

XXXIV Encuentro Arquisur. XIX Congreso: "CIUDADES VULNERABLES. Proyecto o incertidumbre"

La Plata 16, 17 y 18 de septiembre

Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Universidad Nacional de La Plata

## **EJE: ENSEÑANZA**

### **ÁREA 1: PROYECTO ARQUITECTÓNICO Y URBANO**

## **ANOTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL TALLER DE TEORÍA**

### **MARÍA EMILIA PUGNI**

Laboratorio de Investigación Proyectual. Cátedra Teoría Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, Taller Vertical Uno. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 n°162. La Plata, Buenos Aires, Argentina. [www.fau.unlp.edu.ar](http://www.fau.unlp.edu.ar). +54 221-4236587/90. [mariepugni@yahoo.es](mailto:mariepugni@yahoo.es)

### **RESÚMEN**

El espíritu de la Propuesta Pedagógica del Taller Uno, se basa en sintetizar una relación entre el conocimiento del saber disciplinar específico, Teoría, y las expectativas de acción del hombre en su medio, Proyecto. Por la naturaleza compleja del objeto de estudio, la Teoría actúa como una conjetura o hipótesis especulativa relacionada con la práctica, con la observación y la verificación.

En este sentido, se puede inferir que la propia dinámica de la materia supone la búsqueda del desarrollo de dos capacidades básicas en los estudiantes: la abstracción y la metacognición.

Si bien en el espacio del Taller la producción del estudiante se constituye como el eje del proceso formativo, cabe destacar que el mismo se sustenta en las prácticas de enseñanza, en la tarea de los docentes, en ese diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento mediado por una práctica reflexiva en la acción.

Es el docente, como operador de instrumentos mediadores, que acompaña el despertar de una mirada experiencial sobre el espacio, un modo de instrumentar el oficio a partir del descubrimiento, mediante la formulación de pautas lo suficientemente flexibles que fomenten la conformación de un escenario propicio para un aprendizaje significativo, autogestivo e integral.

### **PALABRAS CLAVES**

**ARQUITECTURA-PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-TALLER-TEORÍA DE LA ARQUITECTURA**

## PONENCIA

Para introducir el tema, resulta necesario describir sintéticamente el ámbito institucional de referencia donde se inserta la asignatura Teoría de la Arquitectura, para poder definir sus alcances, objetivos generales y contenidos mínimos en relación a la estructura curricular y poder abordar luego la particularidad que estas cuestiones comportan en la constitución de los presupuestos del Taller Uno y las prácticas de enseñanza que en ese marco desarrollamos.

En el año 2004, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, en coincidencia con otras facultades del país, inicia un proceso de revisión y actualización curricular. La misma es motivada por una doble circunstancia: los requerimientos de actualización y ordenamiento devenidos de la implementación de la Ley de Educación Superior 24521/95, que comportó la creación de organismos de regulación de las prácticas académicas a nivel nacional y la necesidad de homologación de prácticas de enseñanza, sus grados de sentido y significación expresos en el microcosmos del aula.

En base a lo propuesto en una serie de reuniones y jornadas de debate, en las que participaron los diferentes claustros, se elaboró un diagnóstico que fue el insumo principal para la preparación de un documento preliminar que, remitido nuevamente a discusión al interior de cada claustro, fue elevado para su sanción.

La misma se produjo el 01/09/2008, el nuevo documento curricular fue aprobado en el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata (resolución 228/08) y se arbitraron los medios para su implementación, lo cual se puso en ejercicio a partir del ciclo lectivo 2011.

De los ítems que se desarrollan en el documento, es el punto 2.3. *Acuerdos sobre las líneas de acción propositivas para la transformación curricular* el que marca el acuerdo de las partes para la “Inclusión de asignaturas que tengan por objeto la reflexión teórica y la generación de un enfoque conceptual amplio y complejo de la arquitectura, su relación con el contexto y con otros campos de conocimiento.” (UNLP-FAU: 2008, p.7) lo cual supone una reestructuración de contenidos del Área Arquitectura<sup>1</sup> a partir de la incorporación de la asignatura Teoría. La misma se desarrolla en dos tramos (materias), Teoría I y Teoría II, pertenecientes a los Ciclos Básico y Medio de la carrera respectivamente, con una carga horaria total de ochenta y cuatro (84) horas anuales, repartidas en clases semanales de tres (3) horas.<sup>2</sup>

Acorde a los mecanismos institucionales que lo definen, se consolida el llamado a concurso para cubrir los cargos de Titulares para tres Cátedras de Taller Vertical de Teoría, abarcando las tres bandas horarias de funcionamiento de la Facultad.

Consustanciado el concurso de Titulares, se realiza el llamado para los cargos docentes en cada una de las cátedras seleccionadas, dando inicio con el ciclo lectivo 2011, la implementación de la asignatura en concordancia con la puesta en vigencia del Plan de Estudios VI (res. 228/08).

Dicho esto, amerita una presentación personal que justifique los motivos de la presente ponencia. Como integrante del Taller Vertical de Teoría Uno -Szlagowski-Remes Lenicov-Sagüés-, actualmente en desempeño de funciones de Jefe de Trabajos Prácticos y como investigadora del Laboratorio de Investigación Proyectual, mi interés se centra en las instancias de desarrollo y ajuste de la asignatura durante este primer ciclo de implementación (2011-2014), signado por las expectativas que la inclusión de la materia en la currícula generó a nivel institucional pero particularmente en el trayecto construido desde las prácticas de enseñanza al interno de la cátedra a la cual pertenezco.

Por otra parte, la voluntad de presentar estas observaciones a modo de *anotaciones*, que según la Real Academia Española refiere a *poner notas en un escrito, cuenta o libro* y también a la *acción de apuntar*, supone un posicionamiento crítico frente a lo actuado que permita deliberar sobre las prácticas y generar un insumo reflexivo para acciones futuras. Entiendo que el desafío consiste en recuperar la experiencia de la práctica concreta para dimensionarla críticamente. Reflexionar no sólo sobre lo observado y lo actuado sino también sobre la toma de posición respecto a la intervención y a la forma de objetivar la mirada. Plantear una crítica a partir del reconocimiento de las prácticas, suposiciones, presupuestos y representaciones en pos de establecer criterios, principios de actuación que emergen de las experiencias de enseñanza y orientan la intervención a partir de determinadas estrategias de acción. Intentar desmontar las lógicas y las acciones que rigen los procesos de transposición, la transferencia de ideas, los métodos y las técnicas.

El espíritu de la Propuesta Pedagógica del Taller Vertical Uno<sup>3</sup>, se basa en sintetizar una relación entre el conocimiento del saber disciplinar específico, Teoría, y las expectativas de acción del hombre en su medio, Proyecto. La teoría requiere cierto nivel de abstracción para generar los conceptos; y por otro lado, una actitud propositiva para trasladar dichos conceptos al proceso proyectual. Es en el despliegue de esta dialéctica, teoría-práctica, que se encuadra la propuesta.

Por la naturaleza compleja del objeto de estudio, en el que convergen conocimientos y procedimientos multidisciplinares, la teoría actúa como una conjetura o hipótesis especulativa relacionada con la práctica, con la observación y la verificación. Un saber ver que requiere distancia del objeto pero que reconoce a la vez, que la vivencia está en la base de la reflexión y demanda de un trabajo analítico para convertirse en conceptualización.

El reconocimiento del proceso proyectual como instrumento conceptual-operativo del campo disciplinar y como conocimiento creativo, superador de una actitud mecánica frente a los componentes de un problema a resolver, que requiere experimentación, búsqueda de alternativas, nuevos enfoques y miradas para aprehender esa complejidad, son los presupuestos básicos del desarrollo de la actividad del Taller.

El Taller no es un camino desde la teoría y los métodos hacia la acción, sino el desafío de la realidad de una práctica que conduce hacia problemas teóricos, metodológicos y técnicos. [...] los conceptos y las ideas no se desarrollan en una esfera intelectual etérea, sino que son indisolubles de la práctica, de instrumentos y de operaciones concretas. (cf. Ortega: 2009; p. 124). Práctica y teoría son dos polos que se encuentran en permanente referencia uno del otro. El Taller procura que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica; reivindica la teoría como indispensable para comprender y actuar sobre la realidad, pero dando al conocimiento carácter de instrumento.

En este sentido, pareciera que la propia dinámica de la materia supone la búsqueda del desarrollo de dos capacidades básicas en los estudiantes: la abstracción y la metacognición. La primera alude a la operación mental destinada a aislar conceptualmente propiedades concretas de los objetos, y reflexionar sobre éstas, ignorando otras propiedades del objeto en cuestión. La segunda designa una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información; dichos mecanismos permiten a dicha persona conocer. La apropiación de estas habilidades aportará una progresiva incorporación de conocimientos, actitudes y posiciones proyectuales.

Creemos que el rol del Taller de Teoría es aportar un método, una forma de hacer, que no es cerrada ni finita, que tiende a potenciar la diversidad de miradas. Frente al grado de heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a trayectoria formativa, expectativas respecto a la disciplina, herramientas conceptuales y metodológicas, habilidades previas y capital intelectual “[...] la responsabilidad del profesor se desplaza entonces rápidamente de servir como proveedor de un contenido o ‘materia prima’, a ejercer como proveedor de los medios para estructurar la experiencia”. (cf. Fenstermacher: 1989, p.154).

Por lo tanto la aprehensión de este método es personal, depende de operaciones mentales complejas -análisis, síntesis, evaluación- y produce una adquisición de saberes que es individual aunque sustentada por el entramado de lo colectivo. Es intención darle lugar a la diferencia para que no quede subsumida.

Si bien en el espacio del Taller la producción del estudiante se constituye como el eje del proceso formativo, cabe destacar que el mismo se sustenta en las prácticas de enseñanza, en la tarea de los docentes, en ese diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento mediado por una práctica reflexiva *en* la acción. Es el docente, como operador de instrumentos mediadores, que acompaña el despertar de una mirada experiencial sobre el espacio, un modo de instrumentar el oficio a partir del descubrimiento, mediante la formulación de pautas lo suficientemente flexibles y abiertas, que fomenten la conformación de un escenario propicio para un aprendizaje significativo.

El abordaje didáctico a partir del modelo centrado en la resolución de problemas, requiere de modalidades metodológicas de mediación, estabilización y dinamización de la experiencia. Quien enseña construye el saber enseñado, la transposición está tamizada por su individualidad -procedencia, expectativas, conceptualización del conocimiento, formación profesional-, y queda manifiesto en el manejo de estrategias y dispositivos asociados a la reflexión sobre el propio hacer.

“Educar consiste en transmitir la lógica que siguen los procesos que conducen a algo. El orden como principio, y el resultado como final lógico de un proceso. Mostrar el resultado de una creación sin entender su orden es privar al espectador del principio creador que permite, a su vez, crear. Mostrar el resultado sin comprender el proceso sólo permite la copia que, al igual que en la reproducción humana, degenera la especie.” (Guallart: 2000, p.181)

En nuestro caso, la evaluación permanente de resultados ha funcionado como insumo para valorar el proceso y proponer cambios asociados a las cuestiones didácticas -modificaciones en los trabajos prácticos, clases teóricas, materiales de referencia- adaptándolo a las necesidades concretas de la labor en el aula, a los requerimientos de los estudiantes y a la demanda disciplinar sobre el área de conocimiento.

Esto se ha hecho más evidente a partir del cambio de modalidad de la cursada de la materia que a partir del ciclo lectivo 2014 comenzó a dictarse en forma cuatrimestral, según lo estipulado por Resolución 01/14 del Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Esta modificación provocó la aparición de nuevas problemáticas en las prácticas de enseñanza devenidas del ajuste de los contenidos y su aplicación instrumental, en función de una menor cantidad de clases pero con mayor carga horaria.

La modificación de la estructura de los trabajos prácticos, enfatizando las actividades vinculadas al espacio-tiempo áulico, puso de manifiesto la importancia de generar ciclos de reflexión más acotados, asociados al pensar-haciendo y profundizó el reconocimiento de la diversidad de intereses y actitudes hacia la práctica evidenciado en los modos de hacer que desplegaron los estudiantes.

En la versión anual de dictado de la materia el proceso de reflexión se desarrollaba en un tiempo “expandido”, en el que el rol docente suponía casi una tutoría semanal y la profundización conceptual estaba asociada a los intervalos de reflexión sobre lo actuado, con la apoyatura de lecturas y trabajos en solitario. En tanto, en la modalidad cuatrimestral, la acción es el motor del proceso reflexivo y se desarrolla en un contexto grupal que sostiene y contiene lo individual.

Revisando estas cuestiones en base al triángulo de elementos y relaciones que define la didáctica podríamos clarificar un poco más estos conceptos.

Todo sistema didáctico, está compuesto por una triada de elementos: dos sujetos -el que enseña, el que aprende- y un objeto -conocimiento-. La definición de sus relaciones se representa en un triángulo, en los vértices de cuya base se ubican los sujetos -alumno, docente- y en el vértice opuesto (superior) el conocimiento -saber disciplinar-. Mientras el vínculo entre los sujetos define un proceso de formación, llevado a cabo a través de interacciones didácticas; la relación entre el sujeto que aprende y el conocimiento define aprendizaje por medio de una estrategia de apropiación y la que une al sujeto que enseña con el conocimiento, enseñanza, y requiere de un proceso de elaboración de contenidos -transposición- ya que el contenido que se enseña es producto de una construcción y no de la transmisión espontánea de un saber adquirido. (cf. Mazzeo/Romano: 2007, p.31)

A su vez, este sistema se contextualiza en un espacio-tiempo que permite situar y articular. Hay una cosmovisión de mundo que define las tareas de enseñanza-aprendizaje lo que las determina histórica y espacialmente; cada época condensa sentidos de la cultura y delimita un recorte del campo disciplinar. Tampoco se puede desconocer una posición de los sujetos implicados; intersubjetividad en términos de trayectoria, historia, representaciones, campos de intervención.

Para poder abordar sus vínculos y relaciones se requiere de un entramado complejo que permita emprender la reconstrucción de este proceso, en el que enseñanza y aprendizaje se presentarán como elementos diferenciales y estructurantes y las relaciones que se despliegan, en la excusa para reflexionar sobre las particularidades de la práctica docente en relación a lo referido anteriormente.

La tensión de las relaciones en la modalidad anual se centra en los procesos individuales entre los sujetos y el conocimiento: las prácticas docentes de *transposición* adquieren relevancia para hacer eficiente la intervención en un lapso de tiempo acotado (áulico) mientras que los alumnos, deben desplegar *estrategias de apropiación* que les permitan “asir” el conocimiento en un tiempo que no coincide, necesariamente, con el espacio del trabajo de Taller. (Gráfico 1)

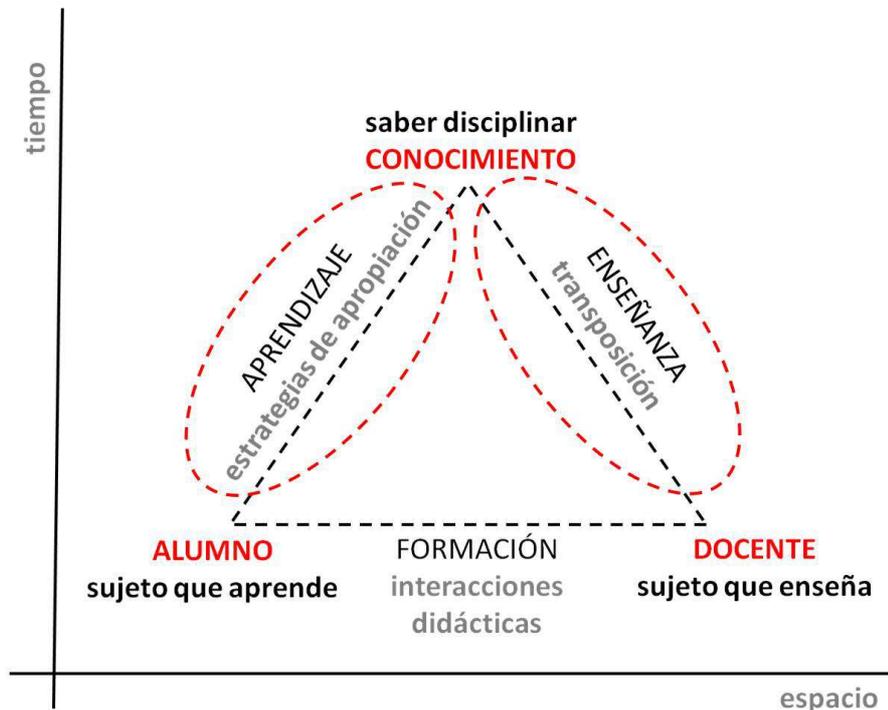


Gráfico 1: sistema didáctico en la modalidad anual

En la modalidad cuatrimestral, en cambio, es la *interacción didáctica* la que adquiere relevancia. El sujeto que aprende y el sujeto que enseña coinciden temporalmente en el espacio lo que favorece el intercambio, no sólo de esta relación sino también de la que se genera entre pares, potenciando las instancias de *reflexión sobre y en la acción*. (Gráfico 2)

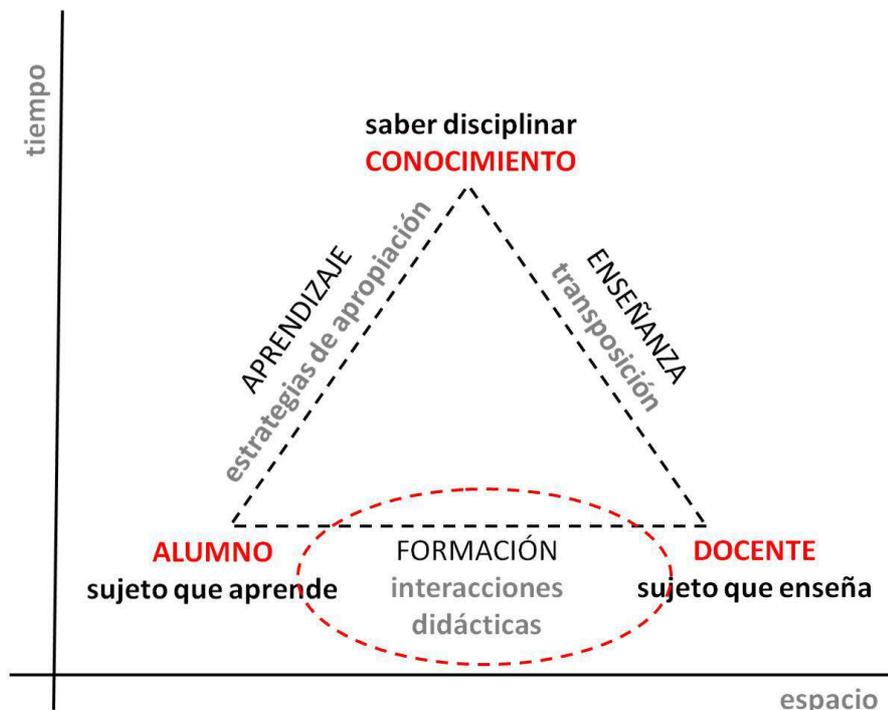


Gráfico 2: sistema didáctico en la modalidad cuatrimestral

Es función del docente construir el ámbito que facilite la mediación entre los saberes a apreherer y las situaciones problemáticas que los desencadenen; incentivar las capacidades de los estudiantes en su diversidad es la meta.

El rol de la pregunta como instrumento de interacción didáctica favorece el desarrollo de habilidades para hacer uso de lenguajes no verbales -códigos y otros símbolos-, manejar abstracciones -ideas, relaciones, conceptos, principios- y construir argumentos -evitar dar respuestas preconcebidas o asociar directamente a situaciones conocidas-.

En cuanto a los mecanismos didácticos de implementación de la propuesta pedagógica, el cambio que operó en función de la modificación de calendario, estuvo vinculada al replanteo de los trabajos prácticos. Si bien se mantuvieron los temas y contenidos propuestos, los mismos se ajustaron al lapso temporal disponible, proponiendo trabajos de ejecución diaria, a completar en el aula, fortaleciendo el trabajo grupal y colaborativo. En esta adecuación cobró relevancia la elección de modalidades de trabajo para asegurar un acceso variado -reconocimiento de inteligencias múltiples- así como también el manejo de hipótesis acerca del tiempo de ejecución, lo que permitió incluir los ritmos singulares.

Los participantes confrontan los problemas propios de la disciplina, en torno del análisis y la resolución de un caso particular y de referencia que se constituye en objeto de intercambio cognitivo. La simulación y la modelización funcionan como andamiaje para problematizar y experimentar posibles soluciones que surgirán de la confrontación entre variables y estrategias de acción. Enfrentar a los estudiantes a desafíos de trabajo en distintos campos, apoyando el proceso de aprendizaje en una variedad de medios y aproximaciones a los diversos temas.

Se puede concluir que el aporte fundamental del trabajo de Taller, de acuerdo al planteo de este ciclo académico, es la concentración temporal y espacial que garantiza el desarrollo de una capacidad instrumental y operativa sustentada en la vigilancia epistemológica.

La dedicación horaria al trabajo en el ámbito del Taller, con todas las variables que esto supone en cuanto a multiplicidad de miradas, trabajo colaborativo, intercambio entre pares, sumado a un acompañamiento docente constante a lo largo del desarrollo de la tarea, ha fomentado la construcción de un espacio adecuado para motivar un aprendizaje autogestivo e integral.

Consideramos además que esta modalidad resulta más pertinente en relación al modo en que operan los mecanismos de aprendizaje, atención y retención de la información de los estudiantes actuales. Los estudiantes se presentan más permeables a objetivos de corto plazo y pretenden resultados acordes a estas demandas. Las nociones de inmediatez e incompletitud de la información son dimensiones siempre presentes que deben asociarse a la necesidad constante de ejercitaciones que demanden la integración de contenidos y nuevas estrategias en las maneras de socialización. Cobra sentido la voluntad de favorecer la integración al campo disciplinar desde los intereses y afinidades individuales, fomentando su inserción como sujetos activos del aprendizaje.

Lo significativo del cambio de cursada, ha quedado manifiesto en el nivel de producción del Taller, en cuanto a cantidad y calidad, lo que favoreció la posibilidad de contrastación y evaluación colectiva. La crítica transversal y lo colaborativo como marco a la labor grupal, como habitus de aprendizaje, como modo de aproximación al conocimiento que favorece las posibilidades de abordaje global e integrador en la construcción de lo disciplinar.

Emprender una práctica reflexiva implica poner en suspenso, aunque sea de manera temporaria, los presupuestos, las concepciones y el juicio crítico en pos de una reconstrucción de lo observado para encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones... volver a buscar respuesta a las preguntas que motivaron la búsqueda. El proceso en sí provoca contradicciones, abre perspectivas, plantea enfoques alternativos, nuevas preguntas insinúan su formulación...

Lo presentado es simplemente una serie de anotaciones que pretenden marcar un recorrido posible en la reflexión sobre lo actuado para ser motor de la acción futura.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

Gualart, V. (2000). Voz educar. En: Diccionario metápolis de arquitectura avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información. Barcelona: Actar.

Mazzeo, C. / Romano.A.M. (2007).La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko.

Ortega, L. [ed] (2009). La digitalización toma el mando. Barcelona: G.Gili.

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Arquitectura y Urbanismo. (2008). Plan de Estudios VI. Resolución n° 228/08

---

<sup>1</sup>El Plan de estudios se organiza como una estructura tramada compuesta por tres Ciclos y cinco Áreas de conocimientos específicos, estructura que configura un sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las Asignaturas.

Las Áreas configuran los distintos campos de saber de la Carrera. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica. Las áreas de conocimiento definidas son: Área arquitectura; Área planeamiento; Área comunicación; Área ciencias básicas, tecnología producción y gestión; Área historia de la arquitectura (cf. UNLP-FAU: 2008, p.19)

<sup>2</sup> Esto fue reestructurado mediante la resolución 01/14 del Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, que modificó el régimen de cursada para la materia Teoría.

<sup>3</sup>Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés (2010). Propuesta Taller Vertical de Teoría I y II. Disponible en: [http://www.fau.unlp.edu.ar/shared\\_resource/pdf/html/t\\_tv1\\_propuesta.pdf](http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/t_tv1_propuesta.pdf). Consultado el 08 de agosto de 2015