

La problemática de la articulación entre niveles educativos: transición escuela media-universidad, a partir del análisis de un caso

Analía Brarda

Ricardo Bueno

arq@rbueno.com.ar

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

Justificación de la elección de un caso de estudio

El proceso de transformaciones contemporáneas nos ha puesto frente a dos realidades paradójicas, por un lado hablamos de la importancia de la “*sociedad del conocimiento*” y por otro nos encontramos en un marcado retroceso de la producción, con grandes sectores de la población excluida del sistema educativo, una escasa asignación de recursos públicos en el área, cambios en materia de valores y metodologías de enseñanza.

Es por ello que debemos repensar cuales son realmente las relaciones existentes entre la sociedad y los diferentes niveles educativos para poder formular los acuerdos que nos comprometen mutuamente, estableciendo así los deberes y obligaciones. Esta es sin duda una tarea de construcción social que no puede ser abordada por solo algunos grupos. Tanto las instituciones en su conjunto como los agentes y actores que participamos de ella debemos recomponer los nexos recuperando las prácticas de enseñanza y aprendizaje significativos.

En particular pareciera ser que la educación de nivel medio atraviesa una de las crisis, probablemente, más alarmante que la del resto de los niveles educativos, tanto por razones contemporáneas como por causas históricas.

Este fue fundado como una instancia elitista destinada a la formación de cuadros dirigentes y profesionales. Esa matriz, apropiada para un desempeño adecuado de unas pocas unidades educativas habitadas por selectos grupos de estudiantes y docentes, no fue alterada cuando la democratización de la sociedad masificó la matrícula y provocó la multiplicación del servicio. La cobertura, lograda con una mera reproducción de unidades, fue acumulando en el modelo un deterioro que condujo a su segmentación y a una caída en sus niveles de calidad.

Desde sus inicios, la enseñanza media se caracterizó por brindar formación y capacitación a sectores de la población que aspiraban a alcanzar una escala más alta en la jerarquía social,

posibilitando el acceso a una formación científica específica. En este sentido, uno de sus papeles importantes fue el de otorgar los créditos necesarios para acceder a la educación superior y universitaria Argentina.

A su vez una de las premisas básicas que tiene la Universidad hoy, producto de la demanda de la sociedad y los niveles superiores de las autoridades, es la poder impartir una adecuada la calidad de enseñanza a los alumnos. Esto implica optimizar los **grados de innovación, de eficacia y de evaluación correspondiente** que muchas veces son contradictorios con el número de alumnos, los recursos humanos y las capacidades instaladas.

En la actualidad la instancia de la transición entre la **escuela media y la universidad** y la deserción de un gran número de alumnos en el primer período de las carreras de la Universidad en la Argentina, se ha convertido en una preocupación desde distintas ópticas y sectores sociales involucrados.

El presente trabajo abre la oportunidad de reflexionar puntualmente sobre el ingreso a la enseñanza de la arquitectura. La presencia en el ingreso a la Universidad, en particular a la FAPyD- UNR, de estudiantes con problemas de lenguaje, estructuras de pensamiento y conocimiento mínimo del contexto contemporáneo, sumado a la falta de aprestamiento en relación a las herramientas conceptuales e instrumentales necesarias para abordar problemas de diseño en general, y aquellos referidos a la arquitectura en particular, nos llevan a plantear la necesidad de repensar dicha problemática.

La situación del alumno en la instancia de ingreso a la enseñanza universitaria no se agota en su experiencia de aprendizaje formal, preocupación que el Curso para alumnos ingresantes develó como uno de los temas a investigar, aunque se considera que el problema del acceso a un lenguaje específico es uno de los aspectos más significativos que se deberá tener en cuenta y que será analizado más adelante.

Este espacio de análisis y reflexión sobre la práctica docente en tanto función diagnóstica, posibilita satisfacer las demandas de información de la comunidad y sirve a su vez de base para establecer los procesos de toma de decisión en los distintos niveles del sistema educativo.

Objetivos

- Detectar si existen desfasajes entre el perfil del egresado del nivel medio y las expectativas de logro del ingresante a la Facultad de Arquitectura.
- Reflexionar sobre las habilidades y aprendizajes con que llegan los alumnos al nivel universitario.
- Considerar posibles acciones para optimizar esta etapa de transición.

Análisis de un caso

A.- Caracterización del curso para ingresantes a la FAPyD-UNR (1997-2007¹)

En la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR desde el año 1996, se instituyó un Curso para Alumnos Ingresantes (Resolución N° 134/95 CD., 6/11/95). Desde entonces, por fuera de la currícula institucionalizada, el mismo se ha venido desarrollando con algunos resultados, que apriorísticamente, aparecen como alentadores.

Los cursos son **abiertos, no eliminatorios, pero si obligatorios** y su énfasis está puesto en la motivación y la orientación del alumno.

La Secretaría Académica planteó como **objetivo general** del cursillo de ingreso: *“la introducción del ingresante al complejo universo de la disciplina, desmitificando probables falsas expectativas y aclarando las posibles interpretaciones erróneas, que pudieran ser motivo de problemas y aún de deserción de la carrera.”*

Por otra parte *“no se pretendía con este curso resolver las falencias del ciclo secundario, ni mucho menos nivelar conocimientos para afrontar los específicos de la carrera, ni ganar tiempo desarrollando algunas habilidades, sino que se buscaba esencialmente **movilizar al ingresante** en el territorio de las actitudes, predisponiéndolo para la actividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje, motivándolo para ejercitar la creatividad.”*²

Condicionados por el corto período de tiempo destinado al desarrollo del curso, sólo un mes de cinco jornadas semanales con cinco horas académicas cada una, es que se intentó introducir a los alumnos en un panorama lo más amplio posible sobre la arquitectura.

Entendiendo que el saber arquitectónico vincula una multiplicidad de acciones tanto teóricas como prácticas, las cuales conforman una compleja red es que se estructuró la tarea en tres ejes problemáticos:

- La arquitectura como acto de pensamiento.
- La arquitectura como práctica.
- La arquitectura como actividad profesional.

Cabe aclarar que la división entres bloques temáticos (denominados ejes) fue sostenida con fines operativos ya que unas incluyen a las otras y viceversa. Sus temas se relacionan con intersecciones derivadas de la propia disciplina como del enfoque teórico adoptado.

Para cada uno de estos ejes se definieron objetivos generales y particulares para su desarrollo específico.

¹ Durante este periodo el curso estuvo a cargo de dos coordinadores por concurso: Arqts. R. Bueno y Analia Brarda

² ELIO DI BERNARDO, coordinador general del Curso para alumnos ingresantes 1996. Publicación para Alumnos Ingresantes 1996. FAPyD/ UNR- p.3.

Es así como en el eje denominado “*La arquitectura como acto de pensamiento*” tuvo como objetivo general: establecer un ámbito de información, discusión y reflexión que diera la posibilidad a los ingresantes de tomar conciencia de la importancia y significación que tiene el acto de pensamiento en el desarrollo disciplinar.

Teniendo en cuenta que tanto las Instituciones como las distintas disciplinas pueden ser reconocidas, identificadas, analizadas, mediante la consideración del material que producen, los cuales van variando a lo largo del tiempo y van estableciendo los códigos y lenguajes específicos para su propio entendimiento, es que se plantearon ejercitaciones que permitieran al alumno iniciarse en el reconocimiento de estos aspectos de la arquitectura. Es por ello que se realizaron ejercicios en donde se confrontaron distintos tipos de textos (teóricos, históricos, críticos, gráficos, visuales, etc.)

La tarea planteada pretendía básicamente que los alumnos:

Se iniciaran el reconocimiento de los códigos y usos del lenguaje empleados en la disciplina.

Ejercitaran la comprensión de textos, según sea el medio empleado (videos, textos generales, revistas, gráficos, etc.).

Se introdujeran en la discusión sobre los diversos conceptos o nociones sobre la arquitectura y la ciudad.

Comenzaran el desarrollo de las propias capacidades para emitir juicios de valor y tomar decisiones.

Iniciarán autónomamente la búsqueda de material bibliográfico y el uso de la biblioteca.

El eje denominado “*La arquitectura como práctica*” se planteó en base a los siguientes objetivos:

- Introducir al alumno en el reconocimiento de los distintos medios de comunicación e introspección de la disciplina
- Introducir el lenguaje gráfico como forma del pensamiento arquitectónico

En esta instancia los alumnos realizaron ejercicios de reconocimiento y análisis del espacio físico, dibujos, maquetas, etc.

El eje “*La arquitectura como actividad profesional*”, ha generado un espacio de información sobre las múltiples prácticas profesionales, las incumbencias profesionales, etc., a través de la interpretación y síntesis de conferencias, mesas redondas y espacios de debate.

Ajustes sucesivos llevaron a que desde el año 2001, el curso se estructurara de la siguiente manera, ampliando su tiempo de dictado:

a.- una etapa semipresencial con asistencia por parte de los alumnos a una jornada de trabajo cada 15 días entre los meses de Septiembre – Noviembre, con apoyo de alumnos tutores. En esta etapa se pretende anticipar información acerca de la actividad profesional y del desarrollo de la carrera a fin de despejar dudas, aclarar preconceptos y/o visiones erróneas sobre las mismas. b.- una segunda etapa Febrero-Marzo de un mes de duración de 20 horas semanales cada una, con asistencia

docente y alumnos colaboradores, que sigue la estructura de funcionamiento semejante a la enunciada en los párrafos anteriores.

Si bien el curso pretende presentar un panorama sobre la carrera, para posibilitar una elección conciente del camino a seguir, evitando con ello las frustraciones y pérdidas de tiempo del estudiantado, se produjeron también otros resultados interesantes como la adaptación a la modalidad y ritmo de trabajo en la universidad, puesto que se conformaron de grupos de trabajos de alumnos y docentes inusuales a nivel secundario, donde las actividades desarrolladas a pesar de ser consideradas como muy exigente, fueron ponderadas positivamente por los estudiantes en las respuestas a la encuesta planteada .

B.- Análisis de los resultados el Curso para Ingresantes

El Curso para Alumnos Ingresantes ha sido autoevaluado por sus coordinadores, el Consejo Directivo, y ha sido confrontado con los alumnos participantes (a un promedio de 650 por curso) mediante encuestas, con los docentes (40 por curso de los cuales por lo menos el 70% se mantienen estables) y, en las versiones mas recientes, con alumnos colaboradores.

En relación a las decisiones metodológicas se han tenido en cuenta la existencia y complementariedad de dos paradigmas de investigación socio-educativa, la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. La noción de triangulación metodológica es apropiada para nuestros propósitos, pues alude a procesos de investigación que consisten en la utilización de varias perspectivas sobre la misma situación, procediendo posteriormente a las comparaciones y contrastes entre las diversas informaciones. Las reflexiones que a continuación se exponen son una síntesis de los informes que a la finalización de cada curso se realizaron:

1.- Estudio de grupo focal

Se organizaron encuentros con estudiantes ingresantes (27-02-01; 9-02-01; 22-02-02), en base a la idea de conversar sobre el Tema **“La escuela secundaria y el ingreso a la universidad”**.

Análisis del material discursivo recolectado

En una primera lectura de la entrevista grupal que hemos llevado a cabo siguiendo lineamientos generales de la técnica de *“Grupos focales”*, hemos podido delimitar “categorías de análisis”, las cuales nos brindarán posteriormente la oportunidad de profundizar en el análisis cualitativo de los factores que intervienen en las posibilidades de retención y optimización de logros en el trabajo académico. **Van Dijk, R.A. (2000). en “El análisis del discurso”³, señala que el análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo**

³ VAN DIJK, R.A. *El análisis crítico del discurso*. Revista Anthropos. Barcelona. 2000.

en que el poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.

Señala Montero, M (1994) que las categorías de análisis son las "*celdas*" en que se van a clasificar las unidades de contenido. Este depende de la claridad de formulación de las categorías, o sea de su definición operacional mediante la especificación de sus indicadores (correlación lógica). Las categorías deben ser mutuamente excluyentes e independientes; puede haber subcategorías. Deben ser definidas caracterizando sus principales propiedades.

En este caso, a medida que se procedió a la lectura detallada y reiterativa del material de las entrevistas grupales, se fue encontrando las denominadas "*celdas*" en formas de los temas generales que aparecían como datos de mayor interés para los intervinientes.

Las categorías analíticas determinadas en una primera instancia, han sido las siguientes:

- El por qué de la elección de la Carrera de Arquitectura
- Las dificultades en los comienzos del cursado de la Carrera de Arquitectura
- Situaciones percibidas como favorables para el futuro estudiantil
- El corte entre el nivel secundario y la universidad
- Críticas a la escuela privada
- Críticas a la escuela secundaria y a los profesores
- Oposiciones, rebeldía, contracultura
- Comparación entre escuelas
- Viaje de estudios
- Nuevas tecnologías
- Formas de estudiar
- Lugar de la familia

Las interpretaciones dan lugar al descubrimiento de un saber en relación a las significaciones que tienen para los sujetos sociales el ingreso a un mundo pleno de novedades, caracterizado por las exigencias propias de la educación universitaria. Jóvenes mujeres y varones describen y analizan sus expectativas, frustraciones y temores acerca del futuro profesional que comienzan a vislumbrar y proyectar. La institución les ofrece esta instancia reflexiva, en la que vuelcan esperanzas y deseos, intereses y propuestas. El lazo social construido entre todos se constituye en soporte de la elección, como también en sostén para la permanencia en la carrera.

2.- Estado de situación según indican las encuestas a los alumnos, docentes y a ayudantes alumnos. 1997-2003

Los resultados parciales de las encuestas realizadas en el marco del Curso para Ingresantes, tienen en cuenta la incidencia de variables endógenas y exógenas al proceso académico/curricular, a través del cual se aborda la problemática de la inserción del alumno del nivel medio en el esta casa de altos estudios.

En el intento por caracterizar la relación entre aquellas dimensiones o aspectos que se presentan al interior del proceso curricular como variables, se hace necesario el análisis no sólo de las diversas formas en que esta relación se constituye como tal, sino también de su incidencia, directa e indirecta, en la problemática de la deserción.

Ello exige tener en cuenta algunos aspectos que resultarían relevantes en la configuración de dicha problemática, tales como:

Las características del perfil del ingresante universitario en vinculación con las condiciones sociodemográficas como variables exógenas.

Las condiciones sociodemográficas y su valoración en las representaciones de los docentes.

La trayectoria académica del estudiante en el transcurso del curso de ingreso a la carrera.

La relevancia de la organización de la Propuesta curricular como variable endógena.

De las encuestas realizadas se desprenden algunas de las respuestas a estos interrogantes que posibilitan pensar la incidencia en el abandono o permanencia del estudiante en la carrera, a saber:

a.- Los datos personales relevados a través de las encuestas aplicadas a la totalidad de los ingresantes del arco temporal anteriormente señalado, han permitido hacer una caracterización sociodemográfica de los mismos donde se observa que:

El 77% de las madres poseen el nivel secundario completo y el 73 % de los padres lo han completado.

El 57 % de los hermanos han pasado o están en la universidad.

El 39 % de los son peritos mercantiles, el 23% son bachilleres técnicos, el 14 bachilleres nacionales, bachilleres docentes el 7%, otros 17 %

El 71% de los estudiantes ingresaron con una calificación promedio de 7 a 8 en el nivel secundario.

Solo el 15 % de los alumnos trabajan

b.- En relación a las motivaciones de la elección de la carrera se observó que:

El 63% de los alumnos eligieron la carrera por gusto.

El 38% tenía información previa de la misma por familiares y amigos.

El 40 % de los alumnos considera a los estudios de arquitectura como técnicos, el 32 % artísticos, y el 18% humanísticos.

c.- Algunas de las variables, que surgieron de lo expresado por los profesores, que inciden en la deserción esta referida a la angustia que les genera a algunos alumnos las carencias de formación recibidas en el nivel secundario. Verificado por ejemplo en las actitudes diferenciales de los alumnos que provienen de escuelas como el Politécnico-UNR y los de las demás instituciones. Pero no se reconoce ningún tiempo de ventaja comparativa en la formación previa entre instituciones públicas y privadas.

Desde las apreciaciones docentes, para ellos las diferencias no están sujetas al tipo de gestión estatal o pública sino del nivel de calidad educativa que cada familia pudo elegir en función de su propio nivel socioeconómico y cultural.

Esta reflexión nos plantea otra problemática que tiene que ver con las reales desigualdades en el proceso de enseñanza aprendizaje en relación a la norma de excelencia que plantea la institución.

d.- En relación a cómo se caracteriza la trayectoria académica de los estudiantes en el curso de ingreso y qué aspectos se evidencian como facilitadores u obstaculizadores en la construcción de dicha trayectoria, así como qué papel juega la Propuesta Curricular, en tanto variable endógena, en la problemática de esta etapa de la deserción universitaria se obtuvieron los siguientes resultados (se seleccionan los mas significativos):

El 60 % de los alumnos manifestaron que el curso clarificó su visión sobre la carrera.

El 73 % considera que se favoreció el intercambio de experiencias y opiniones con pares.

Se realizaron comentarios referidos a las habilidades o conocimientos previos que traían de la secundaria, sugiriendo la posibilidad de armar grupos diferenciados para aquellos que se consideraban en desventaja por la falta de aprendizajes previos, preferentemente en el tema de dibujo.

Indicaron que les había sorprendido la mecánica propia de la Facultad de Arquitectura, trabajos grupales de resolución de problemas, con debates democráticos entre docentes y alumnos. Marcando la posibilidad de charlar de igual a igual con los docentes, la falta de celadores, la falta de control disciplinar.

C.- Diagnostico de situación

1.- Con que habilidades y aprendizajes llegan los alumnos al nivel universitario

El curriculum nulo según indica Eisner, Elliot W. (1985)

“...hay algo de paradójico al escribir acerca de un currículo que no existe. Sin embargo, si nos interesamos en las consecuencias de los programas de las escuelas y el rol del curriculum en modelar esas consecuencias, me parece que haremos bien en considerar no solamente las curriculas implícita y explícita de las escuelas sino también lo que las escuelas no enseñan. Mi tesis es que lo que las escuelas no enseñan puede ser tan importante como lo que enseñan.

Argumento esta postura porque la ignorancia no es un vacío neutral; esta tiene importantes efectos en las clases de opciones que uno puede examinar y las perspectivas desde las que uno puede considerar, las alternativas que uno puede examinar y las perspectivas desde las que uno puede visualizar una situación o problema. La ausencia de un conjunto de consideraciones o perspectivas o la incapacidad para usar ciertos procesos en la valoración de un contexto influye en la evidencia que uno puede considerar. Una perspectiva parroquial o un análisis simplista es el inevitable linaje de la ignorancia.”

Lo que la escuela media no enseña no es un problema menor en el desarrollo posterior de los alumnos.

De lo observado en el grupo de alumnos ingresantes se han detectado los siguientes aspectos:

a.- Si bien la escuela media ha priorizado el pensamiento racional derivado de las construcciones verbales frente a otros lenguajes, el complejo panorama de la cultura contemporánea es cada vez más evidente la división existente entre los discursos escritos y el mundo de la imagen.

Nos hallamos sin duda en la era del “*Homo Videns*”. La llegada de la imagen televisiva ha modificado la capacidad de abstracción y a esto ha cambiado sustancialmente la relación entre comprender y ver, lo que ha estado produciendo un empobrecimiento en la capacidad de entendimiento.

En referencia a lo anterior, es que reconocemos en los jóvenes ciertas dificultades en la lecto-comprensión, que hacen necesario que estos deban, sobretodo en el primer curso, volver a ejercitar la capacidad de lectura y comprensión e ir incorporando a la par también a otros tipos de lenguajes imprescindibles para conceptualizar las diferentes prácticas arquitectónicas. Además, tienen problemas actitudinales como la falta de costumbre de realizar estudios autónomos e independientes.

b.- el incremento de alumnos con capitales culturales en los que predominan patrones diferentes a los que tradicionalmente se han relacionado con la vida académica.

c.- una falta de acceso a un pensamiento que desarrolle capacidades en el aspecto perceptivo desde lo visual, lo auditivo, lo kinestésico y amplíe la capacidad creativa por fuera del pensamiento lógico.

Entender mediante conceptos y entender a través de la vista deben combinarse en una suma positiva, reforzándose o al menos integrándose uno en el otro.

2.- La problemática del fracaso académico en el ingreso universitario

En el diario La Capital del 16 de abril de 1998, en Información General se presentó un artículo acerca de los ingresantes a la UNR entre los años 1993 y 1999.

Dicha nota analiza en general a toda la UNR, haciendo referencia a las carreras más pobladas como lo son Medicina, Derecho y Ciencias Económicas.

En lo referido al caso de la Facultad de Arquitectura, si bien se verifica que el ingreso se mantiene dentro de una curva parcialmente descendente, de los últimos años podemos inferir algunas cuestiones, a saber: se observa que entre los años 1993 y 1996, se produce un abandono promedio del **51,54%**, que supera el promedio del 50 % planteado en la nota del diario para toda la UNR.

El Curso para Ingresantes 1997/2007 garantizó en cierta medida:

“la motivación vocacional del alumno”

“el nivel de la enseñanza”.

“la posibilidad de enseñanza gratuita”

“la deserción habitual al inicio de la carrera y no su desgranamiento posterior con sus consecuencias”.

Cabe destacar que el promedio de abandono de este periodo estuvo alrededor del **25 %** de promedio.

A modo de ejemplo vemos que la relación entre los alumnos inscriptos y los ingresantes (Curso 1997 mediante), nos muestra que sobre un 100% de inscriptos, el 74,60 % se convirtió en ciudadano universitario; lo cual arroja que el 25,40 % decidió no ingresar a la carrera durante o al final del dictado del Curso para Ingresantes. Luego se lee que de los ingresantes a 1º año en el año 1997, un 73,14 % regularizó al menos una materia (las estadísticas de los últimos 5 años previos a la implementación del ingreso, dio como resultado que el número de alumnos que regularizaron una materia a fin de año llegó sólo a un promedio del 51,54 %).

Con respecto al año 1998, se verifica que sobre el 100% de inscriptos ingresan a la facultad el 78,34% abandonando durante el curso el 21,34 %. En el año 1999, se observa lo siguiente: 36,66% de los alumnos abandonaron la carrera antes de transformarse en alumnos regulares.

Pero en los años donde no se contaba con Curso para Ingresantes, ese abandono se producía en similar cantidad durante el período de clases regulares, con las dificultades que ello acarrea desde todos los ángulos de análisis (de uso del edificio, administrativos, en la relación docente-alumno, etc.).

Ideas para optimizar esta etapa de transición

Si bien como ya se anuncia en el apartados anteriores la escuela media ha priorizado el pensamiento racional derivado de las construcciones verbales frente a otros lenguajes, en el complejo panorama de la cultura contemporánea es cada vez más evidente la división existente entre los discursos escritos y el mundo de la imagen.

Si tenemos en cuenta entonces que las formas de pensamientos no verbales e ilógicos que operan en formas visuales, auditivas, metafóricas y kinestésicas utilizan formas de concepción y expresión que exceden los límites de los criterios lógicos o formas discursivas o matemáticas necesariamente los alumnos requieren de otros tipos de entrenamientos.

Frente a la legítima preocupación por la falta de interpretación del lenguaje oral y escrito, quedan ocultas otras formas de alfabetismo funcional referidas a esos otros lenguajes.

Howard Gardner define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural.

Al definir la inteligencia como una capacidad, la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc.

Este autor en su teoría de las inteligencias múltiples⁴ plantea que existen: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la interpersonal y la intrapersonal. Todas ellas, pueden ser entendidas como potenciales biológicos en bruto que casi nunca pueden observarse en forma pura y que suelen trabajar siempre juntas para resolver problemas y alcanzar diversos fines culturales

Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Un arquitecto necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de todas las demás, de la inteligencia lógico matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir un automóvil, etc.

Gardner, Howard (1995) enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Inteligencia Lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje).

Inteligencia Lógico-matemática es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas.

⁴ GARDNER Howard :*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* en 1983

Pero, tenemos que plantearnos si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo y en especial a aquellos que se van a dedicar al diseño.

La conclusión no es sólo que la escuela del futuro debería centrarse en el individuo y ayudarlo a desarrollar todas sus inteligencias, sino también que cada persona tiene su propia manera de combinarlas y utilizarlas en función de sus propias necesidades.

Aquí el por qué muchos alumnos que no se destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su aporte al ámbito cultural y social. Y hasta pensamos de ellos que han fracasado, cuando en realidad estamos suprimiendo sus talentos.

Por otra parte el condicionamiento del aprendizaje por el nivel de desarrollo operativo del alumno aportado por la psicología genética tendría que plantearse una reflexión crítica sobre la incidencia del avance tecnológico producido por la informática y los sistemas de multimedia, en los modos de pensamiento y trabajo de los alumnos.

La arquitectura: su teoría, su práctica y su enseñanza-aprendizaje quedan incluidas en ésta circunstancia de multiplicación de la información y aceleración de los cambios. Cambios que modifican las relaciones proyectista-usuario y docente-alumno. Cambios que influirán en los modos de proyectar y concebir la arquitectura y en su docencia.

Esta disciplina opera con los espacios y las formas, sustentados por una relación directa entre el pensamiento y los instrumentos con que se los externaliza. Los registros gráficos, la imagen dibujada, constituyen una herramienta del proyecto arquitectónico, construyendo un lenguaje de signos estructurados por la geometría.

Sería de utilidad que en la escuela media se hiciera mayor hincapié en el estudio particularizado de las imágenes móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sistemas lógico-matemáticos, en cuanto a la construcción y representación geométrica del espacio. Así como La redimensión de la intervención pedagógica a partir de la incidencia de los sistemas multimediales, en la optimización de la calidad del aprendizaje.

Para ello se deberían elaborar proyectos que contemplen programas que permitan explicar los fundamentos de la geometría, que es lo que debe incorporarse en el conocimiento del estudiante de arquitectura para la comprensión y manejo de la construcción espacial y su representación.

Desde nuestro lugar de docentes universitarios, la contribución al ciclo de la enseñanza media está dada por las disciplinas científicas y profesionales comprometidas en la definición de sus contenidos, por el grado en que nuestras facultades de formación docente sean convocadas a definir el perfil de los docentes, a partir de cursos de capacitación, si queremos que los adolescentes que egresen del ciclo polimodal serán alumnos de nuestras carreras de grado en el siglo XXI.

Conclusiones

Si bien hoy, la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo constituye uno de los objetivos más importantes de la educación, no tenemos que olvidar, que en realidad **lo que hay que formar son personas con una visión de la complejidad**, que puedan desarrollarse lo más integralmente posible. Para lo cual las altas casas de estudio están obligadas a proporcionar a sus alumnos las herramientas intelectuales apropiadas para comprender y operar junto con los cambios que se producen velozmente.

El desarrollo de formas civilizatorias nuevas que modifican de manera extrema la relación del ser humano con el trabajo, en un mundo cada vez más globalizado, donde la precariedad, la transitoriedad y el carácter aleatorio del hecho de tener trabajo se hacen cada vez más evidentes, ha afectado tradiciones y culturas, pero parecería ser que estos hechos no han sido advertidos en su totalidad por el sistema educativo formal.

La insertabilidad, la diversidad, la adaptabilidad y la polifuncionalidad se van consolidando como características que se imponen a las nuevas situaciones de trabajo. Más que saber hacer algo, se demanda tener capacidad para resolver problemas. Más que conocer hasta en forma súper especializada un oficio para toda la vida, se demanda la capacidad para adaptarse al cambio.

Los procesos de cambios organizacionales siempre son lentos, ya que las percepciones sobre las transformaciones que se producen son asumidas de formas distintas por parte de los diversos sectores de la sociedad.

El primer cambio contundente se observa en el proceso paulatino (pero irreversible) de la pérdida de cualquier tipo de función significativa de la enseñanza media, salvo la de otorgar los créditos necesarios para acceder al sistema de educación superior.

Este deterioro puede deberse en parte por la desarticulación de los contenidos enciclopedistas de formación descriptiva, por ausencia de cualquier tipo de motivación, tanto de los alumnos como de los docentes, por la disolución de normas que se convirtieran en un factor que incentivara el adiestramiento de lo memorístico y la repetición, por la imposibilidad de formación y capacitación de los docentes de enseñanza media que les impidió repensar la institución de manera absolutamente libre, fundamentalmente por la ausencia de recursos que incorporaran tecnología educativa que permitieran suplir las faltas mencionadas o por el autoritarismo de las currículas y las reglamentaciones que restringían las posibilidades de innovación.

Si los saberes ya no parecen estar establecidos de una vez y para siempre, si las teorías explicativas aparecen relativizadas por accesos más holísticos de la realidad, si el criterio de certeza se cada vez más en cuestión; es evidente que el sistema educativo formal debe incorporar este nuevo paradigma de manera de facilitar su vinculación con la sociedad de la cual depende.

La articulación de la enseñanza media con la universidad nos plantea dos órdenes de problemas: los que afectan a todas las escuelas, cualesquiera sean sus características individuales, y los que recaen especialmente en las escuelas que atienden estudiantes provenientes de sectores populares, sean urbanos o rurales.

Es fundamental tener presente en todo momento que los problemas del segundo orden son más difíciles de encarar y resolver, entre otros motivos porque son menos visibles y existen escasas presiones sociales para darles respuesta. Es exigua y casi nula la llegada de egresados de estas escuelas a al nivel universitario, y por poca que sea la información reunida alrededor de ese fenómeno de desarticulación estructural, todo diagnóstico o esbozo de desarrollo educacional debe imperativamente hacerse cargo de tal situación. Las instituciones universitarias deberán dar cuenta de este proceso que ha modificado al tipo de estudiante que llega a sus aulas.

Es prioritario entonces desarrollar programas de articulación con la escuela media pensado para que los estudiantes comiencen su ingreso al nivel universitario, con mayores aptitudes, pero también para que puedan permanecer en la carrera, y no entender a este como una receta que puede ser aplicada para cualquier unidad académica, sino mas bien se trata de una propuesta en constante evaluación, a fin de ajustarse o aproximarse a las condiciones cambiantes de la realidad contemporánea.

Bibliografía

- Casassus, Juan (1995): *Acerca de la calidad de la educación*, Editorial: UNESCO/Santiago, Oficina Regional de Educación, Santiago, Chile.
- Casassus, Juan- Arancibia, Violeta (1997): “*Tras la espera de calidad en educación*”. En *Claves para una educación de calidad*. Ed. Kapeluz, Bs. As.
- Chaffee, E. y Sherr, L. (1992): *Quality: Transforming Post Secondary Education* , ED 350972, Washintong Univesity .
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Ed. Niño y Dávila, Bs. As.
- Giannetassio, Graciela (2002): “Giannetassio va a Educación”, *Diario Clarín*, sec. Política Económica , domingo 6 de Enero 2002, Bs As. ,pag. 15.
- Eisner, Elliot W. (1985), *The educational imagination. On the Design an Evaluation of School Programs*. New York, MacMillan Publishing Co.,. Trad. Prof. Rosa Perea de Otrera.
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, artículo 4°.; Jomtien, Tailandia, (1990)

- Delgado, Kennet (1995): *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes* .Editorial: Logo, Lima, Perú.
- *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad*.
Documento de trabajo elaborado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires (2000). *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad*.
Gardner, Howard (1995): *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*.. Ed. Paidós, Barcelona..
- Garduño Estrada, León R. (1999): *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*, en Número 21 Universidad siglo XXI. <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>
- Fernandez, Lidia (1990):*El análisis institucional de la escuela* , Ed. Paidos, Bs. As., Barcelona, México.
- Jackson, Philip (1991): *La vida en las aulas*, Ediciones Marova, Madrid.
- MONTERO, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Sacristán, Gimeno (1988): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo*, Ed. Rei, Arg.
- Tornazos, Lilia (1996): *Evaluación y Calidad*, en Revista Iberoamericana de Educación N° 10.
- Van Dijk, R.A. (2000). *El análisis crítico del discurso*. Revista Anthropos. Barcelona.
- Schmelkes, Sylvia (1992): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Editorial: SEP (Secretaría de Educación Pública de México), México.