

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR:

Evaluándonos

La reconstrucción crítica de nuestras prácticas de enseñanza

Director

Arq. Vicente Krause

Alumno

Arq. Lucas Gastón Rodríguez

Correo electrónico: arqlucasgrodriguez@gmail.com

Año de ingreso a la carrera: segundo semestre de 2009

Fecha de entrega

27-08-2014

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero expresar mi agradecimiento a Vicente, guía y motivador clave para el desarrollo de este trabajo. Por sus enérgicas charlas, por su contagiosa emoción por la arquitectura y la docencia, por su humildad, predisposición y curiosidad ante la vida.

A los profesores, compañeros e integrantes de la Especialización en Docencia, con quienes hemos compartido conversaciones, discusiones, reflexiones y un gratificante crecimiento conjunto.

A mi familia tresarroyense, por ser parte de mis momentos y por estar siempre presentes, a la distancia.

A mi mayor amor, Piki, compinche de vida, risas y emociones. Por su colaboración en el presente trabajo y por la paciencia en el transcurso de su generación. Por ser mi luz, mi guía y recordarme incansablemente que la vida se alimenta de pequeños detalles cotidianos. Por enseñarme su frase: *Carpe diem*.

Y a quienes no se hace mención y formaron parte de esta experiencia.

A todos ustedes les quiero agradecer con profunda sinceridad, *namaste*.

RESUMEN (pp. 4)**1. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN (pp. 5)**

1.1. Forma y Contenido en la enseñanza superior (6)

1.2. Construcción y evaluación de las prácticas de enseñanza (7)

2. FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO (pp. 8)

2.1. Objetivo general (8)

2.2. Objetivos particulares (8)

3. MARCOS DE REFERENCIA (pp. 9)**Marco Teórico-conceptual**

3.1. Definiciones básicas para la enseñanza (9)

Posturas pedagógicas; didáctica; la enseñanza en la modalidad taller; evaluación y acreditación.

3.2. Posicionamiento epistemológico-teórico (12)

Prácticas crítico-reflexivas; auto-formación; modalidad teórico-práctica de taller; el “andamiaje” y el aprendizaje significativo.

Marco de actuación

3.3. Sujetos involucrados en la Relación Educativa (15)

Docencia; el docente; la formación en la docencia; el alumno.

3.4. Las clases de Arquitectura en la FAU, UNLP (18)

Las clases de Diseño; estructura de la materia Arquitectura; diversidad de cátedras; modalidad de evaluación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (pp. 22)

4.1. Espacios de discusión docente (22)

4.2. Planteos personales y diagnóstico (26)

4.3. Resolución metodológica del Proyecto (27)

4.3.1. Etapas del proyecto (27)

4.3.2. Recursos necesarios (28)

4.3.3. Tiempos requeridos (29)

4.3.4. Estrategias de evaluación y valoración (30)

4.4. Diseño del dispositivo de autoevaluación pos-activa (31)

4.4.1. El diagnóstico participativo (31)

4.4.2. Definición de las variables propuestas (32)

4.4.3. La (de)construcción de lo implícito en el aula (37)

4.4.3.1. *Observación participante y no participante* (39)

4.4.3.2. *Registros participantes pos-activos y registros no participantes en tiempo real* (39)

4.4.3.3. *Observables directos y observables contruidos* (40)

4.4.3.4. *La autoevaluación a través de la revisión crítica* (41)

5. IMPLEMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO PROPUESTO (pp. 43)

5.1. Análisis del registro de una clase (43)

5.2. Algunas consideraciones desde la experiencia realizada (49)

5.3. Sugerencias para el mejoramiento de nuestras prácticas docentes (52)

6. REFLEXIONES FINALES (pp. 56)

6.1. Reflexiones sobre el dispositivo implementado (57)

6.2. Reflexiones respecto de nuestras prácticas de enseñanza (59)

BIBLIOGRAFÍA (pp. 62)

ANEXOS (pp. 67)

Resumen

En este trabajo se abordan estrategias basadas en el análisis conjunto y la autoevaluación posactiva a partir de la reconstrucción crítica de la propia práctica disciplinar como fuente de reflexión del conocimiento, en vistas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Para ello se trabaja en la descripción de las actividades desarrolladas en las clases en los talleres de Arquitectura, lo cual es sometido a análisis y reflexión desde el punto de vista didáctico metodológico. Con las conclusiones construidas se estiman alternativas hacia la redefinición de nuestra práctica docente cotidiana.

Para ello, en el capítulo 1 se aborda la **fundamentación** del trabajo, comenzando con una introducción en el contexto y la temática, con foco en la relación *forma y contenido en la enseñanza superior* y en la *construcción y evaluación de las prácticas de enseñanza*.

En el capítulo 2 se explicita el **objetivo general** y los *objetivos particulares* establecidos.

En el capítulo 3 se presenta el **marco de referencia**, el cual se divide en un *marco Teórico-conceptual* (incluyendo *definiciones básicas para la enseñanza* y el *posicionamiento epistemológico-teórico*) y un *marco de actuación* (donde se hace mención de los *sujetos involucrados en la relación educativa* y las *clases de Arquitectura en la FAU, UNLP*).

En el capítulo 4 se describe la **propuesta de intervención**, la cual comienza por la mención de *espacios de discusión docente; planteos personales y diagnóstico; la resolución metodológica del Proyecto; y el diseño del dispositivo de autoevaluación pos-activa*.

En el capítulo 5 se desarrolla la **implementación del dispositivo propuesto**, incluyendo el *análisis del registro de una clase; algunas consideraciones desde la experiencia realizada; y sugerencias para el mejoramiento de nuestras prácticas docentes*.

Finalmente, en el capítulo 6 se exponen las **reflexiones** sobre el dispositivo propuesto y *reflexiones respecto de nuestras prácticas de enseñanza*.

Palabras clave: *docencia; autoevaluación; reconstrucción crítica; talleres de Arquitectura.*

1 . INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

“[...] podría decir que los pequeños episodios del aula [...] son como esos guijarros que uno recoge en la playa y que una vez sumergidos en agua clara revelan colores y complejidades en estratos que maravillan el ojo y estimulan la imaginación” Philip Jackson, 1999.

El ejercicio de la docencia, nuestra práctica cotidiana, requiere de la ejecución de una compleja y basta red de conocimientos y destrezas en donde teoría y práctica se funden inextricablemente en lo que Donald Schön denomina como *aprendizaje en la acción* (1992). Destrezas que se llevan a cabo de forma inconciente, como uno anda en bicicleta sin pensar como mantener el equilibrio, simplemente anda y anda bien. Este saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea, “desarmada”, es un saber hecho de experiencia, al que Paulo Freire alega que también requiere de “*el rigor metodológico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto*” (1996: 39). Por eso es fundamental que en la práctica de la formación docente el aprendiz de educador asuma que el pensar acertadamente (que supera al pensar ingenuo) tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Comprendiendo una formación permanente, a través de la reflexión crítica sobre la práctica. “*Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima*” (1996:39-40). De esta manera, lo que despierta nuestro interés es el hecho de indagar en que sucedería si lográramos explicitar estas competencias implícitas; si lográramos describir el andamiaje teórico que se oculta detrás de lo que hacemos a diario; si sumáramos el rigor metodológico a nuestro quehacer. Por lo tanto, es objeto de este trabajo el estudiar las

prácticas de enseñanza, concentrados en sus estrategias de evaluación, comprendiendo que su análisis devela una cantera inagotable de competencias y recursos didácticos.

1.1. Forma y Contenido en la enseñanza superior

Como primer punto para el desarrollo, consideramos que la Docencia Universitaria se constituye en dos ramas fundamentales. Por un lado las cuestiones en relación a los **contenidos** específicos de la propia disciplina. Y por el otro, el campo de la enseñanza en su relación con las **formas** de abordaje.

Respecto de los *contenidos*, se destaca la necesidad de su dominio para potenciar los procesos de transmisión y transposición. Acerca de las *formas*, se retoma la cuestión didáctica de la metodología¹ (Edelstein, 1996), hacia una construcción que relacione a los sujetos, los contenidos y los contextos particulares.

Al respecto de esta dialéctica forma-contenido en nuestra disciplina, es necesario mencionar que en el campo educativo de la Arquitectura tiene gran peso la idea de que para ser un “buen profesor” hay que ser un “buen profesional”, en este caso un buen arquitecto. En palabras de Mazzeo y Romano: “*Suele haber una creencia generalizada de que el dominio de un conocimiento disciplinar, surgido de la formación y el ejercicio profesional supone la existencia de los conocimientos pedagógicos necesarios para transmitirlo*” (2007: 113). Este punto de vista es acertado pero presenta una mirada parcial, puesto que descuida la función integral de la docencia la cual además de transmitir conocimiento (enseñanza) se compromete con la relación entre sujetos (formación). Este hecho es bien sabido por los profesores experimentados, quienes coordinan los procesos en la relación educativa. Pero nuestro trabajo no se centra en estos primeros sino en los docentes de temprana experiencia. Pues son estos últimos los que adolecen mayormente las incertidumbres y escasa claridad en cuanto a “que” hacer y “cómo” hacerlo. Comprendiendo que los motivos fundamentales de estas falencias derivan de la manera en que se obtienen las competencias didácticas, desarrolladas por transmisión directa de nuestros pares según procesos de socialización profesional (Pérez Gómez, 1992). Acto en el cual se perpetúan las lógicas legitimadas en procesos de

¹ interrumpida y deformada por las posturas tecnicistas de los años 70.

constante reproducción (Bourdieu, 1999). Pues *“es en la inserción de un equipo de cátedra y en un contexto institucional-académico específico, donde se produce la iniciación del sujeto a las prácticas docentes”* (Ros, 2008: 1-2).

A su vez en esta lógica, son de gran importancia los aportes en conocimientos específicos disciplinares adquiridos durante la carrera de grado (principalmente para los docentes en iniciación) y sus propias experiencias de vida. De todas maneras, *“si bien es cierto que la forma en como los conocimientos han sido adquiridos instala una experiencia no desdeñable, hay conocimientos no incorporados en el proceso de aprender que necesitan ser complementados con estrategias de transmisión”* (Mazzeo, Romano 2007: 113).

1.2. Construcción y evaluación de las prácticas de enseñanza

En consecuencia, se comprende que el actual marco de actuación para la iniciación en la actividad docente promueve una falta generalizada de claridad en cuanto a las incumbencias y objetivos perseguidos; y una escasa claridad y/o precisión metodológica en lo que se hace.

A su vez, surgen las cuestiones en relación al seguimiento de las prácticas de enseñanza. En lo cual nos preguntamos: ¿Quién establece que lo que hacemos está “bien o mal”? ¿Cómo hacer lo que hacemos lo mejor posible? ¿Cómo hacer de nuestras dudas e inseguridades, herramientas de acción? Estas cuestiones hacen referencia a los procesos de evaluación de la enseñanza, lo cual debe ser asumido como responsabilidad conjunta de los integrantes del cuerpo de Cátedra. Alertando, por otra parte, que esta actividad se observa un tanto resignada en nuestro contexto de enseñanza superior masiva.

Es por ello que se propone abordar la autoevaluación posactiva a partir de la reconstrucción crítica de la propia práctica disciplinar como fuente de producción de conocimiento metodológico, en vistas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Para ello se trabaja desnaturalizando lo cotidiano y reconstruyendo el andamiaje teórico implícito; a través de la autoevaluación de las prácticas en el taller, en busca de perfeccionar y ampliar nuestras estrategias didácticas.

2 . FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

“Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” Gloria Edelstein, 2000.

2.1. Objetivo general

El objetivo general consiste en mejorar nuestras prácticas cotidianas de enseñanza hacia la integración y construcción de saberes, a partir de su análisis crítico-reflexivo; mediante la aplicación de un dispositivo metodológico que colabore en la autoevaluación del docente.

2.2. Objetivos particulares

En tanto a los objetivos particulares, se determina:

- Analizar y caracterizar las prácticas de enseñanza de la FAU en modalidad de trabajo tipo taller.
- Definir, describir y potenciar instancias de evaluación en relación a la enseñanza; particularmente en etapa pos-activa (evaluación y realimentación).
- Determinar estrategias metodológicas factibles de perfeccionamiento para nuestras prácticas cotidianas, en relación a la evaluación de los procesos de enseñanza.

3 . MARCOS DE REFERENCIA

“Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente...pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender...” Paulo Freire, 1996.

Se establecen los marcos que fundamentan la propuesta, a partir de la estructura **teórico-conceptual**, según las *definiciones básicas para la enseñanza* y el *posicionamiento epistemológico-teórico*; y el **marco de actuación**, describiendo los *sujetos involucrados en la Relación Educativa y las clases de Arquitectura en la FAU, UNLP*.

Marco Teórico-conceptual

“Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender” Gilles Ferry, 1997.

3.1. Definiciones básicas para la enseñanza

Producir, transmitir y transferir conocimiento han sido, y siguen siendo, los objetivos principales del sistema educativo universitario. En lo cual se reconocen como funciones “clásicas” de la universidad: La *Investigación*, la *Docencia* y la *Extensión*. Estas líneas son complementadas, a su vez, con otros objetivos no siempre explícitos de generación de bienes sociales, que benefician a la sociedad en su conjunto, a su desempeño social, económico y político. García de Fanelli (2005) los explicita en: la formación de profesionales para el mercado de trabajo (gobierno, empresas, sector académico); la formación de científicos para la producción y transmisión del conocimiento en las ciencias; la formación de líderes políticos y empresariales; la formación de ciudadanos dotados de mayor conocimiento y cultura general; la producción de nuevo conocimiento

científico; la producción de servicios de asistencia técnica, consultoría y transferencia tecnológica al sector productivo y a la comunidad; la mejora de la distribución del ingreso a través de la provisión de oportunidades de movilidad social ascendente; la provisión de un conocimiento independiente de los gobiernos y de los partidos políticos, teniendo por valor orientativo la búsqueda de la verdad; constituirse como un polo de desarrollo económico local; preservar y diseminar los valores culturales.

Dentro de estas tres funciones principales de la Universidad (docencia, investigación y extensión), nuestro trabajo se centra exclusivamente en la docencia, en un recorte particular sobre la Enseñanza. Por lo tanto se comienza por definirla. Describiremos a la *enseñanza* como una práctica social históricamente determinada, comprendida como proceso intencional de transmisión, intercambio, construcción y apropiación del conocimiento. En ella, los docentes actuamos activamente como mediadores del proceso, para lo cual se entienden como instrumentos centrales: el *análisis*, la *reflexión*, la *crítica* y la *(re)propuesta* constante de lo que se enseña y de cómo se lo enseña. Es así como toma central trascendencia el contenido específico a enseñar, en complemento con las metodologías empleadas a tal fin. En esta articulación entre contenido y forma, entre “que” enseñó y “como” lo enseñó, se reconoce una vertiente substancial para el desarrollo del trabajo.

En este sentido, cada individuo presenta una posición o postura diversa hacia el acto de enseñar. E incluso hacia el propio estudio de la educación, o sea, la pedagogía. De todas maneras éstas posiciones pueden ser reducidas en dos grandes grupos de tendencias formativas: por un lado las teorías *no-críticas*, las cuales consideran sólo la acción de la educación sobre la sociedad, promoviendo la igualación social. Dentro de ellas destacamos las corrientes *conservadoras*, *tecnicistas* y *conductistas*. Y por el otro, las pedagogías *críticas* (*crítico-reproductivistas*, *crítico-propositivas*, *problematizantes*, *constructivistas*) que postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Hay pues, en estas últimas teorías una percepción integral de la dependencia de la educación respecto de la sociedad (Saviani, 1983), considerando las restricciones que generan la dominación económica y la imposición ideológica.

Explicitadas las posiciones pedagógicas, definimos las propuestas didácticas. ¿A que me refiero? La didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza diseñados según las distintas teorías pedagógicas. Corresponde a un conjunto de decisiones docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover aprendizajes. Según Gloria Edelstein *la didáctica tiene que ver con la teoría y la práctica sobre la enseñanza y es la rama más creativa en el campo de la pedagogía*, en estrecha relación con el arte. Y en cuanto a la elaboración de estas propuestas de enseñanza en el campo de la didáctica, resaltamos la importancia de lo metodológico. A decir mejor, lo construcción metodológica. Continuando con la misma autora (Edelstein, 1996), la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Su adopción y construcción por parte del docente define las formas de vinculación con el conocimiento.

En el caso de la enseñanza en Arquitectura, estas propuestas didácticas y metodológicas están modeladas por el hecho particular de que las clases se desarrollan en modalidad de *taller*; lo cual supone una articulación entre teoría y práctica, desde un *aprendizaje en la acción* (Schön, 1992) donde *“los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica”* (1992: 29). De esta manera la tarea principal de estos “veteranos” responde al arte de una *“buena acción tutorial”*.

Ahora debemos describir como se realizan las evaluaciones en este marco, para lo cual nos anticipamos al significado de la evaluación en si. Ésta, por definición, consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Para el campo específico de la educación, la evaluación es comprendida como una estrategia para producir conocimiento sobre una situación y con posterioridad valorarla y/o mejorarla; según Alicia de Bertoni (1995) la evaluación consiste siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. Lo cual permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. Por otro lado, la misma

autora señala que la evaluación implica una serie de aspectos comunes (donde algunos de ellos suelen ser omitidos en la práctica): relevamiento de información, análisis de los datos, producción de conclusiones, comunicación a los actores involucrados y crítica propositiva sobre los procesos recorridos.

Por otra parte, cabe aclarar la diferencia entre evaluación y acreditación, reconociendo la generación de esta última, durante el siglo XIX, a partir de necesidades administrativas de las instituciones (Díaz Barriga, 1986; 1991) cuya función se reduce a la certificación de conocimientos, registro y calificación.

En los talleres de Arquitectura de la FAU, la evaluación de las prácticas de enseñanza se realiza mediante el análisis de los proyectos de los estudiantes. Es a través de este donde se evalúa y “califica” (implícitamente) el desempeño del docente. Los problemas que esto conlleva se relacionan con una fuerte subjetividad en el juicio por parte de los profesores titulares y una tendencia generalizada en los docentes a trabajar sobre el producto (el proyecto de arquitectura) y no sobre el proceso de desarrollo del alumno.

3.2. Posicionamiento epistemológico-teórico

Definidos los conceptos principales, se remarca el carácter de complejidad que constituye la práctica educativa, manifestándose tensiones permanentes entre: los sujetos y sus contextos; la educación formal y la educación informal; intervención y formación; lo social y lo individual; conservación y transformación. En esta *realidad compleja* (Silber, 2009) que supone la educación universitaria se debe tomar posición, como paso inicial, para actuar sobre ella. Por lo tanto explicitamos la nuestra desde el campo de la “reflexión en la acción”. Como parte de una pedagogía crítica y propositiva. Una pedagogía no neutra, con dirección ética y social; humanista, transformadora.

Al respecto, se definen las líneas principales que constituyen y alimentan este posicionamiento: las prácticas crítico-reflexivas; la auto-formación; la modalidad teórico-práctica de taller; el “andamiaje” y el aprendizaje significativo.

Las prácticas reflexivas como tal, han adoptado una enorme vigencia en los discursos actuales. No así en las prácticas de enseñanza cotidianas, que son afectadas por una fuerte inercia al cambio (Clark, 1992) producto de arraigadas tradiciones educativas. Las cuales a su vez divisan su permanencia, puesto que la formación docente se desarrolla, principalmente, desde la reproducción de las experiencias (legitimadas) de los colegas más experimentados.

Aceptando esta lógica de formación docente, se pretende ampliar sus límites en un enfoque de superación de la noción instrumentalista, tecnicista, que se apoya en la reproducción de las experiencias prácticas, hacia la reflexión y crítica sobre la propia práctica. En lo cual se distinguen tres perspectivas claramente diferenciadas (Edelstein, 2011): la reflexión como acción mediatizada instrumentalmente; la reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo encontradas orientaciones de enseñanza; y la reflexión como reconstrucción de la experiencia.

A su vez, se entiende que esta posición crítica y reflexiva debe ser adoptada por todos los sujetos intervinientes en el acto educativo, si se apunta a la construcción colectiva de saberes. A través de lo cual también se desarrolla el acto *formativo*, desde el vínculo entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta *relación formativa* integral es entendida, en palabras de Gilles Ferry (1997:54), como una “*dinámica de desarrollo personal*”, donde nadie puede formar a otro. Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma por mediación, reconociendo *mediadores humanos, lecturas, circunstancias, relaciones con los otros*. Así se da una apropiación del conocimiento, un acto de *aprender*, asumido desde el compromiso compartido, en promoción del *pensamiento crítico*² (Nassif, 1980).

En su aplicación en los talleres de arquitectura, este posicionamiento crítico-reflexivo suma la complejidad de desarrollarse en la propia práctica del diseño. Asumiendo “*una articulación continua entre teoría y práctica, y la promoción del aprendizaje desde el intercambio colectivo*” (Catino y Santos, 2011: 3). En cuanto a la relación *teoría-práctica*, Schön (1992) plantea que la tradición de la escuela de Arquitectura otorga un carácter

² Ricardo Nassif establece que la función crítica de la educación se realiza en tres niveles, que van desde el *conocimiento crítico*, como el ejercicio del *pensamiento crítico*, a la *conciencia crítica* y a la *programación del futuro* personal y social.

secundario a los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber. Todo es práctica. En consecuencia, se requiere de la comprensión del conocimiento en la acción; la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. En tanto a la *construcción colectiva*, Edelstein (2000) expresa que el taller se constituye como un dispositivo privilegiado para el análisis y la reflexión de las prácticas críticas y transformadoras; pues los conocimientos y categorías previas de las que disponen los sujetos, cargados de sentido común y nociones intuitivas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos. Representa un espacio para pensar y pensarse. Lo cual implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora al colectivo y los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis.

En estas prácticas de construcción colectiva de conocimientos y sentidos, se recupera el rol del docente como “facilitador” o configurador del “*andamiaje*”³, que acerca los conocimientos previos del alumno con los (nuevos) conocimientos académicos disciplinares, lo que David Ausubel denomina “aprendizaje significativo”⁴. Mazzeo y Romano expresan que “*con el andamiaje el docente da un modelo, suministrando una estructura que permita a los alumnos aplicarla eficazmente y que pueda ser retirada paulatinamente y el alumno hace inicialmente con ayuda lo que luego hará solo*” (2007: 125). De esta manera el docente actúa como un tutor o guía en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski, 2001), ayudando al estudiante en su internalización de los contenidos. Comprendiendo que “*enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción*” (Freire, 1996: 24).

De todas formas se debe reconocer que estos procesos cognitivos de autoregulación requieren de cierto grado de autonomía en los sujetos intervinientes, en lo cual no colaboran las instancias previas de educación formal (educación primaria y secundaria) que trabajan mayormente sobre modelos tradicionalistas, instrumentalistas, escasamente reflexivos.

³ Concepto empleado por Liev Vigotski; continuado por Jerome Bruner.

⁴ “toda nueva información entra en contacto con la existente en los sujetos y, de esta interacción entre información y estructura conceptual, surge el aprendizaje significativo, que consiste en el ordenamiento y, en su caso, ajuste de las estructuras conceptuales previas” (Díaz Barriga, 1994: 81).

Una herramienta muy poderosa para la reflexión, hacia la integración (y construcción) del conocimiento lo representa el lenguaje, sobre todo la palabra. La cual comunica y, a su vez, organiza. Si bien es sabido que en el campo de la arquitectura se trabaja prioritariamente sobre el lenguaje gráfico, es de suma utilidad (por no decir “necesario”) verbalizar lo que se está dibujando, como un procedimiento de objetivación que potencia la apropiación de los contenidos, generando estructuras conceptuales. Comprendiendo paralelamente que la voz del otro es capital para la resignificación, en cualquier práctica reflexiva.

Definido el posicionamiento teórico, se describe el marco de actuación en que se desarrolla la Docencia Universitaria, planteando por un lado i) los *sujetos involucrados en la Relación Educativa* (la explicitación del rol y la formación del docente; y el perfil del alumno, en el contexto actual). Y ii) *Las clases de arquitectura en la FAU, UNLP* (las clases de Diseño; estructura de la materia Arquitectura; diversidad de cátedras; modalidad de evaluación).

Marco de actuación

“[...] transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.” Paulo Freire, 1996

3.3. Sujetos involucrados en la Relación Educativa

Se llamará *Relación Educativa* o *sistema didáctico* (fig. 1) al vínculo entre los sujetos docentes y alumnos con el conocimiento. Donde la relación del docente con el conocimiento es la *enseñanza*, que requiere la elaboración de contenidos. La relación del alumno con el conocimiento es el *aprendizaje*, que requiere estrategias de apropiación. Y la relación entre docente y alumno es la *formación*, a través de interacciones didácticas.

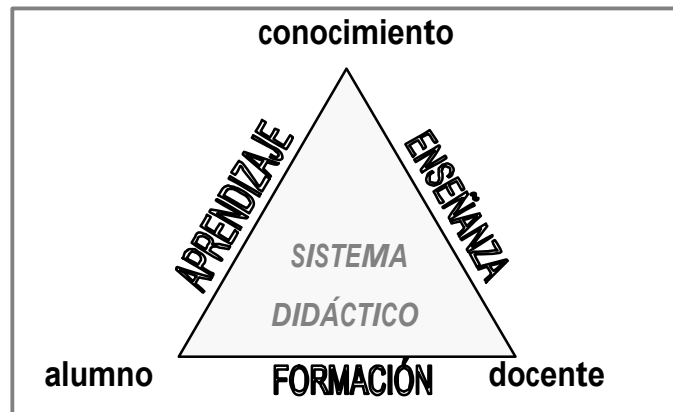


Figura 1: Triángulo del sistema didáctico.

En tanto al posicionamiento frente a la enseñanza, ¿Qué se entiende por docencia? Se concibe a la docencia como una práctica social formativa de transmisión, intercambio y producción de conocimiento. Por lo tanto se comprende que la tarea del docente es una acción de vínculos entre sujetos. Es humana y situacional (se desarrolla en un tiempo y espacio concreto) y, como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones. Y ¿qué es “ser docente”? Vicente Krause dijo hace algunos años que “la tarea docente no es solo transferir conocimiento, sino generar el interés en el alumno por ese conocimiento”. Este concepto de noción formativa, es reforzado por Juan Molina y Vedia quien compara a los alumnos con “gemas” y dice que “es nuestra tarea como docentes, hacer que la gema (el alumno) quiera brillar. Todo lo cual puede ser complementado con la idea de que un buen docente no es quien mucho tiene para decir sino quien mejor sabe escuchar y “hacer pensar”. Comprendiendo de esta manera que la labor docente debe ponderar la tarea de “formar”, además de la función de “enseñar”. En estos términos, se trabaja brindando herramientas y fortaleciendo criterios (tanto técnicos como de calidad humana) para que el alumno construya sus propias respuestas, evitando la simple oferta de las posibles soluciones.

Ahora bien, se plantea ¿cómo es el docente en nuestro escenario actual? Contextualizados en la universidad pública, masiva, en constante crisis presupuestaria e inestabilidad laboral, se citan las palabras de Mazzeo y Romano para definir al cuerpo docente universitario actual, quienes entienden que en su mayoría están integrados por jóvenes, estudiantes avanzados o profesionales recientes, que *“aportan una buena formación disciplinar, un enorme entusiasmo y una fuerte voluntad. Sin ellos no sería posible la tarea formativa, no obstante no es menos cierta su reducida experiencia*

docente, la falta de conocimientos pedagógicos y el permanente recambio, en la medida que necesariamente deben priorizar sus tareas profesionales, de tiempo no siempre compatibles” (2007: 42). Asimismo, independientemente de su edad, los docentes universitarios son profesionales que en general, no poseen título específico que los habilite para la docencia. Por lo tanto, su práctica profesional se realiza en un campo por el cual se formó parcialmente, al no haber tenido acceso a formación sistemática. En líneas generales la formación de los docentes está estrechamente vinculada al rol que las cátedras ejercen en la formación de sus equipos docentes, pero usualmente las acciones al interior de las cátedras están referidas a los contenidos a transmitir y en pocos casos a trabajar sobre aspectos pedagógicos y didácticos involucrados en la transmisión de dicho contenido. La formación docente y el desempeño profesional como tales se realizan al mismo tiempo, quedando en manos de la práctica docente específica la principal experiencia formativa, con escasas posibilidades de control y de evaluación (Lucangioli, 1997).

Por otra parte, los procesos de formación y los planteos de enseñanza que construimos se basan en una rígida representación de la figura del estudiante. Por lo que nos preguntamos ¿cómo vemos al alumno universitario? Citando a Miriam Casco reconocemos que “se espera un individuo capaz de un indispensable ascetismo estudioso, un estudiante de tiempo completo, más o menos comprometido con su rol de “heredero” de una cultura que reproducirá, o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización, presto a una valoración desinteresada del saber legítimo”. Por el contrario, las investigaciones sobre la vida del estudiante indican notables transformaciones debidas, en principio, al paso de la universidad de elite a la universidad de masas. Como también otros factores de cambio igualmente notados en referencia a las vicisitudes del mercado laboral, las crisis del empleo y los procesos de mundialización (2007: 5). Además del aporte de la presión reproductora del contexto social (a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil) que promueve y forma un marco de conciencia de escasa reflexión y crítica.

Otro tópico que se debe mencionar en cuanto a los vínculos entre sujetos en la Relación Educativa universitaria se corresponde con el trato entre docentes y alumnos. En lo cual se reconoce que la masividad plantea aulas donde el profesor debe hablar frente a

centenares de estudiantes; donde el auxiliar docente se enfrenta al desafío de tutelar populosas comisiones; y donde el seguimiento y trato pormenorizado e individual se hace extremadamente difícil. Por lo tanto se debe acudir a prácticas sistemáticas y metódicas que tiendan a la homogenización de los alumnos con el objeto de alcanzar, al menos, un nivel mínimo de conocimiento. Por otra parte, la acelerada demanda de personal docente que ello conlleva obliga a las instituciones a emplear profesionales con menor experiencia y/o menos capacitados en los procesos de enseñanza.

De todas maneras, el gran desafío consiste en incorporar las prácticas reflexivas a este contexto. Centrados en el campo de la *reflexión como reconstrucción de la experiencia* (Edelstein, 2011: 32). Operando mediante tres fenómenos paralelos: “*reconstruir las situaciones donde se produce la acción*”, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas; “*reconstruirse a si mismo como docentes*”, adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación; y “*reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos*”, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

En suma, estas definiciones y posicionamientos iniciales pretenden definir la perspectiva de abordaje y las variables principales involucradas en nuestra actividad cotidiana, en relación al desarrollo del trabajo. Siendo conscientes que en este necesario recorte se dejan de lado la profundización en otros aspectos y dimensiones de gran trascendencia e interés tales como: la construcción colectiva del conocimiento; el rol del docente en la transmisión y la mediación alumno-conocimiento; el clima del aula en relación al rendimiento de alumnos y docentes; la claridad en los objetivos; planificación de actividades y recursos; el valor del conocimiento específico disciplinar.

3.4. Las clases de Arquitectura en la FAU, UNLP

En este apartado se describe la estructura institucional de la asignatura de diseño arquitectónico, desarrollada actualmente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

Las clases de diseño arquitectónico representan la materia troncal, denominada “Arquitectura” y ejercida anualmente de 1ro. a 6to. año. Se dictan según la modalidad de trabajo tipo “taller”⁵, contando con 12 opciones de cátedra. Donde cada una de éstas representa una propuesta pedagógica, respondiendo a objetivos (institucionales) comunes, con el agregado que cada una propone su enfoque particular. Esta diversidad de abordajes promueve la reflexión y el crecimiento del campo de conocimiento.

En cuanto a la estructura, cada cátedra se compone de dos profesores titulares, como cabezas del grupo de trabajo; un profesor adjunto (ordinario), que planifica las prácticas, los apuntes y clases teóricas junto a los titulares. Los Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), que coordinan las tareas del grupo docente en las actividades de taller. Y los docentes y ayudantes, en relación directa con los alumnos.

En tanto al funcionamiento de cada cátedra, se requiere de instrumentos que unifiquen u orienten los criterios de actuación. Los cuales se resumen en: programa completo de cátedra; guías con los objetivos, contenidos, desarrollo de las prácticas, pautas de evaluación y cronograma; guías de análisis para el trabajo en taller; apuntes teóricos sobre temas específicos; guías de lecturas para textos; guías de análisis de productos de diseño; guías de evaluación para uso docente. Comprendiendo que *“la participación de todos los docentes en la producción del material, cada uno según su rol y sus responsabilidades, aporta a la cohesión del grupo”* (Mazzeo, Romano 2007: 90).

En cuanto a la estructuración anual de las clases en sí, se realizan regularmente tres trabajos prácticos de diseño en el transcurso de la cursada (en distintas complejidades, según los objetivos específicos de cada año) y se califican los diseños producidos. Las condiciones de acreditación de la materia son el cumplimiento de asistencia y la aprobación de al menos dos de los tres trabajos prácticos. Por lo tanto, la materia es de promoción obligatoria.

⁵ “De la enseñanza medieval a la enseñanza moderna, los talleres del artesanado constituyen un espacio privilegiado en el cual los procesos de producción y reproducción del conocimiento están unidos de un modo inextricable resultando imposible diferenciarlos; es así que el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción se aprenden participando en ella” Susana Barco, 2005.

La modalidad de evaluación a los alumnos responde a la tradicional de las disciplinas proyectuales, la cual prevé distintos momentos: correcciones periódicas durante el desarrollo del proyecto (en modalidad “individual” o de exposición grupal); correcciones parciales de síntesis a modo de pre-entregas; entregas finales de cada trabajo práctico; y acreditación. El conjunto de estos procesos de evaluación comprenden *“medir, constatar y verificar, en un caso y situación particular, la presencia de los rasgos o atributos esenciales del objeto que es evaluado. Presencia, ausencia o grado en que dichos rasgos se verifican, son la base concreta para construir el juicio evaluativo que incluye una valoración”* (Celman, 2003: 3-4). Es así que reconocemos en las prácticas vigentes una fuerte inclinación técnica y metodológica, donde las experiencias de prácticas de “construcción colectiva” mayormente ligadas a los sujetos y al contexto adoptan un carácter secundario.

De todas maneras, las exigencias de la propia institución en términos de medición y registro (certificación) presionan hacia posturas más cuantitativas pues sería extremadamente complejo evaluar a través de prácticas crítico-reflexivas a los más de 7000 alumnos que integran la FAU, UNLP. Según Díaz Barriga, el lugar que ocupa en la actualidad el término *evaluación* responde a la idea de control, además de medir un aprendizaje. Así *“se trata de establecer, bajo la idea de evaluar, una serie de actividades de control hacia el alumno, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa”* (1994: 128).

En base a estas principales características se desprende como consecuencia inquietante el hecho de que pocas veces se incluya el proceso de aprendizaje en la evaluación y pocas veces se comprende y utiliza a dicha evaluación como aporte vital al proceso de enseñanza. Las acciones para mejorar las prácticas docentes quedan reducidas a observaciones e intervenciones aisladas del cuerpo titular de cátedra o a los esfuerzos individuales por mejorar “a pulmón” lo que hacemos día a día.

En consecuencia, es intención y objeto del presente trabajo el dar lugar a la reconstrucción de experiencias en clave con las visiones, relatos y textos reconstruidos como objetos de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros, que hará posible la

inclusión de ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna por ello una condición básica. Cualquier forma de reconstrucción crítica que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de “*una vuelta libre sobre las clases*” (Edelstein, 2011: 197).

4 . PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“[...] la tarea de reconstrucción crítica convoca a la memoria, permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad en el estudio de prácticas de la enseñanza. Además posibilita abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles. Se trata de una relación de conocimiento que habilite a sujetos concretos a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionalizados de validez y que, como consecuencia, se permitan someter a crítica las autorizaciones, identificar marcas y revisar lo sabido, para abrir así un camino que no solo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que identifique ejes de problematización, arriesgue otras líneas de pensamiento posible”. Gloria Edelstein 2011.

Para conformar la propuesta de intervención se comienza por mencionar los espacios de discusión respecto de los “problemas” en las prácticas de enseñanza de la arquitectura; estableciendo a su vez los planteos personales y un diagnóstico; para luego definir una propuesta de resolución metodológica; y el diseño del dispositivo de autoevaluación pos-activa.

4.1. Espacios de discusión docente

La intención inicial de este punto tiene que ver con el reconocimiento de los espacios donde se han discutido y trabajado en los “problemas” de nuestra práctica docente, con participación activa del autor. Para lo cual, se mencionan diversos cursos, capacitaciones y jornadas realizadas en relación a la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, con marco en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP. Algunas de las principales reuniones a las que se hace mención fueron:

-“*Problemáticas en la enseñanza de campos disciplinares específicos: arquitectura*”. Seminario de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. 2009. Responsable del dictado: Arq. Vicente Krause.

-“*Práctica de intervención académica*”. Seminario de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. 2011. Responsable del dictado: Prof. Stella Maris Abate.

-“*I Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura*”. Programa de Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; Dirección de Evaluación y Seguimiento Académico. FAU, UNLP. 2012.

-“*El proyecto de arquitectura: aprendizaje y enseñanza*”. Seminario de capacitación docente en el marco de la oferta académica FAU, UNLP. 2012. Responsable del dictado: Arq. Vicente Krause y Arq. Alberto Sbarra.

-“*La Docencia como Reflexión en la Acción. Hacia la Recuperación Crítica de una Experiencia Colectiva*”. Seminario de capacitación docente en el marco de la oferta académica de Posgrado FAU, UNLP, 2013. Responsable del dictado: Arq. Roberto Gorostidi, Arq. Marta Risso.

-“*Estrategias para la Mejora de la Enseñanza y Evaluación de la Arquitectura*”. Seminario de formación docente, FAU, UNLP. 2013. Responsable del dictado: Mg. Prof. María Fernanda Barranquero.

A partir de dichas reuniones y encuentros se generaron reflexiones y construcciones colectivas respecto de un núcleo en común: el reconocimiento de los problemas que afectan a las prácticas educativas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, con foco en la enseñanza de la materia troncal de diseño denominada “Arquitectura”. A continuación se transcriben algunas de estas reflexiones; y complementariamente en el anexo I se expone la síntesis realizada por el arq. Emilio Sessa respecto de las *1º Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura*. En el anexo II se presenta un *antidecálogo docente* compilado por los arqs. Alberto Sbarra y Vicente Krause, como compendio de las reflexiones producidas en el seminario “*El proyecto de arquitectura: aprendizaje y*

enseñanza”. Y en el anexo 3 se expone la opinión de docentes al respecto, manifestadas por escrito a partir de una encuesta realizada vía web.

Transcripción de reflexiones varias sobre las problemáticas que se reconocen en la enseñanza de la arquitectura:

-“Tensión entre: formar un profesional crítico (Función social de la Arquitectura) o formarlo en lo general y específico de los contenidos disciplinares del campo de conocimientos de la Arquitectura. Tensiones propias de las funciones de la educación en su acepción más amplia.”

-“Modalidad de taller como dispositivo pedagógico. Se reflexionó sobre los modelos o métodos de transmisión del conocimiento que responden a una “estrategia decimonónica” y sus prácticas hoy, su contemporaneidad en la formación de los arquitectos.”

-“Masividad de la enseñanza. Desafíos para la construcción individual y grupal del conocimiento. La Masividad del alumnado promueve la diversidad, no como característica peyorativa, sino como riqueza. Esto también se reconoce en el cuerpo docente. Por otra parte, esta polisemia demanda mayores estrategias por parte de los docentes.”

-“Transmisión y motivación. La tarea docente no es transferir conocimiento, sino generar el interés en el alumno por ese conocimiento”

-“Análisis del “Sistema-triángulo didáctico” en el marco de la enseñanza de la Arquitectura: ¿qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? “No alcanza con ser un buen profesional para ser un buen docente”.”

-“Reflexión sobre lo oculto en arquitectura: lo que no sabemos que [también] enseñamos.”

-“La reflexión en acción. El docente da los elementos para que los alumnos se los apropien. No se puede enseñar lo que no se sabe o se sabe poco. Necesidad de formarse. Se puede salir de lo subjetivo cuanto más capaz se es de pensar y reflexionar para vencer el pensamiento convencional. La innovación.”

-“Reconocimiento de escaso rigor metodológico por parte de los ayudantes de Arquitectura para desarrollarse como docentes. Recuperar el aporte de la propuesta metodológica realizada en los concursos de profesores titulares ordinarios.”

-“Comprender la interrelación entre competencias técnicas específicas de nuestra disciplina y conocimientos pedagógicos y didácticos que todo docente requiere.”

-“Tensión entre formación de recursos humanos en las cátedras y los equipos consolidados de cátedra/taller ¿Cómo se producen los procesos formativos de los docentes auxiliares de arquitectura? La (auto) formación de los docentes en iniciación y la cátedra como contexto de socialización profesional.”

-“Se abordó el tema de la evaluación. Se hizo mención a la falta de criterios comunes, tanto a nivel institucional como al interior del Área de Arquitectura. Se debatió sobre la necesidad de repensar la modalidad de evaluación docente, en relación a prácticas cotidianas que no se registran y por otra parte, que en los concursos se evalúa desde un producto terminado, y no desde el proceso de guía de un proyecto. En relación a los estudiantes, se retomó la tensión sobre la evaluación “del proceso” o “del proyecto-producto”.”

-“¿Cómo podemos aprender a enseñar mejor?”

-“Necesidad de evaluación - autoevaluación de nuestras prácticas.”

-“Evaluación en el taller: ¿queremos resultados? ¿buscamos resultados en nuestra acción docente? Tensión: Proceso – Proyecto. “En un buen proceso puede haber un buen proyecto”. Evaluación final como herramienta o instancia de aprendizaje.”

-“¿Es un rol profesional el rol docente? Pensamos realmente en la importancia del rol docente? Un excelente arquitecto no siempre es un buen docente de su disciplina, y viceversa.”

-“Desnaturalizar lo cotidiano para de-construir el andamiaje teórico implícito. La función integral de la evaluación: Reflexionar sobre el cotidiano para saber qué hacemos y cómo lo podemos mejorar.”

4.2. Planteos personales y diagnóstico

En cuanto a mi opinión, al preguntarme cuales son los problemas que detecto en nuestra práctica docente inmediatamente me disparo hacia el incumplimiento de mis expectativas por parte de los alumnos: no leen; no relacionan; no saben escribir; están distraídos; llegan tarde. Pero ¿es esto una imagen de la realidad? ¿Es esto un problema? ¿Es esto “el problema”?

Al oír las mismas respuestas de distintas voces docentes en reiteradas ocasiones, tanto en nuestra disciplina como en otras⁶, me puse a pensar si esta recurrencia sería casual o se justificaría en la existencia de dos opciones principales: a) o los chicos están mal; o b) nosotros estamos haciendo un diagnóstico desacertado. En lo cual acepto lo segundo.

Los alumnos actualmente son tanto o más de lo que fuimos nosotros en ese rol. Y quizá nuestros docentes opinaban lo mismo acerca de nosotros; proyectando expectativas personales y recreando la figura de un alumno con dedicación de tiempo completo, trabajador, comprometido y “*presto a una valoración desinteresada del saber legítimo*” (Casco, 2007: 5). Pero el alumno es (más) real...

Viéndolo de esta manera, los problemas a tratar tienen que ver principalmente con nuestro accionar. Que, por otro lado, es lo único que realmente podemos cambiar. Entonces, si detectamos que deberíamos trabajar sobre nuestro accionar, sobre nosotros mismos, nos deberíamos preguntar ¿cómo somos nosotros mismos?

Formados a partir de la *socialización profesional* (Ros, 2008), se comprende que el actual marco de actuación de los ACD en iniciación a la actividad docente genera una falta generalizada de claridad en cuanto a las incumbencias y objetivos perseguidos; y una falta de claridad (o precisión metodológica) en lo que se hace. ¿Quién nos dice que lo que hacemos está bien o mal? (validación institucional) ¿Cómo nos evalúan? (seguimiento y

⁶ durante los cursos de la Especialización en Docencia UNLP se tiene la oportunidad de trabajar con docentes de otras profesiones, a partir de lo cual hemos reconocido importantes similitudes respecto de las situaciones que definimos como “problemas”; mas allá de la especificidad de cada disciplina.

capacitación docente) ¿Cómo hacer lo que hago lo mejor posible? ¿Cómo hacer de nuestras dudas e inseguridades, herramientas de actuación?

Es en esta tónica, y por medio del presente Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP, que se propone abordar a la autoevaluación posactiva a partir de la reconstrucción crítica de la propia práctica disciplinar como fuente de producción de conocimiento metodológico, en vistas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Mediante lo cual se propone trabajar desnaturalizando lo cotidiano para deconstruir el andamiaje teórico implícito; a través de la autoevaluación de las prácticas en el taller para perfeccionar y ampliar nuestras estrategias didácticas.

4.3. Resolución metodológica del Proyecto

En cuanto a la resolución metodológica implementada para la construcción del proyecto de intervención, se distinguen: las diferentes *etapas* constitutivas del proyecto (investigación; propuesta; implementación; evaluación); los *recursos* requeridos; los *tiempos* demandados; y las estrategias de *evaluación* y *valoración*.

4.3.1. Etapas del proyecto

En primera instancia se determinan las etapas en que se divide el desarrollo del proyecto; donde se definen las actividades pertinentes, con la explicitación de sus finalidades y de los sujetos involucrados. A tal fin, se expone cada punto en el cuadro 1.

ETAPAS	ACTIVIDADES	FINALIDAD	SUJETOS INVOLUCRADOS
INVESTIGACIÓN	Recolectar de información a través de la indagación personal, entrevistas y material bibliográfico.	Obtención y procesamiento de la información para determinar las estrategias precisas de intervención del proyecto.	El autor/investigador; docentes de curso y profesores titulares del área de Arquitectura.

PROPUESTA	Definir las variables y los pasos de actuación en la propuesta de autoevaluación (posactiva) de las prácticas de enseñanza.	Reconocimiento del contexto, de las acciones y los métodos necesarios para viabilizar el proyecto.	El autor/investigador; docentes de curso y profesores titulares del área de Arquitectura.
IMPLEMENTACIÓN	Concretar la propuesta en una comisión de la FAU, capacitando previamente a los docentes responsables para: -El registro pos-activo por parte del docente a cargo de la comisión; -El registro (no participante) de las clases; -El análisis, reflexión y proposición de alternativas de mejoramiento.	La ejecución en la práctica de los supuestos teóricos planteados, con el objeto de mejorar nuestras prácticas docentes.	El autor/investigador; docentes de curso responsables del dictado de las clases a analizar, y pares docentes. Alumnos.
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Obtener la opinión de los actores involucrados en la actividad, mediante la realización de entrevistas. Sintetizar, concluir y mejorar.	La corroboración de la implementación del proyecto, en vistas a un continuo proceso de análisis, síntesis y perfeccionamiento.	El autor/investigador; docentes de curso responsables del dictado de las clases a analizar, y pares docentes. Alumnos.

Cuadro 1: Etapas del proyecto de intervención.

4.3.2. Recursos necesarios

En cuanto a los recursos materiales necesarios para la implementación del proyecto, se los considera mínimos, permitiéndose incluso quedar fuera de discusión; puesto que el trabajo se aborda desde posiciones teóricas hacia la definición de dispositivos estratégicos para la redefinición de nuestras acciones en el ámbito de la enseñanza.

En tanto a los recursos humanos necesarios, se requiere de la plena predisposición del docente a cargo de la comisión y del complemento inicial de docentes que tomen registro

en clases y trabajen conjuntamente en las discusiones y reflexiones posteriores. De todas maneras estos docentes están a disposición en el ámbito laboral de la FAU, UNLP, habiendo ofrecido abiertamente su tiempo de dedicación y su esfuerzo sin pretensión de rédito económico.

4.3.3. Tiempos requeridos

En este punto es importante hacer la aclaración para distinguir entre la demanda de tiempo requerido para la *construcción* del presente proyecto de intervención y el tiempo requerido para la *aplicación* del dispositivo propuesto como parte del mismo.

En cuanto a la *construcción* del proyecto de intervención, no se requieren tiempos pues ya ha sido realizado. De todas maneras, el presente trabajo es una propuesta abierta a la mejora constante; por lo que a continuación se describen las actividades según cada etapa (investigación, propuesta, implementación, y evaluación) a los fines de facilitar el análisis, apropiación y, de ser necesario, redefinición ante cada caso en particular.

INVESTIGACIÓN

- Recolección y selección de información;
- Análisis y definición de las prácticas de enseñanza de la FAU;
- Análisis y definición de las instancias de evaluación de la enseñanza en los talleres de la FAU.

PROPUESTA

- Determinación y elaboración de estrategias metodológicas de perfeccionamiento, en relación a la evaluación de los procesos de enseñanza;
- Confección del material de trabajo, comunicación y difusión.

IMPLEMENTACIÓN

- Formación de los docentes para el registro de las prácticas de enseñanza y su evaluación;
- Confección de alternativas metodológicas y herramientas didácticas de mejoramiento.

EVALUACIÓN

- Confección y realización de las entrevistas a los actores;

- Síntesis de resultados y conclusiones generales y particulares.

En tanto a los tiempos requeridos para la *aplicación* del dispositivo propuesto como parte del proyecto de intervención, estos son relativos dependiendo principalmente del grado de capacitación y disponibilidad de los recursos humanos. En el punto 4.4 titulado “*Diseño del dispositivo de autoevaluación pos-activa*” se presenta el desarrollo de tal instrumentación metodológica.

4.3.4. Estrategias de evaluación y valoración

Para evaluar y valorar el impacto de la propuesta metodológica, se plantea retomar la opinión de los sujetos involucrados mediante **entrevistas**, que nos permiten la recolección de información en forma directa desde los discursos de los actores involucrados en las aulas. Estas entrevistas se plantean en modalidad **semiestructurada**, guiadas por un cuestionario previo pero previendo y estimulando el abordaje de otros temas pertinentes al proyecto cuyo grado de importancia se reconfigura en relación a la validación de la mirada del “otro” -el ámbito académico-.

Hacia la determinación de los puntos positivos y negativos de la implementación, se evaluará la opinión de los docentes en relación a efectos cognitivos, de actitudes y comportamiento. Por lo tanto, las preguntas podrán ser confeccionadas en las siguientes líneas:

¿Qué opinión te merece la metodología de registro, análisis y reflexión propuesta? ¿Qué le cambiarías?

¿Qué diferencias detectas entre analizar la propia práctica de enseñanza y no hacerlo?

¿Cómo te sentiste a la hora de hacer el registro? ¿Y el análisis?

¿Qué diferencias reconoce en la reflexión individual respecto de la reflexión entre pares?

¿Las variables de análisis fueron pertinentes? ¿Cuáles quitarías o agregarías?

Las opiniones recolectadas serán sintetizadas por el docente/investigador en vistas a un mejoramiento continuo tanto del dispositivo metodológico propuesto como de las

prácticas de enseñanza y la propia coherencia. Exponiendo los resultados al público, para su continua reflexión, apropiación y resignificación.

4.4. Diseño del dispositivo de autoevaluación pos-activa

En este punto se presenta la instrumentación que viabiliza los objetivos y planteos hasta aquí expuestos, en promoción de una alternativa de auto-evaluación, utilizando el recurso de la narrativa pos-activa; posteriormente sometida a reflexión colectiva entre pares docentes, con el fin de diagnosticar y mejorar lo que hacemos cotidianamente.

Para ello, se reconoce como principal referencia el extenso desarrollo de Gloria Edelstein en la temática, valorando especialmente el aporte ofrecido en *“Formar y Formarse en la enseñanza”* (2011), libro que sintetiza su trabajo de tesis doctoral.

En síntesis, y basados en algunos de sus conceptos principales, se pretende determinar una suerte de dispositivo metodológico de abordaje para nuestro contexto particular, las clases de taller de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP; trabajando en la mirada sobre uno mismo (entendido como una forma privilegiada de autoconocimiento) y la “mirada del otro” (como complemento requerido para la reflexión y validación conjunta), utilizando el lenguaje como vehículo de exteriorización de los estados subjetivos de nuestras experiencias, con foco en la narración en un sentido reflexivo (lo cual conlleva la huella de la memoria).

Para ello, se registran y sistematizan las “miradas” hacia la reflexión y crecimiento colectivo a partir de: i) el diagnóstico participativo); ii) definición de las variables propuestas; y iii) la (de)construcción de lo implícito en el aula.

4.4.1. El diagnóstico participativo

Resulta enriquecedor, previo a la presentación del trabajo en sí, el hecho de consultar entre colegas *“qué problemas reconocen hoy en el campo de la enseñanza”*, como punto de partida y disparador que coloca a los sujetos (docentes) en una posición activa y posiblemente transformadora. A su vez al reconocer problemáticas o situaciones

comunes se refuerza el sentido de integración y pertenencia. Y se valoriza la identidad y opinión propia ya sea por afinidad como por defensa de los pensamientos frente a los otros.

Es en consecuencia que se trabaja mediante el **diagnóstico participativo** con lo cual se indaga en las experiencias individuales y a partir de ello se construyen los verdaderos intereses de los actores involucrados; definiendo, en construcción colectiva, los principales tópicos, variables y categorías de análisis.

A modo inicial se enumeran posibles categorías⁷; previendo su ampliación en relación al aporte tanto de la mirada propia como la de los colegas y al cambio de circunstancias:

- i. Coherencia entre contenido y método; en la transposición didáctica;
- ii. La importancia del dominio en el conocimiento específico disciplinar por parte del docente;
- iii. La valoración y reconocimiento de la mirada del otro como aporte a la formación colectiva e individual;
- iv. El aporte del “clima del aula” y la motivación en relación a la integración y construcción del conocimiento.

4.4.2. Definición de las variables propuestas

Con el objeto de facilitar los registros y las reflexiones, se describen cada una de las variables propuestas anteriormente, a modo de unificación de conceptos empleados; reconociendo a su vez que la experiencia colectiva permite seleccionar, ampliar o redefinir cada una de ellas.

- i. *Coherencia entre contenido y método, en la transposición didáctica;*

Al citar la “coherencia” (entre contenido y método), se hace referencia a una relación armónica entre lo que se dice y lo que se hace; entre el posicionamiento epistemológico-teórico de cada docente, con su trabajo cotidiano. A lo que Díaz Barriga aporta que “el

⁷ Estas categorías se rescatan de trabajos y reuniones de trabajo en la temática, según nuestro contexto de actuación.

cambio fundamental tiene que realizarse desde lo metodológico” (1992: 44). Pues no se puede exigir un pensamiento analítico, creativo y crítico, si nuestras prácticas de enseñanza son tecnicistas y escasamente reflexivas. Así el mismo autor señala como problema que en la búsqueda del ordenamiento de los contenidos a ser enseñados, “*ante la falta de reflexiones conceptuales, se tiende a privilegiar esquemas apoyados en una racionalidad científico-técnica, que pretenden establecer formas de “control” de la tarea educativa y, por supuesto, del desempeño de docentes y alumnos*” (Díaz Barriga, 1994: 77).

Por lo tanto, este punto es considerado de particular importancia en lo que se ha señalado como la relación entre “qué” debo enseñar y “cómo” lo debo enseñar; entre el “saber disciplinar”, el “saber a enseñar” y el “saber enseñado”. En términos concretos, se refiere a las acciones y esfuerzos necesarios para transformar el objeto de conocimiento en objeto de enseñanza, o sea, la *transposición didáctica*; debiendo incorporar al contenido en si, el proceso de interacción entre los sujetos intervinientes (el que enseña y el que aprende), la relación con el contexto de actuación (el marco y dinámica cultural e institucional) y las finalidades (intencionalidades).

ii. *La importancia del dominio en el conocimiento específico disciplinar por parte del docente;*

El dominio del conocimiento disciplinar o erudito es fundamental para nuestra práctica docente, otorgando mejores resultados en dos actividades bien destacadas: la capacidad de resolución técnica propia de las prácticas proyectuales; y el dominio en la instrumentación didáctica, núcleo de la construcción metodológica.

En cuanto al primer punto, es sabido que un docente experimentado bien sabe como encarar y resolver cada “germen” de proyecto, optimizando los tiempos de reflexión y mejorando los resultados arquitectónicos finales. Aunque sus estrategias didácticas muchas veces se manifiestan implícitamente, sin poder justificar de modo explícito cómo y porqué hizo esto o aquello. De esta manera, la resolución proyectual es insuficiente y se

requiere de una reflexión conceptual que trascienda al propio proyecto, el cual es solo una mediación, una “excusa” para la transmisión de conceptos teóricos.

En complemento a las “correcciones de proyecto”, el recurso más utilizado para lograr cierta autonomía en las resoluciones técnicas se corresponde al empleo de obras referentes; para lo cual el conocimiento disciplinar ayuda en la selección de los ejemplos más precisos ante cada necesidad. Según Mazzeo y Romano *“en el campo de la arquitectura, donde el desarrollo de las investigaciones didácticas es escaso, son capitales los aportes de los principales exponentes de la práctica profesional, que son referentes mediante sus producciones”* (2007: 45). Pero este conocimiento corresponde a un saber erudito o disciplinar, por lo que deben ser interrogadas desde la teoría, para no congelar la referencia en lo formal dejando en un segundo plano lo que el proyecto nos permite conocer.

En relación al segundo punto, se comprende que la selección de técnicas y procedimientos que conforman la instrumentación didáctica responde a las lógicas particulares de la disciplina, por lo que *“no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método”* (Díaz Barriga, en Edelstein, 1996: 80). A su vez, el docente como sujeto encara la construcción metodológica como una propuesta de enseñanza, en un acto singularmente creativo que articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 1996).

iii. *La valoración y reconocimiento de la mirada del otro como aporte a la formación colectiva e individual;*

Cuando se habla de “la mirada del otro” se hace referencia a la observación externa y, de alguna manera, cierto grado de evaluación y juicio crítico. Por lo que “el otro” no se reduce solo al juicio de otras personas sino también al producido por un contexto. De esta

manera se reconocen dos “miradas” polares a tener presentes: la institucional y la interpersonal.

En cuanto a la “mirada institucional”, se hace referencia al juicio dado en la relación entre los sujetos y la institución de pertenencia, la cual se define por un estado de tensión entre lo *instituido* y lo *instituyente*⁸ en sus tradiciones (Castoriadis, 1983). Es así que se busca la pertenencia y validación de una institución determinada mediante la reproducción de ciertas tradiciones validadas y legitimadas por sus clases dominantes (Bourdieu, 1999); puesto que *“lo que es percibido como importante e interesante, es lo que tiene posibilidad de ser reconocido como importante e interesante para los otros, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros”* (1999: 78-79). De esta manera se da una suerte de círculo de legitimación mutua, donde la confrontación y análisis con otros actores posibilita la validación institucional y la resignificación, integrando a su vez los resultados a la realidad que fue referente (Edelstein y Coria, 1995).

En tanto a la “mirada interpersonal”, se refiere a los juicios entre los sujetos intervinientes, ya sea entre docente y alumno, y/o entre pares docentes y pares alumnos. Esta cuestión es central en la formación colectiva e individual, promoviendo y determinando experiencias de reflexión en el propio ámbito del aula y fuera de ella. Esto se debe a que *“el sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación”* (Edelstein, 2000: 6); generando una posición crítica y reflexiva de autoconocimiento y a través de ello, se aporta y construye en el colectivo del aula.

Esta condición, evidentemente, no es sencilla ni surge mágicamente. *“Demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro”* (Edelstein, 2000: 7). Pues al vernos juzgados por otros nos sentimos inhibidos, pues en realidad nos estamos juzgando (como

⁸ Todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Por un lado se encuentra lo *instituido* que está dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio. Lo *instituyente* es aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, es portadora de la innovación, el cambio y la renovación.

acto de transferencia) a nosotros mismos. De esta manera, “*en lugar de favorecer procesos de objetivación y autoanálisis, provoca una serie de cláusulas, de bloqueo frente a otros, dando lugar en muchos casos a argumentos autojustificatorios en relación con acciones y decisiones; posiciones huidizas respecto de situaciones que impliquen mostrarse frente a quienes son colocados en lugar de extranjería en el microcosmos del aula*” (Edelstein, 2011: 191). Por lo tanto es nuestra tarea como docentes el trabajar críticamente sobre ello, promoviendo el aporte de la “mirada del otro” en trabajos grupales donde se promuevan procesos de negociación a favor del aprendizaje cooperativo (Litwin, 2008).

iv. *El aporte del “clima del aula” y la motivación en relación a la integración y construcción del conocimiento.*

En primera instancia se define “el aula” como una constitución entre su infraestructura y las relaciones dadas en este espacio simbólico, en necesidad de apropiación. Para precisar esta idea se recurre nuevamente al trabajo de Gloria Edelstein quien configura el aula desde su estructura *material* y su estructura *comunicacional*, suponiendo el interjuego de múltiples elementos:

“los sujetos principales en este escenario, docentes y alumnos; una arquitectura peculiar como diseño de la especialidad; aparatos didácticos; mesas, pupitres y bancos; pizarrones, cuadernos, armarios, esterillas. Pero, además de esta materialidad, implica también una singular estructura de comunicación que expresa jerarquías y relaciones de autoridad que, se bien se manifiestan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones ente docentes y alumnos concretos. Se trata de regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber-poder, estructuras de gobierno que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales” (Edelstein, 2011: 166-167).

Ante esta noción de complejidad que representa el aula, y en atención hacia un ambiente propicio para la integración y construcción del conocimiento, se rescata por un lado las condiciones necesarias de confort en la infraestructura edilicia; pero principalmente se destaca el potencial motivador que origina un *cálido ambiente de trabajo*, logrado a

través de una predominante actitud de respeto, gratitud y afecto. En el cual es fundamental la identificación de las trayectorias individuales (como recurso de *cognición situada* que confronta las tareas académicas con las tareas auténticas), y el refuerzo del sentido de pertenencia; potenciando los vínculos entre el campo disciplinar (la arquitectura), la institución de enseñanza (FAU, UNLP) y la trayectoria de los sujetos involucrados (alumnos y docentes).

Esta última condición se podría resumir como el *ambiente de trabajo*. O lo que Edith Litwin denomina como *clima del aula* (2008). Un clima de calidez, confianza y confidencialidad, propuesto por el docente y potenciado por los alumnos. Un ambiente de convivencia, que retoma el placer de compartir el espacio del estudio, el intercambio de saberes y del entretenimiento.

A su vez, la propia modalidad que propone el “taller” se reconoce como espacio privilegiado para la integración y construcción del conocimiento, fundados en la relación teoría-práctica y partiendo de los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, configurando así el suelo epistémico sobre el que se produce su discurso acerca de las prácticas (Edelstein, 2000). De todas maneras estas prácticas de construcción de conocimiento requieren, como se mencionó en el punto anterior, del juicio crítico que genera la “mirada del otro”. Por lo tanto, a los fines de promover un buen clima en el aula, *“cada uno debe estar dispuesto a escuchar y a modificar sus puntos de vista para lo cual es necesario el respeto, la confianza, la tolerancia y el mutuo interés, por los cuales es importante trabajar intencionadamente, creando un medio en el cual cada uno pueda expresarse sabiendo que su opinión será considerada y apreciada”* (Mazzeo y Romano, 2007: 124).

Es en este ambiente de intimidad y autoconfianza, donde el alumno se reconoce como parte activa de la clase y sale de la pasividad en la que él mismo se suele ubicar durante las cursadas; toma confianza con el docente profesor, con la disciplina y con sus propios compañeros, asumiendo un rol de participación directa en la transmisión, intercambio y producción de los contenidos.

4.4.3. La (de)construcción de lo implícito en el aula

El ámbito del aula tiene la particularidad de condensar todos los estratos participantes en la práctica de la enseñanza: desde las más simples estrategias didácticas; los contextos de cada sujeto y su historia social compartida; hasta las determinaciones de orden extra-didáctico sobre la estructura y dinámica institucional (Edelstein, 2000), planteada por cada universidad. Por ello entendemos que su análisis pormenorizado permite dilucidar una importante cantidad de “cuestiones” de suma utilidad para la reconfiguración de nuestra actividad docente diaria. Pues la lectura (analítica) de la acción en el aula nos permite reconocer conflictos, alteraciones y contradicciones, lo cual nos aproxima a la comprensión de dimensiones habitualmente no contempladas como el imaginario, la fantasía e incluso la vida afectiva (Edelstein, 2005). En tal sentido el enfoque socio-antropológico desde la etnografía permite valorizar la vinculación de la teoría con el trabajo de campo, la necesidad de una flexibilidad metodológica, el equilibrio entre lo objetivo y subjetivo, en el proceso de indagación. A partir de este enfoque se facilita la recuperación de lo cotidiano, como categoría teórica y empírica, que tiene sentido para los actores sociales (Edelstein, 2002).

Para fortalecer lo dicho, retomamos las palabras de Philip Jackson planteadas a partir de un trabajo de observación y registro realizado en un aula de primer grado a cargo de la señora Martin, donde nos dice:

“En mi caso personal, lo que más me impresionó [...] es la naturaleza multifacética de cada una de las situaciones que describí [...]. Cada una de ellas, al ser sometida a escrutinio, adquiere una profundidad psicológica cuya complejidad es a veces pasmosa. En este sentido, podría decir que los pequeños episodios del aula de la señora Martin son como esos guijarros que uno recoge en la playa y que una vez sumergidos en agua clara revelan colores y complejidades en estratos que maravillan el ojo y estimulan la imaginación. Pero estos sucesos de aula difieren de los guijarros por el hecho de que sus complejidades siempre incluyen dimensiones morales de algún tipo [...]” (Jackson, 1999: 84-85).

En tal sentido nuestra propuesta parte del estudio de casos, las clases de taller, como estrategia de perfeccionamiento en la enseñanza, reconociendo que estos nos ayudan a conocer y reflexionar pero también constituyen por sí mismos conocimiento. “Casos bien

seleccionados o contruidos nos permiten tratar temas que por su complejidad difícilmente nos atreveríamos a abordar” (Litwin, 2008: 94).

De esta manera, para trabajar en el análisis y deconstrucción de lo implícito en nuestras aulas se procede a determinar las metodologías de *observación, registro y evaluación*.

4.4.3.1. *Observación participante y no participante*

Para la recolección de datos e información en la implementación de nuestro trabajo, citamos a Gloria Edelstein y Adela Coria (1995: 75) quienes nos plantean que la reconstrucción de los procesos en cuestión “*demandan la inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social, observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro, entre las principales*”. Por ende, la principal herramienta que se utiliza es el registro (y análisis) mediante la *observación*, en complemento con las *entrevistas*.

Se determina el empleo de la **observación** por ser una metodología que registra la conducta real de los sujetos. La cual debe ser planificada para reducir la subjetividad en la obtención de información. Por lo tanto se selecciona la observación **participante** y **no participante** de las situaciones cotidianas del ámbito del taller, en lo cual se reconocen relaciones, diálogos y actividades habituales para los actores involucrados (docentes y alumnos) cargadas de significados y sentidos para el desarrollo de las clases.

4.4.3.2. *Registros participantes pos-activos y registros no participantes en tiempo real*

Por el lado de los **registros** de las clases de taller, se realizan en dos modalidades específicas:

a) La primera corresponde a la posición del observador participante, comprendiendo un registro por parte *del docente a cargo de la clase* en instancia **pos-activa** (posterior a la clase), mediante un escrito del desarrollo de lo que recuerda de la propia clase.

b) La segunda corresponde al observador no participante, como *observadores externos*, pudiendo ser realizada por pares docentes que toman registro de la clase **en tiempo real**, debiendo ser capacitados previamente en la lógica supuesta para el trabajo.

De esta manera, el relato no se limita a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles, sino que presenta una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente (Arnaus, 1995), abogando por la indelegable responsabilidad de juzgar e interpretar de modo personal la realidad.

Se considera importante aclarar que el registro de las clases a partir de la narración del propio docente, utilizada en nuestro trabajo, es una fuente de gran subjetividad y determinismo. Pero no por ello debe ser descartada como fuente potenciadora de procesos reflexivos. De hecho, las observaciones y análisis de las prácticas requieren de dos perspectivas diferenciadas: 1) la perspectiva de quien participa de la clase de manera activa (*perspectiva dinámica*); y 2) la perspectiva de quien está fuera del tiempo de las acciones (*perspectiva sinóptica*), correspondiente al analista o investigador (Edelstein, 2011); comprendiendo que la segunda requiere de la primera para la resignificación del contexto particular de actuación.

En nuestro caso, cada sujeto está involucrado en ambas perspectivas: el docente a cargo es un observador participante y activo de la clase, desde la perspectiva dinámica, pero adopta una perspectiva sinóptica como analista, en cuanto escribe su propia experiencia áulica, la exterioriza, la deconstruye y posteriormente la reconstruye reflexivamente. Mientras que los encargados del registro no participante se presentan en perspectiva dinámica durante el propio acto del registro, para luego posicionarse en perspectiva sinóptica durante el análisis y construcciones finales.

4.4.3.3. *Observables directos y observables contruidos*

En cuanto a lo procedimental en los registros, ya sean participantes o no participantes, se realizan a partir de la observación de **acciones** en relación a las actividades, registrándose en consecuencia “*observables directos*” y “*observables contruidos*” (Edelstein, 2011). Los “observables directos” hacen referencia a la *descripción* de los hechos, de manera objetiva, tal cual se los percibe; mientras que los “observables contruidos” hacen referencia a las *interpretaciones* que uno realiza, incluso de manera inconsciente, incorporando supuestos lógicos que uno construye según sus propias experiencias⁹.

Estas “construcciones” que cada sujeto realiza constantemente reducen la objetividad en los registros, pero no por ello deben descartarse. Si bien no pueden ser escindidas de su carga subjetiva, lo que se recomienda para lograr una mayor precisión en los supuestos realizados es tomar la precaución de indagar, en el grado que sea posible, en la posición ética y disciplinar del docente en observación. En concreto, esto requiere del conocimiento de sus **decisiones** de tipo “macro” (Macrodecisiones epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, entre las principales) y “micro” (microdecisiones que adopta el docente en el transcurso de la clase, en forma casuística); y los **supuestos**, como razones teóricas y metodológicas.

4.4.3.4. La autoevaluación a través de la revisión crítica

Finalmente, se procede a la narración del registro de la clase por parte del docente a cargo (registro pos-activo), el cual es confrontado con los registros de las observaciones externas realizadas (registros a tiempo real), en una suerte de **entrevista** que reconstruye la experiencia en el aula con la finalidad de analizar y reflexionar en forma colectiva (creando una coherencia en relación con los conocimientos que se acuerdan como necesarios en ese tiempo y ese espacio). Para ello, se emplean las categorías definidas previamente para ser utilizadas como conductores en el análisis de la información y la construcción de conclusiones generales; todo lo cual nos guía a la identificación de aspectos comunes en nuestras prácticas y experiencias personales; a resignificar los

⁹ Un ejemplo de **observable construido** podría ser: “*los alumnos están cansados por lo que no trabajan en clase*”; mientras que el **observable directo** sería: “*se perciben gestos de cansancio en los alumnos y un rendimiento de trabajo relativamente bajo*”.

contenidos teóricos disciplinares; y a reflexionar sobre posibles acciones conducentes al mejoramiento de la enseñanza y su abordaje particular.

A modo de cierre y síntesis respecto de la propuesta de autoevaluación a través de registros narrativos y reconstrucción crítica, no podíamos citar sino a Gloria Edelstein (2011: 137) quien nos dice que:

“En esta clave de lectura, la construcción de la experiencia de sí tiene lugar desde procedimientos de mediación a partir de los cuales se establecen las relaciones del sujeto consigo mismo. A ello se agrega el papel de valores y normas que hacen que el verse, el expresarse, el narrarse, se constituyan en actos jurídicos de la conciencia. Así, la idea de juicio, que denota discernimiento, elección y decisión, se asocia a criterio y crítica. El sujeto de la reflexión incorporaría un criterio para evaluarse, criticarse y, además, una lógica jurídica del deber, la ley y la norma al juzgarse que se asocia a los criterios de juicio dominantes en la cultura. El juicio aparece como dimensión privilegiada en los dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la propia práctica profesional que se plantean a los profesores. Cobran fuerza así modelos ideales que operan como tales respecto de la propia actuación en la práctica. En este sentido, el juzgarse es desencadenante y regulador de todas las actividades de autoobservación y de los mecanismos discursivos de autoanálisis que se plantean en la reflexión sobre la práctica, cualesquiera sean las modalidades que adopten.”

5 . IMPLEMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO PROPUESTO

“Cuando no podemos cambiar la situación a la que nos enfrentamos, el reto consiste en cambiarnos a nosotros mismos” Viktor Frankl, 1946.

En este capítulo se desarrollan puntos en relación a la implementación del dispositivo de evaluación pos-activo propuesto, el cual dividiremos en el *análisis del registro de una clase*; continuando por mencionar *algunas consideraciones desde la experiencia realizada*; y cerrando con *sugerencias para el mejoramiento de nuestras prácticas docentes*.

5.1. Análisis del registro de una clase

A continuación se describen los pasos que constituyen la implementación de nuestra propuesta de intervención, desde los primeros preparativos al análisis de los registros, reflexión conjunta y (re)construcción de la propia práctica de enseñanza.

Por consiguiente, el paso inicial se basa en la predisposición y capacitación de un grupo de docentes. Este grupo se conforma por un docente a cargo de la clase que será sometida a análisis, más uno o dos docentes que toman registro de dicha clase, en forma no participativa. Se les explicita cual es la naturaleza del ejercicio, sus objetivos, y cuales son sus etapas constitutivas. A partir de entonces, se define la clase a analizar (lugar, fecha y hora).

Ahora en el aula, el docente a cargo explicita sucintamente al cuerpo de estudiantes que se contará con la presencia de el/los docente/s que tomarán registro por motivos relacionados a prácticas de enseñanza. No se darán mayores explicaciones ni trascendencia, puesto que si se le brinda mayor importancia es posible que los alumnos

modifiquen significativamente su comportamiento. Acto seguido, inicia la clase “lo mas normalmente posible”.

Una vez finalizada la clase, el docente a cargo debe tomar registro escrito de lo que recuerda de dicha clase, con la mayor cantidad de detalles; teniendo presente en todo momento la distinción entre la descripción de los hechos y la interpretación personal de esos hechos, o sea, entre los “observables directos” y los “observables contruidos”. La misma distinción cuenta para los registros no participantes.

El último paso previo a la evaluación de los registros consiste en la confrontación del registro participante pos-activo con los registros no participantes en tiempo real, lo cual se lleva a cabo mediante una suerte de entrevista donde el docente a cargo de la clase lee lo narrado y los docentes no participantes van complementando (por escrito) la narración por medio de sus registros y/o por medio de preguntas disparadoras que retoman situaciones “olvidadas”, hacia una precisa construcción de lo sucedido.

A partir de entonces se cuenta con un escrito de importante densidad conceptual, el cual es sometido a evaluación por todos los sujetos intervinientes; considerando como guía inicial las líneas temáticas propuestas como “variables de análisis”: i. **(C-M)** *Coherencia entre contenido y método, en la transposición didáctica*; ii. **(D)** *La importancia del dominio en el conocimiento específico disciplinar por parte del docente*; iii. **(R)** *La valoración y reconocimiento de la mirada del otro como aporte a la formación colectiva e individual*; iv. **(A)** *El aporte del “clima del aula” y la motivación en relación a la integración y construcción del conocimiento*.

A modo de ejemplo se expone un ejercicio de análisis, en la siguiente tabla de dos columnas. En la primer columna se cuenta con el *registro final de una clase de Arquitectura* (materia de diseño proyectual de la FAU, UNLP), objeto de análisis para la presente propuesta de intervención, el cual fue completado por los docentes tal como se indicó previamente (Anexo IV). En la segunda columna se describen los comentarios, a modo de reflexiones construidas en el análisis colectivo; indicando la línea temática de pertinencia, en relación a las “variables de análisis” (C-M; D; R; o A).

REGISTRO FINAL de la clase	Comentarios
<p>La narración siguiente comprende una clase de 4to. año de la materia troncal de diseño arquitectónico, denominada “Arquitectura”, de la carrera Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), enmarcada en mi posición como Ayudante de Curso Diplomado (ACD).</p> <p>En cuanto a la estructuración de las clases, se ejecutan regularmente tres trabajos prácticos de diseño en el transcurso de la cursada (anual). Donde cada práctico cuenta con: instancias de presentación general del trabajo al curso; instancias de correcciones periódicas tanto individuales como grupales; pre-entregas y entregas finales de cada trabajo práctico, con correcciones del cuerpo docente, a puertas cerradas (sin el alumnos); culminando con la devolución de cada trabajo y calificación correspondiente. Las condiciones de acreditación de la materia son el cumplimiento de asistencia y la aprobación de al menos dos de los tres trabajos prácticos.</p> <p>En tanto a las aulas-taller donde se desarrollan las clases, es pertinente aclarar que éstas son de gran magnitud ubicándose de 6 a 8 comisiones de 25 alumnos cada una, agrupados en torno a pizarrones empotrados a las paredes. Contando también con largas mesas de trabajo, bancos para dichas mesas y algunos taburetes individuales dispersos por el salón. Las condiciones de climatización extrañamente son las ideales, particularmente cuando las temperaturas exteriores son extremas [1]. También el ruido y la reverberación producto de la ausencia de divisiones físicas entre comisión y comisión es un factor de desconfort [2].</p> <p>Ahora bien, habiendo descripto en líneas generales el ámbito de actuación, comienzo la narración de la clase, cuya actividad principal fue la evaluación y corrección de trabajos práctico de diseño en instancia avanzada, en modalidad grupal de 2 a 3 alumnos:</p> <p>“Llego a la gran aula-taller 18:15 hs. No hay alumnos de mi comisión. Diviso a algunos de mis colegas docentes, a los que voy a saludar y me quedo charlando. El horario de clases pautado por la institución es de 18 a 23hs (aunque en la realidad se termine a las 22hs) [3]. Momentos mas tarde comienzan a llagar algunos alumnos, en pequeños grupos. Me acerco a la zona pautada como espacio para nuestra comisión y saludo en general. A las</p>	<p>[1]. (A) Las condiciones físicas e higrotérmicas del aula atentan al rendimiento de los sujetos, e incide en el desarrollo de las clases.</p> <p>[2]. (A) La disposición de las aulas-taller son útiles en las instancias prácticas, pero la ausencia de divisiones produce grandes incomodidades, particularmente durante los ejercicios expositivos (donde no se oye con claridad a más de 4 o 5 m.)</p> <p>[3]. Nota: Reglamentariamente se establecen horarios que no se condicen con la realidad. Esto es muy común en nuestra facultad, la cual presenta como una práctica “institucionalizada” el hecho de la laxitud e imprecisión en el cumplimiento de los horarios.</p> <p>[4]. (C-M) Según la concurrencia, el docente “improvisa” pequeños ejercicios.</p> <p>[5]. (R) La escasa puntualidad dificulta la planificación, el trabajo grupal y la construcción colectiva.</p> <p>[6] (D) El dominio en el contenido facilita la transposición didáctica y por ende la claridad para determinar y precisar los objetivos específicos durante cada instancia.</p> <p>[7] (A) La modalidad e infraestructura de Taller permite y promueve esta posibilidad de realizar</p>

18:30 tomo lista a los alumnos, quienes mencionan que sus compañeros están por llegar en cualquier momento. Otros, desconocen de su paradero. Siguen llegando. Pregunto si han podido avanzar en los diseños respectivos, en cuyas respuestas se insumen unos 10 a 15 minutos [4]. Siguen llegando. Un alumno me dice que recién llegó preguntándome si ya tomé lista, a lo que le respondo que si lo hice y que volveré a pasar el presente al final de la clase para quienes llegaron tarde (cuestión que ha sido aclarada y reiterada desde el primer día de clases) [5]. Paso siguiente me siento en la mesa y los convoco diciendo “chicos, a ver...¿nos juntamos un ratito?”. aguardo unos instantes hasta que se acercan y merma el propio bullicio y comento los objetivos generales del día en relación a la corrección de los trabajos [6]. Menciono, como hice anteriormente, que se corrige solo a quienes tengan todo el material pertinente (nos referimos a los planos de plantas, cortes, vistas y volumetrías; a lo que eventualmente se puede sumar una improvisada maqueta de estudio). Y para los que les falte algo, les sugiero que se pongan a completar lo restante en ese momento para aprovechar el tiempo y no perderse una instancia de corrección [7].

Seguidamente, les sugiero que si quieren, pueden anotar el orden en que van a corregir, según orden de llegada (entendido como lo mas justo) [8]. Pero no hablan pues nadie tiene el total del material exigido para corregir. Todos se ponen a completar su trabajo, sin hablarse grupo con grupo. Incluso mantienen cierta distancia física [9].

Camino entre las mesas, sin observar fijamente ningún trabajo. Hablo lo menos posible. Transcurridos unos minutos, me llama un grupo para evacuar dudas puntuales sobre los requisitos. Les explico eso y algo más que les será de utilidad para lo que viene [10]. Me agradecen y sigo caminando. Inmediatamente me llama otro grupo y me muestran algunos planos impresos dibujados en Autocad como también unos desprolijos esbozos que completan los requisitos antes mencionados por mí para corregirlos. Me tomo unos instantes para ver los planos a lo que los alumnos se lanzan a hablar. Les pido unos instantes de silencio. A continuación, rompo el silencio haciéndoles algunas preguntas sobre que quisieron hacer aquí y allá, que intenciones tienen para definir el diseño de esta manera. Me responden con discursos que no son del todo coherentes con lo que muestra su proyecto. Se los remarco y les sugiero posibles alternativas proyectuales para mejorar esa coherencia, dibujando a su vez sobre sus planos [11]. Asienten con la cabeza. Y así continuo yendo de aspectos más generales a cuestiones más particulares. Algunos de sus compañeros se acercan y observan. Les sugiero que vayan

múltiples actividades en paralelo, con varios focos de interés.

(C-M) Por otra parte, se entiende como necesario el exigir que la corrección se realice con todo el material requerido (siendo coherentes con nuestro propio discurso previo). Pues sino, se presta a futuros “abusos”.

[8]. (A) Se rescata en el discurso la intención de inclusión e integración del alumnado; reconocida mediante frases como “les sugiero” o “si quieren”.

[9] (C-M) En estos momentos, el docente debe intervenir en promoción de trabajar en alguna modalidad que fomente el trabajo y la reflexión colectiva.

[10] (D) La experiencia y experticia permite anticipar situaciones a favor de los alumnos.

[11] (D) En estas instancias es fundamental el dominio disciplinar y didáctico, necesario para reducir los tiempos, ser preciso en las observaciones y correcciones y generar disparadores que motiven el desarrollo del trabajo y del colectivo de la comisión.

[12] (R) Es importante que los alumnos participen, no solo observando sino también poniendo a consideración del conjunto sus propios avances.

[13] (R) Este acto no es menor, pues “obrar con el ejemplo” es una de las mejores formas (sino la mejor) para cualquier

tomando nota de las correcciones, ya que los aspectos conceptuales son comunes y pueden ser rápidamente adaptados a otros trabajos [12]. Les sugiero que armen cuadros con estas herramientas proyectuales (y conceptuales) y que vayan formando una metodología tanto para tomar registro de las correcciones en clases como del modo de abordaje a las problemáticas de diseño, normalmente operando de lo general a lo particular.

Algunos pocos toman la sugerencia. Otros asienten con la cabeza pero no alzan el lápiz. Solo un encargado del grupo cuyo trabajo está siendo examinado comienza a tomar nota [13]. Continúo observando el trabajo y, señalando sectores del proyecto, pido por sus opiniones al respecto [14]. Pregunto si se imaginan “este” espacio o el otro. O cuales fueron sus intenciones. Pido por la opinión de sus otros compañeros, quienes balbucean y no hablan en vos alta. Algunos hasta agachan la cabeza [15]. Insisto aclarando que no los estoy calificando sino que pido por la ayuda de ellos en los temas comunes que quizá ya resolvieron en sus propios proyectos [16]. Alguien se lanza a hablar. Su opinión es escueta, pero parece ser bien recibida por sus compañeros [17]. Y además me da pié para continuar explicando algunos conceptos [18].

Terminados los temas para corregir, les pregunto si les queda alguna duda. Con caras dubitativas me dicen que no. Caso seguido les pregunto por donde van a arrancar a modificar cuando lleguen a sus casas, a lo que me responden con miradas hacia el suelo [19]. Entonces conjuntamente construimos un listado con los puntos que deben atacar para mejorar el proyecto. La corrección ha demorado entre 40 minutos a una hora.

Este primer grupo se mueve a un lado, permaneciendo en la mesa en la cual me he instalado y otro grupo frente a mí despliega sus planos. Les pregunto si tienen todos los planos pertinentes y mirándose entre ellos y encogiendo los hombros me dicen que si. Reviso rápidamente a lo que encuentro solo los planos de plantas y cortes. Les pregunto si han hecho algunos volumetrías y me dicen que si, comenzando a sacar tímidamente algunos papeles sueltos de sus cuadernos. La metodología de corrección es similar a la antes mencionada. Cuando las problemáticas coinciden con las tratadas en el grupo anterior, se los menciono y pregunto si prestaron atención. Asienten. Les pido entonces que me comenten como solucionarían ese tema en común [20], a lo que se les dificulta para explicarlo y más aún para volcarlo al papel [21]. Por lo tanto, conjuntamente, lo tratamos de resolver y le damos una respuesta posible.

proceso formativo. A partir de ese primer sujeto que anotó (y en sutil seguimiento del docente), los demás alumnos irán incorporando el ejemplo.

[14] (R) Se habla de “opiniones” en lugar de “justificaciones”. De esta manera, con solo cambiar la palabra, se promueve la apropiación y motivación.

[15] (C-M) La escasa participación de los alumnos torna la modalidad de la clase de “crítico-reflexiva” a “expositiva”.

[16] (C-M) Se comprende que el docente debe insistir (sin ser imperativo) en la participación del conjunto de la comisión; para la coherencia con el intercambio y construcción colectiva.

[17] (R) La “mirada del otro” es fundamental para cualquier práctica reflexiva; e incluso más rápidamente si se trata de sujetos en condición de “pares” (con experiencias comunes como alumnos).

[18] ((D) Nuevamente, el dominio de los contenidos simplifica la adaptación y el manejo didáctico.

[19] (R) (C-M) ¿qué significa esto? Se debe prestar especial atención a la relación Contenido-Método en consideración de la internalización de los contenidos; sabiendo que el proceso de aprendizaje es un proceso interno de relación alumno-conocimiento.

[20] (C-M) Se debe tratar de

Durante la corrección de este segundo grupo, un par de alumnos se han retirando sin despedirse. Terminamos de corregir este segundo grupo, más un tercero. Nadie pide para corregir a continuación. Son las 21hs. Dejo pasar unos instantes y pregunto si alguien va a corregir. Ante la falta de respuesta, les pregunto si alguien quiere ver algo puntual que les impida avanzar, por más que no tengan todo el material requerido; para así poder cumplir con los requisitos para la próxima clase [22]. Es así que un grupo dice “¡nosotros!”. Y me preguntan si me acercan el material a la mesa o si voy yo para su mesa. Les pido que se acerquen ellos. Me muestran unos papeles sueltos que no tienen gran coincidencia y coherencia los unos con los otros, pero que defienden esmeradamente [23]. Intentamos sacarles el máximo provecho, aclarándoles que es extremadamente dificultoso el corregir sin todo el material que define con mayor precisión el proyecto (y por ente, sus ideas). Están de acuerdo, pero acusan no haber tenido tiempo suficiente para desarrollarlo. Tratamos de avanzar parcializadamente según el escueto material presentado [24].

Faltan 20 minutos para las 22hs, horario establecido (implícitamente) por la cátedra como cierre de las clases. Nos volvemos a reunir en torno al pizarrón. Les comento el cronograma para las próximas semanas, advirtiéndoles que en 5 clases es la fecha de entrega del trabajo. A lo que seguidamente comento que instancias del diseño deberían ser resueltas y apelo a que cada grupo analice en que momento se encuentra y resuelva como debe avanzar en función del tiempo restante [25]. Aguanto unos instantes y pregunto si hay alguna duda o cuestión que no se haya comprendido o me quieran preguntar. Ante la falta de respuesta, comento que “es todo por hoy” y quienes hayan lagado tarde me digan sus nombres que los anoto en la lista de asistencias. Nos despedimos y retiramos del establecimiento.

mantener coherencia en relación a la promoción de la construcción colectiva y reflexiva, estimulando en forma constante la opinión, apropiación e incluso resolución de los alumnos (midiendo cuando intervenir en resoluciones técnico-disciplinarias y cuando estimular y motivar).

[21] (C-M) Se detectan dificultades en la apropiación de los contenidos.

[22] (D) Nuevamente se observa como el docente (re)construye las actividades en función de las condiciones y situaciones que se le presentan.

[23] (A) Es importante destacar el esmero de los alumnos, pues también es fuente de motivación para el resto de la clase (incluido el docente).

[24] (C-M) A pesar de los requerimientos y exigencias iniciales, las clases se desarrollan según las condiciones que establece ese contexto determinado. En ello, debemos detectar cuales son nuestras falencias como docentes.

[25] (D) La claridad en los objetivos y tiempos es importante para mejorar el rendimiento y la motivación.

Se comprende que los comentarios contruidos en forma colectiva, a partir de una clase en afinidad, tienen una función de (auto)evaluación; trabajando inicialmente en diagnósticos del accionar en el aula y la (auto)reflexión de criterios, contenidos, métodos. A partir de entonces, se pueden objetivar nuestras propias prácticas de enseñanza,

simplificando la tarea de generar propuestas de mejoramiento. Por lo tanto, y complementariamente, se enumeran algunas sugerencias a modo de aporte.

5.2. Algunas consideraciones desde la experiencia realizada

Se hace mención de algunas cuestiones de índole práctica que surgieron durante la implementación de la propuesta, que se identifican como importantes para tener presente en futuras implementaciones.

? *En la etapa de registros*

Durante la instancia de toma de registros (tanto pos-activos como en tiempo real), se reconoce la necesidad de poner atención en la distinción entre los observables directos y los observables contruidos; puesto que se observó una importante tendencia a narrar los hechos desde las interpretaciones más que desde la descripción.

Esta cuestión no debe ser alarmante, considerando que son las primeras experiencias de aplicación. De todas formas, se considera fundamental poner énfasis en el esfuerzo para lograr, en la medida y tiempos de cada uno, una distinción entre lo que son hechos observados de lo que son construcciones personales a partir de esos hechos.

Para ser más claros al respecto, propondremos un ejemplo. Ante un hecho puntual, presentaremos el registro del docente 1 y el docente 2; donde el primero enfatiza la interpretación personal (observable contruido) y el segundo la descripción del hecho (observable directo).

Docente 1: *“Durante la exposición de la clase teórica, los alumnos pierden el interés, se aburren e incluso se duermen”.*

Docente 2: *“Durante la exposición de la clase teórica, se observa dispersión en los alumnos y se percibe una pérdida de atención”.*

Con este breve ejemplo se quiere mostrar que ante un mismo hecho el docente 1 presume las causas determinando que la pérdida en la atención se debe al aburrimiento y desinterés, pero de esta manera se estarían negando otras posibles causas: quizá los alumnos estén extremadamente cansados y no puedan mantener la atención; quizá el contenido expuesto es de extrema complejidad por lo que no lo comprenden y se dispersan; quizá el docente expositor relate con una voz somnifera difícil de tolerar; o quizá, efectivamente, a los alumnos no les interesa lo expuesto y se aburren. La cuestión es que el registro debe contener la descripción de lo sucedido, para que luego cada una de los analistas realice sus propias interpretaciones, sus propios observables construidos. Y a partir de entonces, en confrontaciones y coincidencias, se construirán sentidos y resignificaciones.

? *Previo al análisis y reflexión colectiva*

Para favorecer la instancia de análisis por parte del docente a cargo de la clase (quien es el principal actor, sometiéndose a su evaluación personal) es bien útil dejar transcurrir un tiempo desde el registro y la reconstrucción de la clase hasta su análisis crítico-reflexivo. Este hecho es importante de respetar, ya que reconoce un doble beneficio. Por un lado, el docente tiene un tiempo de “maceración” de lo sucedido, potenciando la reflexión. Y por el otro, con el paso del tiempo el mismo docente a cargo de la clase registrada se aleja de su posición participante y puede comenzar a ver y analizar la clase desde una visión más objetiva, más sinóptica.

? *En la etapa de análisis y reflexión colectiva*

En cuanto a la instancia de evaluación reflexiones finales, es fundamental la capacitación a cada una de las partes intervinientes, ya que la escasa claridad conceptual y metodológica deviene en dificultades para dialogar, definir, redefinirse y proponer mejoras.

Este llamado se menciona como consecuencia de la experiencia realizada, donde se debió dedicar gran parte del tiempo a discusiones acerca de las diferencias en cada posición individual sobre cada una de las variables propuestas. A su vez, también se reconoció una fuerte tendencia a realizar comentarios personales y planteos globales, dispersos de los objetivos centrales de la propuesta.

Paralelamente se reconocieron dificultades durante la evaluación en la distinción respecto de la función que cumplen los observables directos y los observables construidos. De esta forma se entremezclaban la descripción de los hechos con las interpretaciones de esos hechos, junto a la transferencia desde experiencias personales. Esto es lógico que se produzca en una lógica de análisis como esta, por lo que se debe tener constante atención en adoptar una posición de observador y analista; para objetivar y objetivarse, para evaluar y evaluarse, y finalmente construir en forma colectiva una redefinición de nuestro accionar docente.

? *Opciones de implementación simplificadas*

La puesta en común de la experiencia en el aula es muy enriquecedora principalmente porque nos coloca en una posición de observadores de nuestra propia práctica; con lo cual se facilita y promueve la reflexión, la autocrítica y por ende el autoconocimiento.

En esta noción, la metodología propuesta en el presente trabajo requiere de personal docente (capacitado) para realizar los registros no participantes en tiempo real, brindando un buen rigor al registro final y a la construcción colectiva posterior. De todas maneras, se entiende que este escenario es recomendable para evaluar nuestras prácticas de enseñanza, pero se reconoce que no es el único posible. Pues lo importante es describir, reconocer y analizar el accionar docente a partir de una posición crítica y reflexiva. Por lo tanto, se podrían establecer opciones que reduzcan los tiempos y simplifiquen la demanda de personal, a sabiendas que un mayor esfuerzo retribuye en mayores y mejores reflexiones. A continuación se presentan dos opciones posibles:

-En esta opción, el único registro para analizar es la descripción escrita pos-activa del docente a cargo, a partir del cual se comparte la experiencia con colegas; quienes generan preguntas para la ampliación de dicho registro; culminando con la reflexión conjunta promovida a partir de los aportes de la “mirada del otro”. De esta manera, el registro no es tan fiel a la realidad, pero se reducen notablemente los tiempos insumidos en los registros y en la capacitación.

-Otra opción a tener presente es la de trabajar sólo a través del registro (pos-activo) personal y la autorreflexión de la propia clase. En ello, se requiere muy poco tiempo de dedicación, pero se corre el riesgo de trabajar con una fuerte carga de subjetividad, determinismo y falta de legitimación institucional. De todas maneras, no por ello deja de ser un ejercicio muy útil puesto que acerca al sujeto a la necesidad de revisar su accionar cotidiano, reconoce los beneficios de analizar su propia práctica, y registra la necesidad de someter su experiencia a la reflexión tanto personal como, en una instancia posterior, colectiva.

5.3. Sugerencias para el mejoramiento de nuestras prácticas docentes

En este apartado se señalan algunos aportes producto de la implementación de la presente propuesta y la propia experiencia del autor en el campo de la enseñanza. Por lo tanto, se comparten algunas sugerencias, recomendaciones estratégicas y planteos didácticos en busca del enriquecimiento de nuestra práctica cotidiana en las distintas instancias que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje en los talleres de Arquitectura. Estas instancias pueden distinguirse como:

- 1) la presentación general de cada trabajo al curso;
- 2) las instancias de correcciones periódicas tanto individuales como grupales;
- 3) las pre-entregas y entrega final de cada trabajo práctico;
- 4) las correcciones de pre-entregas y la corrección final del “producto” con todo el cuerpo docente, a puertas cerradas (sin el alumno);
- 5) la devolución de cada trabajo y calificación correspondiente;
- 6) las reuniones de cátedra posteriores.

1) *Explicitar los objetivos.* Al comienzo del trabajo, es importante aclarar tanto los objetivos del trabajo práctico como los objetivos de la cátedra; lo cual refresca la posición del docente y ancla al alumno para las actividades futuras.

Otra cuestión fundamental tiene que ver con la *planificación de las consignas* dadas, como un punto principal dentro de la planificación general que cada docente debería realizar en instancias preactivas (previas al momento de las clases).

2) *Explicitar los criterios*. Durante el trabajo, es necesario hacer un esfuerzo por explicitar los criterios de evaluación con que se corrige, reconociendo que muchas competencias empleadas por el docente (como también el alumno) son de tipo implícitas y fuertemente subjetivas. Condición que, a su vez, dificulta la rápida comprensión de los estudiantes, quienes debes hacer un esfuerzo no solo por adquirir nuevas competencias sino también por comprender e integrarse en las lógicas disciplinares.

Para ello se recomienda *fomentar constantemente la autonomía y la formación de criterios*; considerando el rol fundamental que cumple la generación de un buen “clima en el aula”, como un ambiente o espacio para exponer(se).

Ahora nos preguntamos ¿Con qué estrategias cuenta el docente para generar este *clima de integración*? Tanto la respuesta como las propias estrategias buscan ser sencillas. Me refiero al simple hecho de compartir un mate, en una ronda que se extiende al total de la comisión; invitar a redistribuir la conformación de las mesas y sillas de acuerdo a la actividad que se esté desarrollando, evitando de alguna manera la inercia de la rutina; cuidar los modos imperativos durante el diálogo en las correcciones, momento en el cual el alumno se siente particularmente vulnerable; comenzar por destacar lo bueno en cada proyecto o idea, para que el alumno no se desestime ni se sienta atacado; contar alguna anécdota personal en el momento adecuado, que sirva como disparador; desnaturalizar(los); trabajar con anécdotas o/o paralelismos, metáforas vinculadas a cuestiones cotidianas, rescatando el conocimiento predisciplinar (como estrategia que favorece la (re)significación y apropiación); promover la calidez y el respeto, controlando los modos en los diálogos tanto con el alumno como entre los mismos alumnos; indagar sobre las experiencias personales, siendo “compinches” sin perder la figura de autoridad; respetar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en donde el cumplimiento de los acuerdos y pautas iniciales (tales como el horario) tiene un papel predominante.

3) *Estimular el proceso.* En las distintas instancias de entregas, se puede pautar como requisito para el alumno la presentación no solo del producto mas acabado sino también del desarrollo del trabajo y una síntesis del mismo, como reflejo del proceso evolutivo del propio alumno; lo cual brinda mayor información al docente y es útil para el alumno como reflexión ya que *“rescata en su compilación lo que en otras instancias puede perderse, motiva la autocrítica, la metacognición y actualiza la conciencia de un proceso prolongado en el tiempo”* (Mazzeo, Romano, 2007: 143).

4) *Mantener el rumbo y la objetividad.* En las correcciones de pre-entregas o finales a puertas cerradas, no debemos olvidar que se trata de un juicio continuo donde *“se juzga no solo el trabajo sino a su autor y el avance en su formación”* (Molina y Vedia, 2008: 109). A su vez, se debe contar por escrito con los criterios de evaluación puesto que en las disciplinas proyectuales suelen tener una fuerte impronta de subjetividad. Es también de suma utilidad el contar con algunos trabajos bien definidos como base de retorno para verificar y ajustar dichos criterios, ya que es difícil mantener la objetividad en cada trabajo durante correcciones tan extensas y variadas.

5) *Estimular la exposición, defensa y construcción colectiva.* En las instancias de devolución de trabajos, debemos incitar una evaluación en que se estimule el *“hablar a”* como camino del *“hablar con”* (Freire, 1996); un diálogo con críticas disparadoras, exponiendo los criterios de evaluación, construyendo nuevos criterios en conjunto con cada alumno en base a su trabajo. De esta manera, el propio término “devolución” se inclinaría más hacia lo que plantean Mazzeo y Romano (2007) quienes dicen que si el momento de la entrega se resignificara y pudiera ser pensada como una instancia de discusión sobre lo hecho, en la que alumno y docente analizan el proceso transparentado por las producciones de las distintas etapas, en las que aciertos, errores, momentos de inflexión se hacen visibles en la producción, momento en el que el alumno nos da cuenta de su proceso al elegir qué mostrar y porqué, entonces podríamos pensar en un proceso de retorno sobre el hacer como una verdadera síntesis.

6) *Retroalimentarse.* Luego de las entregas, a puertas cerradas, se entiende como necesario para la formación integral del cuerpo docente exponer y debatir sobre los criterios empleados tanto en la corrección final como en el transcurso del año. También

es útil retomar informaciones y construcciones realizadas anteriormente con los alumnos, tanto en el transcurso de la cursada como en la etapa de cierre. Y finalmente es imprescindible analizar y reformular (de ser necesario) los criterios y objetivos pertinentes para el curso siguiente.

6 . REFLEXIONES FINALES

“Todos sabemos como enseñar. Lo que se busca es resaltar que si somos más conscientes de nosotros mismos, de lo que hacemos y lo que conocemos actuamos mejor y más felices”. Vicente Krause y Lucas Rodríguez, 2014.

Como primera mención ante el cierre del trabajo, se recuerda el escenario de actuación en relación a la complejidad que presenta el *sistema didáctico*, el cual es configurado en la interrelación de diversas categorías:

- Contenidos (QUÉ)*: Conocimientos específicos disciplinares y pedagógicos. Objetivos e incumbencias.
- Forma (CÓMO)*: Didáctica. Métodos y procedimientos. Planificación de actividades y evaluación.
- Tiempo, espacio y emoción (DÓNDE)*: Contextos y realidades específicas. Los sujetos en la dinámica de grupo: discursos, participación, interacción. Identidades, experiencias, trayectorias. Clima y ambiente de trabajo.

A su vez y en concordancia, se recuerda que el objetivo general del trabajo consistió en trabajar para *“mejorar nuestras prácticas cotidianas de enseñanza hacia la integración y construcción de saberes, a partir de su análisis crítico-reflexivo; mediante la aplicación de un dispositivo metodológico que colabore en la autoevaluación del docente”* (pp. 8).

Para ello, se presentó como propuesta un dispositivo de autoevaluación pos-activa conformado por instancias de registros y análisis reflexivos según variables determinadas. A continuación, se reflexiona en particular acerca del dispositivo propuesto en tanto al registro y las variables propuestas; y en general respecto de nuestras prácticas de enseñanza.

6.1. Reflexiones sobre el dispositivo implementado

Como primer tema de reflexión planteamos la metodología propuesta para **los registros** según narraciones (en observación participante) realizadas por el docente a cargo de la clase en una etapa pos-activa; reconociendo que la narración escrita por el propio actor es una rica fuente de información, destacando la ventaja del mínimo esfuerzo y despliegue necesario en esta recolección de datos. Sin desconocer que el relato posterior (pos-activo) no es tan fiel ni exhaustivo como la observación y registro en tiempo real, manteniendo una alta carga de subjetividad. Además de presentar un recorte de lo que se interpreta como relevante o significativo. Más aún si se desconocen las macrodecisiones del docente y los contrastes con el mundo social de los sujetos intervinientes (lo cual es necesario para verificar y reforzar la coherencia entre las ideas y la manera de actuar, reforzando los planos de objetividad). Es por esto que se ha entendido como necesaria la incorporación de otro registro desde una posición no participante; sin descartar por ello cualquier opción válida que promueva el análisis de nuestro accionar cotidiano (tal como se hizo mención en el capítulo anterior).

Paralelamente, a partir de los registros fuimos capaces de observar **nuestra coherencia** entre “lo que decimos y lo que hacemos”. Entendiendo que el conjunto de las macrodecisiones que establecemos inicialmente no siempre son sostenidas en las microdecisiones permanentes de una práctica casuística como lo es la enseñanza. Situación que se incrementa, considerando el grado de aislamiento e informalidad con que generalmente se llevan a cabo las transposiciones didácticas y estrategias metodológicas en el ámbito de la educación universitaria. En especial en las carreras que no poseen base de profesorado.

A su vez el análisis de la clase, visto también como reflejo de nuestro propio accionar, nos obligó a presentarnos y posicionarnos desde nuestras propias lógicas (Arnaus, 1995). Y a partir de ello, reconocer problemáticas o situaciones diferentes y comunes, reforzando el sentido de integración y pertenencia. Además de valorar la identidad individual y opinión propia, ya sea por afinidad como por defensa de los pensamientos frente a los otros. Este hecho, en un plano de abstracción, nos permite reconocer el valor del **conocimiento**

específico disciplinar en relación a sus formas o métodos. Pues cada disciplina mantiene sus lógicas particulares, cuyo conocimiento erudito es requerido a la hora de reconocer e idear sus estrategias de enseñanza. En síntesis, entendemos que se necesita del dominio del contenido específico en complemento a la elaboración de los métodos o formas didácticas de abordaje (donde la forma también se vuelve contenido). Sumado a la correcta lectura de las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos singulares de cada ámbito (Edelstein, 1996); y a la humildad y generosidad necesaria en la docencia. Pues entendemos que un buen docente no es tanto quien mucho tiene para decir sino quien mejor sabe escuchar, guiar y estimular.

Por otra parte, nos dimos cuenta de algo tan importante como simple a partir de la reflexión sobre un hecho concreto: al momento de analizar los registros pudimos detectar velozmente los puntos a trabajar en las clases de las demás, pero se nos dificultó hacer lo mismo con las clases propias. En lo cual concluimos que la posición “desde afuera” (perspectiva sinóptica) nos da un grado de objetividad muy valioso. Por lo que, a partir de analizar esta dificultad surgida, afirmamos que toda práctica reflexiva requiere indefectiblemente de **la mirada del otro**, tanto para la construcción como para la reflexión, evaluación y mejora individual y colectiva.

Y es en esta perspectiva donde queremos resaltar, a modo conclusivo, **el valor del trabajo colectivo**, constituido por el aporte conjunto de los sujetos intervinientes tanto docentes como alumnos. Para ser totalmente claros, recurrimos al clásico anécdota de haber planificado una clase con lujo de detalles, horarios precisos y actividades determinadas, y al momento de la clase propiamente dicha se presentan una serie innumerable de variables no contempladas que nos obligan a modificar lo pensado. ¿Qué docente no ha vivido esa experiencia? Ante tal situación, nuestra intención es la de aceptar que las clases se manifiestan como prácticas casuísticas, situacionistas, que se determinan en modos aleatorios conforme se concatenan los aportes de los distintos sujetos comprendidos. Y es allí donde el **trabajo colectivo** determina la naturaleza de cada clase, entendiendo que nuestro aporte personal en el rol de docente debe ser claro pues será la directriz en cada clase; pudiendo trabajar incómodamente para forzar las actividades y contenidos planificados por el docente, o reconociendo los temas que mencionan los alumnos a partir de su “bagaje cultural” como disparadores para reconstituir clase a clase

los objetivos generales (como estrategia de cognición situada). Para lo cual se comprende como fundamental el dominio y explicitación en “qué” enseñamos y “cómo” lo enseñamos, generando confianza y seguridad personal hacia una práctica cálida, desinteresada y constructiva tanto para los alumnos como para el docente.

6.2. Reflexiones respecto de nuestras prácticas de enseñanza

Para concluir con el trabajo, se propone una suerte de concatenación de temas, presentados como punteo de opiniones personales en orden crítico, relacionados a nuestra posición actual y perspectiva a futuro respecto de las prácticas de enseñanza. Compendio que ha sido nutrido por la experiencia del presente trabajo; compendio que reclama ser eventualmente discutido entre colegas.

Ser conscientes del problema y abordar con precisión los objetivos.

En mi opinión, el alumno actual es una situación, no es un problema. Mis falencias si son problemas (por definición), por el simple hecho que tienen solución. Y esa solución inicia con mi voluntad por mejorar.

Comprender a la masividad como una excusa trillada.

Según entiendo, la masividad en el alumnado afecta más que nada a los profesores titulares de Cátedra, quienes se encargan de incorporar y formar al personal docente. El ACD a cargo del curso mantiene la misma relación docente-alumno, por lo que no sería una condición desfavorable. De hecho, la masividad otorga una importante polisemia y heterogeneidad, aportando una rica cantera de experiencias que puede ser explotada en la construcción colectiva del aula.

Potenciar nuestro proceso de (auto)formación docente

La formación docente a partir de procesos no estructurados (denominados de “socialización profesional”) genera el conocimiento didáctico a partir de la observación de las experiencias de los colegas y de la experimentación en la propia experiencia. Lo cual se podría considerar como negativo ya que requiere de un buen tiempo de prácticas, pruebas y redefiniciones hasta dominar la incertidumbre y la duda para encarar las clases

(sin mencionar que los principales afectados de mis inexperiencias son los alumnos). De todas formas, esta modalidad no estructurada también es la promotora (obligada) de docentes autónomos, autodidactas; además de rescatar el hecho de que durante la propia (auto)formación se producen importantes procesos de integración institucional y legitimación académica.

Al respecto no podemos dejar de mencionar que la Universidad presenta una variada oferta de cursos y seminarios de capacitación docente, abiertos a la comunidad educativa en forma gratuita para quienes decidan ampliar sus conocimientos y certezas (de la cual, el presente trabajo forma parte).

Complementar las posiciones academicistas con las crítico-reflexivas

Continuando con las reflexiones a título personal, se comprende que la relación educativa debe ser abordada desde una visión conciliadora que integre la realidad con las aspiraciones, lo que tenemos con lo que queremos tener. Por lo tanto, desde nuestra experiencia en las prácticas áulicas, hemos optado por asumir y potenciar la tendencia academicista y profesionalista actual; y complementarla con aportes en relación al campo de la didáctica, hacia un equilibrio que comprenda al quehacer cotidiano como una tarea de autoreflexión y compromiso humano en constante proceso de mejora. ¿Estaremos muy distantes? Para nada. Al respecto citamos a Vicente Krause quien nos dijo que “*hoy seguimos siendo ortodoxos. Pero admitimos la posibilidad de no serlo...y ello ya es un paso adelante*”.

Reconocer la necesidad de la auto-evaluación

Habiendo experimentado las prácticas de Taller en mi rol como docente y habiendo estudiado y analizado su constitución desde un abordaje teórico-conceptual, me siento con la confianza suficiente como para admitir mis errores y exponer mis falencias. De las cuales destaco prioritariamente la indeterminación o escasa claridad (metodológica) en “como” he desarrollado mis clases. O sea, dudas e inseguridades en el campo de la didáctica, lo cual es perfectamente lógico considerando nuestra modalidad de formación antes mencionada.

Pero esto no debe apenarnos ni desanimarnos, sino lo contrario. Pues nos coloca en una posición activa donde nosotros somos los principales responsables de lo que hacemos, de lo que somos. Y es allí, luego de algunos años de experiencia docente, a partir de cuando he reconocido indefectiblemente la necesidad de revisar y reestructurar el propio accionar, destacando como estrategia posible la auto-evaluación, seguida de la reflexión colectiva (lo cual otorga validación institucional; resignifica y resimboliza en el colectivo de trabajo; y brinda seguridad personal por someter y defender nuestra opinión al juicio mayor de la Cátedra).

Por lo tanto, si uno desea perfeccionarse en el mencionado escenario universitario, donde hemos elegido actuar, se hace necesario reflexionar constantemente; evaluar y evaluarse; *formar y formarse en la enseñanza*; potenciando siempre el vínculo entre los sujetos intervinientes y el aporte indispensable de la “mirada del otro” (requerida para cualquier práctica reflexiva). En esta tónica, el trabajo presentado fue propuesto como un dispositivo posible.

A modo de cierre queremos mencionar que nuestro trabajo, lejos de buscar conclusiones contundentes y totalizantes, fue planteado como un recorrido de experimentación para develar cuestiones sobre las lógicas implícitas que gobiernan nuestras clases en los Talleres de Arquitectura; trabajando con foco en la auto-evaluación y la reflexión colectiva respecto de “cómo” abordamos nuestro accionar docente cotidiano. Todo lo cual fue realizado en invitación a compartir experiencias comunes, hacia un objetivo concreto y simple: la mejora de lo que hacemos a diario. Pues entendemos que, reiterando la cita de Paulo Freire (1996: 40), “*es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima*”.-

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaus, Remei (1995). *“Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica”*
En Larrosa, Jorge y otros. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.**
Barcelona: Laertes.
- Ausubel, D. P., Novak J. D. y Hanesian H. (2009). **Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo.**
México: Editorial Trilla, segunda edición. Edición original: 1978.
- Barco, Susana et al (2005). **Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo.**
Neuquén: Educo.
- Bertoni, Alicia L. de; Poggi, Margarita; Teobaldo, Marta E. (1995). **La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja.**
Buenos Aires: Kapeluz.
- Bidinost, Osvaldo (2006). **LAarquitectura y Pensamiento Científico.**
La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Bourdieu, Pierre (1999). **Intelectuales, política y poder.**
Buenos Aires: EUDEBA.
- Casco, Miriam (2007) *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual.*
V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”.
Tandil, Argentina.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *“La alienación y lo imaginario”.*
En La institución imaginaria de la sociedad, Vol 1, Marxismo y teoría revolucionaria.
Barcelona: Tusquets Editores. Pp. 227-235.
- Catino, Magalí; Santos, Javier A. (2011). Programa curricular del “seminario de tesis”.
Especialización en docencia universitaria, UNLP. Pp. 3.
- Celman, Susana. (2003). *Sujetos y objetos en la evaluación universitaria.*

Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina.

Clark, Burton (1991). **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** Cap 6: “cambio”.

México: Nueva Imagen / UAMA.

Davini, María Cristina (2008). **Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.**

Buenos Aires: Santillana.

De Lella, Cayetano (1999). “*Modelos y tendencias de la Formación Docente*”.

1 Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.

Díaz Barriga, Ángel (1992). **Didáctica. Aportes para una polémica.**

Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Díaz Barriga, Ángel (1994). **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.**

Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos.*

Perfiles educativos, N° 108, México.

Edelstein, Gloria; Coria, Adela (1995). **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.**

Buenos Aires: Kapeluz.

Edelstein, Gloria (1996). “*Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*”.

En **Corrientes didácticas contemporáneas.**

Buenos Aires: Paidós. Pp. 75-89.

Edelstein, Gloria (2000). “*El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*”.

En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación. Año IX N°17.

Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 3-7.

Edelstein, Gloria. (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*.

Alternativas, Año VII, n° 26. San Luis. Argentina

Edelstein, Gloria. (2005). “*Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*”.

En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) **Educación: ese acto político**.

Buenos Aires: Del Estante editorial.

Edelstein, Gloria. (2011). **Formar y formarse en la enseñanza**.

Buenos Aires: Paidós.

Elkin Benjamín (2000). **Taller Total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba**.

Córdoba: Ferreyra Editor.

Ferry, Gilles (1997). **Pedagogía de la Formación**.

Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freire, Paulo (1969). **La educación como práctica de la libertad**.

Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2da edición argentina: 2008.

Freire, Paulo (1996). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**.

Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Segunda edición argentina, 2008.

Freire, Paulo (2003). **El grito manso**.

Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Segunda edición argentina, 2008.

García de Fanelli, Ana María (2005). **Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional**. Capítulo 1: “*La universidad pública como organización compleja*”.

Fundación OSDE, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, José (1992). **La pedagogía por objetivos**.

Madrid: Morata.

Jackson, Philip (1999). **Enseñanzas implícitas**.

Buenos Aires: Amorrortu.

Krause, Vicente (2013). **Presunciones.**

La Plata: Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito N°1.

Langer Ariel. (2008). *“El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina”*.

En Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento.

Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

Litwin, Edith (2008). **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.**

Buenos Aires: Paidós.

Lucangioli, Alejandro (1997). *“La docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas”*.

Ponencia al 2º Encuentro “La Universidad como objeto de investigación”. Universidad de Buenos Aires.

Mazzeo, Cecilia y Romano, Ana María (2007). **La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior.**

Buenos Aires: Nobuko.

Molina y Vedia, Juan (2008). **Enseñanza sin dogma.**

Buenos Aires: Nobuko.

Molina y Vedia, San Juan, Santinelli (2007). *Metodología propuesta para la enseñanza.*

Concurso de profesores ordinarios 2008 para el Taller Vertical de Arquitectura de 1º a 6º año, FAU, UNLP.

Nassif, Ricardo (1980). **Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea.** Capítulo 14 *“dialéctica de la educación”*.

Madrid: Cincel-Kapelusz.

Pérez Gómez, Ángel (1992). **Comprender y transformar la enseñanza.**

Madrid: Morata, tercera edición: 1994.

Rodríguez, Lucas Gastón (2014). *“Tensiones entre lo cuantitativo y lo cualitativo de la evaluación”*.

Artículo de ponencia en el “VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, La Arquitectura y la Ciudad”. FAU, UNLP. La Plata.

Ros, Mónica (2008). Programa curricular del taller “*Diseño y coordinación de procesos formativos*”.

Especialización en docencia universitaria, UNLP. pp. 1, 2.

Salinas, Dino. “*La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?*”

En Angulo F., Blanco N. **Teoría y desarrollo del currículum.**

Málaga: Aljibe. España, 1994.

Saviani, Dermeval (1983). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.*

En *Revista Argentina de Educación*, Año II, Numero 3.

Schön, Donald (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.**

Barcelona: Paidós. Primera edición en español.

Silber, Julia (2009). “*Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina*”. En **Pedagogía desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos.**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

Tosi, Irma Edith (2010). Directora. **La capacitación universitaria al servicio de la gente.**

Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Administración y Finanzas, Dirección de Organización Institucional. 1ra. Edición 2010.

Vigotski, Liev Semiónovich (2001). **Psicología pedagógica.**

Buenos Aires: Aique.

ANEXO I

Síntesis realizada por el arq. Emilio Sessa respecto de las *1º Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura*

En el marco de jornadas de capacitación docente organizadas por la Dirección de Evaluación y Seguimiento Académico, Secretaría Académica, Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).



Reseña de las 1º Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura

21, 22 Y 23 de Mayo 2012

Con la implementación del Plan de Estudios VI se impulsaron una serie de acciones tendientes a crear y sostener espacios para el seguimiento y evaluación del mismo, tales como la Comisión Central de Seguimiento y Evaluación Académica y las Sub-comisiones de Área e Interárea. Desde el inicio de las reuniones, y con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se promovieron en cada una de las Áreas propuestas de actividades de formación docente e Integración construidas a partir de la conjunción de inquietudes e ideas de los propios docentes.

En este marco, el Área de Arquitectura elaboró una propuesta para el transcurso del año 2012 que tiene como objetivo la actualización docente y el intercambio de experiencias en, los talleres de Arquitectura y las Cátedras de Teoría que se estructura en dos etapas. La primera se inicia con las *1º Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura*, e incluye temáticas pedagógicas y de actualización docente; y la segunda, a desarrollarse entre los meses de septiembre y noviembre del corriente, aspira al desarrollo de un encuentro destinado a taller proyectual en torno al tema *vivienda*, que sirva de marco para el desarrollo de los trabajos prácticos en los diferentes talleres y cátedras del Área.

Durante los días 21, 22 y 23 de mayo de 2012, cerca de 200 docentes del Área de Arquitectura asistieron y participaron en las *1º Jornadas del Área sobre la Enseñanza de la Arquitectura*.

Como el Área lo había planificado, se llevaron a cabo dos exposiciones que abordaron como núcleos temáticos *la enseñanza en la universidad en general, y la enseñanza de las disciplinas proyectuales, en particular*. Posterior a cada exposición, se desarrolló una instancia de trabajo grupal de discusión entre los docentes del Área a partir de una consigna.

DÍA I. LUNES 21 DE MAYO

PRIMERA PARTE: Exposición Inaugural *“La Enseñanza: contextos y prácticas”* a cargo de la Mg. Prof. Raquel Coscarelli (FaHCE- UNLP). La exposición quedó registrada en el video correspondiente.

Luego de la exposición en el salón de actos, todos los docentes asistentes a las Jornadas se trasladaron hacia el aula 5 de la FAU donde se inició el trabajo en grupos.

SEGUNDA PARTE: Trabajo grupal

TRABAJO EN TALLER

Con la totalidad de inscriptos a las Jornadas, se organizaron seis grupos de trabajo. Cada uno se conformó por docentes del Área (entre 30 y 35 docentes cada uno) con distintas trayectorias, pertenecientes a distintas cátedras y talleres, con el propósito de constituir grupos diversos y entremezclados según los criterios explicitados.

El objetivo de esta instancia se centró en que los docentes reflexionen sobre las problemáticas que reconocen en la enseñanza de la Arquitectura a partir de la exposición de la Prof. Raquel Coscarelli y de la experiencia docente de cada uno, en el marco del *currículum* de la carrera y de la Facultad.

Para la organización de esta instancia, se solicitó a cada grupo la designación de un moderador y un relator que realice la sistematización de lo discutido para su posterior socialización durante el plenario en el último día de las Jornadas.

PLENARIO: Cada grupo tuvo entre 5 y 10 minutos para plantear las problemáticas de la enseñanza de la Arquitectura discutidas en los talleres de trabajo, que fueron expresados por los respectivos representantes del siguiente modo:

GRUPO I – Relator: Arq. Nicolás Bares

- Se identificó una dificultad para definir los saberes contemporáneos en el campo de la arquitectura. ¿Cuáles son los propios del Taller de Arquitectura? ¿Son los mismos que hace 20 años?
- Tensión entre: formar un profesional crítico (Función social de la Arquitectura) o formarlo en lo general y específico de los contenidos disciplinares del campo de conocimientos de la Arquitectura. Tensiones propias de los funciones de la educación en su acepción más amplia.
- Concepción de proyecto como respuesta a un problema social
- Modalidad de taller como dispositivo pedagógico. Se reflexionó sobre los modelos o métodos de transmisión del conocimiento que responden a una “estrategia decimonónica” y sus prácticas hoy, su contemporaneidad en la formación de los arquitectos.

GRUPO II – Relator: Arq. Fernando Gandolfi

- Tensión “Enseñar para el mercado laboral” | Enseñar para y en “la formación disciplinar”. Función del Estado en este dilema.
- ¿Cómo revisar las tradiciones de la enseñanza de la arquitectura? Repensar las prácticas institucionalizadas.
- Existe un vacío de carácter social en la formación del arquitecto en el discurso dominante.
- Relación teoría-práctica en la arquitectura; en relación a la co-existencia de 12 talleres de arquitectura y 3 de teoría. Existencia que no implica necesariamente tantos modos de *enseñanza de la arquitectura*.

GRUPO III - Relator: Arq. Agustín Pinedo

- “No pudimos elaborar una síntesis a nuestras discusiones, sino hacernos más preguntas”:
- ¿Qué tipo de arquitectos queremos formar para esta sociedad? Bajo este tema, se reflexionó sobre la interdisciplina con otras asignaturas y Áreas de la carrera; las

diferentes teorías de la enseñanza y la relación teoría-práctica que atañe a nuestras prácticas.

- Necesidad de *evaluación - autoevaluación* de nuestras prácticas.
- Masividad de la enseñanza. Desafíos para la construcción individual y grupal del conocimiento.
- Transmisión y motivación.

GRUPO IV - Relator: Arq. Lucas Rodríguez

- Análisis del “Sistema-triángulo didáctico” en el marco de la enseñanza de la Arquitectura: ¿qué enseñamos? ¿cómo enseñamos?
- El proyecto debería ser la “excusa” que condensa y sintetiza los conocimientos a transmitir. Pero actualmente se reconocen inconvenientes, desajustes en ello.
- Reconocimiento de escaso rigor metodológico por parte de los ayudantes de Arquitectura para desarrollarse como docentes. Recuperar el aporte de la propuesta metodológica realizada en los concursos de profesores titulares ordinarios.
- Tensión entre formación de recursos humanos en las cátedras y los equipos consolidados de cátedra/taller ¿Cómo se producen los procesos formativos de los docentes auxiliares de arquitectura? La (auto) formación de los docentes en iniciación y la cátedra como contexto de socialización profesional.
- La universidad masiva genera heterogeneidad en el alumnado y en el cuerpo docente.

GRUPO V - Relator: Arq. Laura Fontán

- “No pudimos llegar a una síntesis en nuestras discusiones, sino hacernos más preguntas”:
- ¿Cómo podemos aprender a enseñar mejor?
- Características de la producción del saber arquitectónico
- Contenidos mínimos en la formación de arquitectos
- Reflexión sobre *lo oculto en arquitectura*: lo que no sabemos que [también] enseñamos.
- Deseo docente: ¿que esperamos como docentes de arquitectura?

GRUPO VI - Relator: Arq. Eduardo Gentile

- Motivación del alumnado al iniciar la carrera: se planteó que el deseo del estudiante por manejar las habilidades, actitudes y criterios de la disciplina constituían el principal aporte para el desarrollo de las actividades docentes
- Tensión entre *tiempo lectivo – académico* | *inclusión democrática* de todos los alumnos/as: se observó la necesidad de contemplar los diferentes niveles formativos de los estudiantes en función de sus antecedentes tanto en la escuela como fuera de ella, como dato a tener en cuenta para tender a una formación universitaria que parta de bases relativamente comunes a todos y requiera un esfuerzo adicional para evitar el aislamiento de quienes no cuentan con ese “capital simbólico”.
En referencia al primer tópico se observó que la incorporación de ciertos conocimientos puede resultar lenta respecto a las expectativas puestas en la programación del ciclo lectivo.
- Articulación entre áreas de saberes: se planteó el desconocimiento generalizado por parte de los docentes del área acerca de las actividades, contenidos y métodos de trabajo de otras áreas.
- Numerosidad. Dificultad por la dimensión metodológica de la enseñanza por la cantidad de alumnos. En este sentido el grupo entendió que las actividades docentes no siempre se han adaptado a esta escala, persistiendo un trabajo individual mano a

mano con el estudiante de difícil sostenimiento en ciertas etapas de la carrera o del propio año académico.

- Evaluación de los aprendizajes: se discutió la necesidad de revisar el número de evaluaciones en relación a las otras áreas/asignaturas.

DÍA II. MARTES 22 DE MAYO

PRIMERA PARTE: Exposición “La enseñanza de las disciplinas proyectuales” a cargo de Prof. Ana María Romano (FADU- UBA). La exposición quedó registrada en el video correspondiente.

SEGUNDA PARTE: Trabajo grupal

TRABAJO EN TALLER

Retomando las discusiones que cada grupo desarrolló durante el primer día, y los aportes de la Arq. Ana María Romano, se propuso continuar la discusión y reflexión en torno a la enseñanza del proyecto en el *Taller de Arquitectura* en función de algunas de las problemáticas presentadas, tales como: la modalidad del taller, la motivación, la creatividad, la relación teoría y práctica en el proceso de enseñanza, los recursos didácticos e informáticos, la enseñanza masiva, la evaluación, entre otros.

Luego de dos horas de debate y discusión en grupos a partir de la consigna propuesta, se decidió realizar la invitación a la exposición y cierre final para el día miércoles 23.

DÍA III. MIÉRCOLES 23 DE MAYO

PLENARIO FINAL

Se presentaron las síntesis de las discusiones grupales, las conclusiones y las potenciales propuestas (si existían) para el mejoramiento del Taller de Arquitectura como espacio de integración y síntesis del conocimiento.

GRUPO I - Relator: Arq. Juan Carlos Etulain

- Se reflexionó en torno a la modalidad de Taller. Contenidos: ¿Qué enseñamos? Específicamente el tema del Proyecto Urbano como contenido de la asignatura y la necesidad de su diferenciación en el abordaje con el Urbanismo.
- Se puso especial atención en la estructura de verticalidad de los talleres/cátedras: ¿Qué se entiende por trabajos verticales? ¿Qué se hace bajo el nombre de verticalidad? Los distintos participantes expusieron distintas estrategias didácticas para abordar la verticalidad en los Talleres de Arquitectura. Se acordó acerca de la dificultad de trabajar la verticalidad frente a la numerosidad y la integración de los distintos niveles que componen un Taller.
- Se abordó el tema de la evaluación. Se hizo mención a la falta de criterios comunes, tanto a nivel institucional como al interior del Área de Arquitectura. Se debatió sobre la necesidad de repensar la modalidad de evaluación docente, en relación a prácticas cotidianas que no se registran y por otra parte, que en los concursos se evalúa desde un producto terminado, y no desde el proceso de guía de un proyecto. En relación a los estudiantes, se retomó la tensión sobre la evaluación “del proceso” o “del proyecto-producto”.

- Se abordó el tema de la inserción conceptual de la asignatura Teoría I y II en el Área de Arquitectura y sus posibles relaciones con el Taller de Arquitectura. ¿Cómo articular al interior del Área estas dos asignaturas?. Se rescató como necesario e importante por parte del docente de arquitectura –por tratarse de una nueva asignatura- el conocer qué contenidos y trabajos hacen en Teoría, para de esta forma lograr una práctica más contextualizada.
- Finalmente se acordó acerca del Taller como síntesis de conocimientos de las demás asignaturas del curriculum de la carrera.

Se propone que un próximo encuentro tenga como objetivo el desarrollo de temas puntuales, más concretos. Construir colectivamente un documento/producto como reflejo del grupo que lo discuta, rescatando como valiosa esta primera experiencia de intercambio entre docentes de distintas asignaturas del Área Arquitectura.

GRUPO II - Relator: Arq. Marcelo Pellegrino

- Relación con la lógica de mercado: ¿Qué tipo / perfil de profesional queremos formar?
- Curriculum oculto: *Revisar/Reflexionar sobre como la tradición de cada una de las cátedras condiciona la formación de sus alumnos, a través de los posicionamientos teóricos. ¿Cómo se “piensa” en cada una de las cátedras? ¿Qué categoría de pensamiento filosófico las forman?*
- Curriculum Universitario: Cual debería ser el perfil de los docentes de arquitectura: Formación / Investigación / Experiencia profesional: ¿calle?
- ¿Es un rol profesional el rol docente? Pensamos realmente en la importancia del rol docente? Un excelente arquitecto no siempre es un buen docente de su disciplina, y viceversa.
- Investigación, Extensión y docencia como los tres sostenes de nuestra acción en esta facultad.
- Carácter de la formación: interrelación compleja de saberes previos donde el rol activo del alumno es fundamental en el proceso de su formación.
- El proyecto como un proceso que trasciende a los contenidos vistos en un año involucrando a todos los desarrollados en años anteriores. (El proceso continuo de formación del Taller de Arquitectura cuando se involucra a los 6 niveles).



GRUPO III - Relator: Arq. Agustín Pinedo

- ¿Qué profesional formamos? [Articulaciones con el Grupo 1]
- Masividad. “No como un impedimento para la enseñanza sino como una característica más de nuestra enseñanza”. ¿Cómo se construye conocimiento en esas condiciones? ¿Cómo se respeta la diversidad de nuestros alumnos?
- Evaluación en el taller: ¿queremos resultados? ¿buscamos resultados en nuestra acción docente? Tensión: Proceso – Proyecto. “En un buen proceso puede haber un buen proyecto”. Evaluación final como herramienta o instancia de aprendizaje.
- Transmisión-Motivación. Contratos implícitos en la relación docente-alumno en arquitectura.
- Desafío para este nuevo Plan: ¿Cómo articular la asignatura Teoría con el Taller de arquitectura?

GRUPO IV - Relator: Arq. Lucas Rodríguez

- Taller como reflexión en la acción y síntesis de los conocimientos. Lugar del otro en esa reflexión, la mirada del otro. El campo teórico-epistemológico desde la pedagogía crítico-reflexiva.
- ¿Que se enseña? ¿Cómo se enseña? “No alcanza con ser un buen profesional para ser un buen docente”.
- Comprender la interrelación entre competencias técnicas específicas de nuestra disciplina y conocimientos pedagógicos y didácticos que todo docente requiere.
- La Masividad del alumnado promueve la diversidad, no como característica peyorativa, sino como riqueza. Esto también se reconoce en el cuerpo docente. Por otra parte, esta polisemia demanda mayores estrategias por parte de los docentes.
- El recorte del Curriculum y la transposición didáctica: ¿Qué herramientas nos brinda la propuesta de la cátedra para el accionar docente cotidiano? ¿Quién nos dice que lo que hacemos y cómo lo hacemos está bien o mal? ¿Cómo se nivelan las distintas propuestas de cátedras? ¿Quién evalúa que eso suceda?
- Contrato didáctico entre docente y alumnos.
- Formación docente para la enseñanza proyectual. Oficio del docente: es parte de la experiencia docente o se requieren [también] otras herramientas? ¿Cuáles? ¿Cómo las obtengo, además de adquirirlas por la propia experiencia?
- Evaluación de los aprendizajes a través de la evaluación de los procesos de los proyectos. ¿Cómo evaluamos día a día a 25 alumnos?
- “Desnaturalizar lo cotidiano para de-construir el andamiaje teórico implícito. La función integral de la evaluación: Reflexionar sobre el cotidiano para saber qué hacemos y cómo lo podemos mejorar.

GRUPO V - Relator: Arq. Augusto Penedo

- Asumimos que hay un plan de estudio vigente y valoramos la carrera en ciclos.
- Asumimos la pluralidad y la inclusión, asimismo la masividad/numerosidad.
- Asumir las distancias culturales proponiéndose no perder calidad en la enseñanza.
- El taller como la forma más idónea para el traslado del conocimiento y la formación en la materia Proyecto de Arquitectura, como asimismo en Teoría de la Arquitectura.
- El valor del proceso, necesidad de transmitir la capacidad de pensar, el diálogo como herramienta didáctica. La corrección, prueba y error, simulación, nuevas herramientas.
- La reflexión en acción. El docente da los elementos para que los alumnos se los apropien. No se puede enseñar lo que no se sabe o se sabe poco. Necesidad de formarse. Se puede salir de lo subjetivo cuanto más capaz se es de pensar y reflexionar para vencer el pensamiento convencional. La innovación.

- Siempre habrá un campo de transformación posible:
Objetivo: La innovación
Tarea: La investigación y el debate.
Compromiso: Ayudar a enseñar. La evaluación.
Resumen: La formación docente

GRUPO VI - Relator: Arq. Eduardo Gentile

- Heterogeneidad del alumnado como condición característica de la formación. Importancia de “escuchar al alumno”. Se plantearon los aspectos positivos de la diversidad “incluida” como posibilitadores de una visión multicultural, que opere como contrapunto de la homogeneización de valores, actitudes y visiones, considerada empobrecedora en la construcción de la disciplina por parte del estudiante.
- Saberes formativos: ¿Cómo se realiza la selección de contenidos en los talleres?. Frente a la diversidad de enfoques privilegiados por las distintas cátedras, no se llegó a establecer un repertorio homologado. Sin embargo, como instancia de acuerdo se planteó un esquema -en el cual coincidieron los participantes- en el que se observó la necesidad de seleccionar los saberes a transmitir según un desglose entre una etapa en la que se enfrenta al estudiante al conocimiento del problema –denominado por algunos “momento analítico” de una etapa o momento resolutivo dominada por la formulación (o boceto) y el desarrollo de ideas.
- Importancia de la explicitación del contrato didáctico entre docente-alumno, así como de las evaluaciones de los trabajos de los alumnos. Este aspecto resultó avalado por los participantes en el sentido de establecer reglas transparentes y estables en el funcionamiento del grupo entre sí y con los docentes. Esta necesidad se articuló con los debates acerca de la necesidad docente de contar con elementos de juicio lo suficientemente claros y completos a fin de orientar al estudiante en su camino, así como a detectar desajustes y ausencias en los saberes que deben entrar en juego en su propuesta.
Se propone que frente a la dispersión de problemas diversos que obligan a un tratamiento ligero, el próximo encuentro sea organizado en dos instancias. De acuerdo a este criterio en el primer día de trabajo se organicen comisiones armadas en función de los diversos temas que sean de interés para los docentes del Área (muchos de los temas que surgieron en estos días); por su parte en el segundo día, se organizarán grupos según afinidades en los ejes específicos de discusión que surgieron en la jornada previa y luego los socialice con las restantes comisiones.

REFLEXIÓN SOBRE LAS JORNADAS DE MAYO DE 2012 A CARGO DEL COORDINADOR DEL ÁREA ARQUITECTURA

La concreción del primer evento propuesto por el Área Arquitectura en el marco de funcionamiento institucional emergente de la puesta en funcionamiento del nuevo plan de estudios, permite sacar algunas conclusiones interesantes.

El encuentro, como se ha difundido reiteradamente, es el primero de una trilogía que se completa con otro seminario-taller a desarrollarse durante la semana de receso estudiantil del mes de Septiembre y que se prolongará hasta el fin del ciclo lectivo 2012 en un trabajo de grado con temática común para los talleres que se sumen a la experiencia, culminando en una jornada de cierre que deberá aportar conclusiones en el proceso de formación docente, que es el objetivo con el que se impulsó la propuesta del año.

Las jornadas de Mayo dejaron saldos positivos en varios aspectos que parece interesante señalar:

- Un alto grado de presencia del cuerpo de docentes del Área que participaron de las conferencias y de los debates, integrados horizontalmente en grupos de trabajo que se acoplaron fluidamente sin diferencias de cátedras, grupos de opinión, rangos académicos o niveles de conocimiento.
- Un intercambio de experiencias y opiniones que favorecen y habilitan nuevos emprendimientos en el proceso de construir conocimientos compartidos sin perder el sentido crítico de intercambios surgidos de las diversas vertientes de enseñanza de proyecto que se articulan en los distintos talleres.
- Una genuina sana y positiva vocación docente comprometida con contenidos emergentes de nuestro entorno cultural y del estado de las cosas que hacen a la disciplina y al contexto social y económico en la que transcurre.
- Una intención real de construir un mejor contexto académico en lo que hace a la dialéctica enseñanza-aprendizaje, reconociendo y potenciando el rol protagónico del Área y de los Talleres de Arquitectura en el proceso de enseñanza y en la facultad, así como la identificación de "la arquitectura" como disciplina aplicada a la construcción del espacio en todas sus dimensiones.

Finalmente estos resultados apuntan a presentar un conjunto de problemas, proposiciones y procedimientos aplicados, según distintas experiencias, que tienden a clarificar y ordenar objetivos y contenidos de las diversidades académicas expuestas en cuanto al aprendizaje de proyectos, facilitando y profundizando el acceso al conocimiento y la adquisición de pericias por parte de los alumnos.

La cantidad y la diversidad, dos de las características fundamentales del panorama contemporáneo, demandan la necesidad de reflexionar sobre los modelos académicos puestos en juego según una mirada crítica que incluya la historia de la facultad.

Prof. Arquitecto Emilio Tomás Sessa

ANEXO II

Antidecálogo docente compilado por arq. Alberto Sbarra y arq. Vicente Krause, como compendio de las reflexiones producidas en el seminario “*El proyecto de arquitectura: aprendizaje y enseñanza*”

En el marco de seminarios de capacitación docente organizados por la Secretaría Académica, Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

ANTIDECALOGO DOCENTE:**ACERCA DE UNA NUEVA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO**

- 1) Tener a mano una cierta historia del arte y la arquitectura, una historia personal, casi íntima que “en ella” podamos pasear con libertad (y que el alumno también lo sienta), no es difícil y se puede partir de una historia sencilla.
- 2) Mirar, observar detenidamente ese primer dibujo: la mayoría de las veces, un trazo o una mancha indica el inicio de algo.
- 3) Todo se puede, no hay prohibiciones en el acto docente, no se trata de hacer “cualquier cosa”, se trata de escuchar nuestra intuición: cuando intervenir dibujando, cuando una palabra o una frase, cuando un dibujo, cuando un ejemplo.
- 4) Cuando estamos frente a un alumno (frente a un grupo de alumnos) no nos olvidemos de nosotros (de cuando estábamos allí mismo), de nuestras dudas de entonces; se están formando como personas, es bastante más que el proyecto que intentan hacer.
- 5) La ansiedad la tiene el alumno y también el docente, sólo que nosotros tenemos la responsabilidad de manejarla, se trata del tempo, y no del tiempo.
- 6) Cuando nos sentamos a ver el trabajo, no olvidar que estamos frente a un alumno que está aprendiendo “en proceso”, es decir que, al menos, antes o después habrá realizado varios proyectos: un alumno de 6 años. El aprendizaje del proyecto también se produce por fases.
- 7) La palabra síntesis la podemos usar cuantas veces queramos, teniendo en cuenta que a lo largo del proceso de aprendizaje, y a medida que se va acumulando experiencia, esa palabra va cobrando distintos significados.
- 8) Es importante, también, “intuir” el alumno, el modo en que muestra su trabajo, su interés, curiosidad, su arrogancia, timidez...etc.. En la crítica estos aspectos cobran gran importancia porque ayudan a construir la relación docente-alumno, y también la escala de nuestra crítica.
- 9) Observar es lo primero, enseñar a ver, a mirar, descubrir la fuerza de un dibujo, la buena proporción de una planta, “sentir el equilibrio” (o el des-equilibrio) ayudar al alumno en esta búsqueda, mostrar dibujos, fotos, maquetas: “pequeñas clases”, una comisión es como un pequeño taller.
- 10) Ayudar a recordar al alumno “sus proyectos”, sus “ideas” (a ver....traé tu trabajo de tal o cual cosa....). Es bastante común que el alumno olvide sus experiencias proyectuales, donde “descubrió” muchos materiales de proyectos futuros. Hacer explícito su logro (ves?...acá tenés ideas, una buena distribución, hay un sistema estructural...etc.).
El alumno así es referente de sí mismo (y empieza a dejar al maestro).
- 11) Es enriquecedor llevar el cuaderno de notas docente (el cuaderno “de viaje”) además de los dibujos de partidos (que ayudan a identificar “por donde andan”); es bueno recordar sus propias dichos (y los nuestros). En ese intercambio anotar, “decirle a fulano que vea tal cosa”... de cualquier tema y escala. Es IMPORTANTÍSIMO PERSONALIZAR LA RELACION (el docente “lleva” su proceso...).

12) La pertenencia a un taller nos trae también “responsabilidad” y ayuda a construir nuestra “ética”, se trata de ser responsables y no obedientes.

13) Ser firme no es ser autoritario. Ser consecuente con una consigna o el programa etc., nos da los “límites” necesarios para proyectar. Observar esto puede ser el inicio de una buena crítica (y los primeros en creerlo, debemos ser nosotros).

14) Esto está bien.... dejalo a un costado y probá otra alternativa, otra organización, otro modelo constructivo, etc..... No hay una única forma de hacerlo... y siempre es posible hacerlo mejor. (Esto sirve mucho cuando hay alumnos un tanto “apurados”...)

15) EL ROL DE LA CRITICA: o corrección. “Construir la crítica”, o un estado de reflexión crítica, lleva un tiempo (el tiempo necesario). Se trata de caminar hasta identificar el “objeto” (el cometido...) podríamos hablar entonces de apuntes previos (como los croquis).

16) A veces frente a un trabajo no sabemos qué decir: no digamos nada, entonces (se puede decir: “no sé que decir”...).

17) Porque llamamos a ciertas obras o conjuntos “didácticos”? porque enseñan:¿cuales les parecen que son las ideas principales incluidas en esta obra? cuantas? como se podrían graficar?...

18) Hablar de totalidad, de integración...del detalle a la idea general, rápidamente “dibujar un detalle constructivo”... ¿cómo imaginas que se sostiene este techo...? De la idea general al detalle: manejo de las diversas escalas en el proceso de diseño, haciendo participe al alumno de esta metodología.

19) Incorporar la idea de “estructura arquitectónica”, de los sistemas que componen un objeto, espacial, estructural, funcional, formal y de la autonomía de la forma (puede ser cuadrada, en el mar, el río, la montaña ó la ciudad).

20) Conocer los 5 puntos, las 4 composiciones, la conferencia de F. LL. Wright en Nueva York, los apuntes de los maestros , de sus croquis. En la obra completa de Le Corbusier esto es muy evidente.

21) Un glosario: los principios de la construcción de la forma arquitectónica. Distribución/ dimensiones/proporciones/composiciones/materiales y construcción/funciones/usos/lo figurativo.

22) EXISTEN DIFERENTES TIPOS DE OPERACIÓN Y DE HERRAMIENTAS DE COMPOSICION: agregación/sustracción/articulación/jerarquía/igualdad/continuidad/la serie/los campos/dispersión.

23) Podemos mencionar autores, citas, textos literarios, etc., no por el afán de “saber que lo sabemos”, sino por el afán de ayudar a comprender lo que intentamos decir.

OTRAS REFLEXIONES:

Arq. Maité Iun Murguía:

MOTIVAR: es clave estimular a los alumnos para que reflexionen, investiguen, propongan ideas, se entusiasmen con lo que están haciendo, que realmente estén convencidos de lo que quieren, brindarles herramientas para que lo defiendan con argumentos fuertes, solo así tendrán la oportunidad de cambiar de opinión, superarse y crecer.

Para esto es muy importante entenderlos y acompañarlos es sus intenciones, abrirles el abanico que ante un determinado objetivo hay millones de formas de alcanzarlo pero que a su vez ese alcance, el que ellos propongan, es único.

-Analizar obras de arquitectura en grupos, que cada uno de su mirara personal sobre una obra, ayudarlos a “descubrir” arquitectura. El análisis puede ser a través de libros, imágenes, Internet, biblioteca y en el lugar: ORGANIZAR EXCURSIONES.

También quisiera agregar un fragmento del libro “Arquitectura y pensamiento científico” de Osvaldo Bidinost:

“-Un verdadero docente de arquitectura es, antes que nada, un hombre-arquitecto de un profundo humanismo. Cuando más antropológico y menos romántico sea su humanismo mejor podrá cumplir su tarea. Solo un hombre así puede:

a-Comprender los problemas de la arquitectura en su componente humana, y resolver con arquitectura esos problemas.

b-Comprender la relación entre hombre y realidad en cada situación particular de problema y concreción (en realidad sobre a que se va actuar y en la realidad resultante de la acción).

c-Comprender la estructura interna en permanente concreción que posee el estudiante, para poder actuar respetándola, para que el joven la enriquezca.

Un buen docente contribuye a producir hombres arquitectos **capaces de crear conocimiento por su cuenta, sin dependencias.**

La independencia en el conocer, implica el desarrollo de una capacidad para lograrlo, y eso es objetivo del Taller de Arquitectura.”

Arq. Lucas Rodríguez:

...mi aporte es una frase que dijo Vicente (Krause) en un curso anterior que me quedó grabada: **“La tarea docente no es transferir conocimiento, sino generar el interés en el alumno por ese conocimiento”**; a lo que quisiera complementar diciendo que un buen docente no es quien mucho tiene para decir sino quien mejor sabe escuchar y entender.

Arq. Helena Daneri:

El lugar docente. Algunas reflexiones sobre el lugar docente.

Cada alumno es un mundo, una singularidad que se diferencia, a veces frágil, en proceso evolutivo. Nuestro trabajo docente marca, condena, libera aspectos del conocimiento.

Si el alumno viene sabiendo mucho más de lo aparente, de alguna manera el docente puede ayudar a recordar algo del paisaje propio, el que se encargará de hacer y rehacer en su oficio.

Ordenar y despejar, estimular y contagiar. Detectar insistencias y ausencias, rigideces y fugas, persistir para que el arco del proceso se complete, se desarrolle, se profundice. Abrir.

Sabiendo que hace falta dibujar y dibujar para empezar a dibujar, el redibujo como alternativa de corrección permite, a veces, tomar el trazo, el gesto que identifica, por donde se puede seguir sensible y rápido que la palabra...

Helena Daneri, docente y arquitecta.

ANEXO III

Encuestas realizadas a colegas docentes del área de Arquitectura, FAU, UNLP en función de la siguiente pregunta:

¿Qué problemas generales detecta en su práctica de taller cotidiana, en cuanto a la relación educativa (esta última es la relación docente-alumno-conocimiento)? ¿Podría describir o estimar sus causas?

Nombre (sin apellido): Graciela

Edad: 31

Materia que dicta: Arquitectura

Preguntita para colegas FAU, UNLP:

¿Qué problemas generales detecta en su práctica de taller cotidiana, en cuanto a la relación educativa (esta última es la relación docente-alumno-conocimiento)? ¿Podría describir o estimar sus causas?

- Dificultad cuando entre docentes y alumnos no se produce un “encuentro” que permita aprender, construir conocimiento. Fundamental en la disciplina arquitectónica que en mi opinión se basa en el amor por lo que se hace, y no en un mero estudio sistemático.
- Como encontrar la diferencia clara entre las etapas de construcción colectiva de conocimiento (docente-alumno) y el aporte del docente como mediador o verificador de cuestiones (en definitiva es quien evalúa)
- Ante una disciplina subjetiva, como separar o distanciar al docente, el alumno, y la producción proyectual que se esté dando.
- Como encontrar la articulación necesaria entre lo grupal y lo individual en un Taller de arquitectura.
- El trabajo en Taller implica la participación, observación, crítica, de sus integrantes. Cuando algunos quedan afuera, quedan excluidos del resto, como incluirlo.

Nombre (sin apellido): Jesica

Edad: 30

Materia que dicta: Arquitectura

Preguntita para colegas FAU, UNLP:

¿Qué problemas generales detecta en su práctica de taller cotidiana, en cuanto a la relación educativa (esta última es la relación docente-alumno-conocimiento)? ¿Podría describir o estimar sus causas?

A mi criterio, la práctica cotidiana depende del grupo. No del docente, ni tampoco de los alumnos. La dinámica es estrictamente dicotómica, donde nadie puede imponer un modo de trabajar. Me ha pasado que, necesariamente, he tenido que trabajar de distinta manera en diferentes años lectivos. (Lo que descubrí hace poco). Antes creía que los alumnos se debían adaptar a la mecánica del docente, pero eso no funciona. Es por eso, que hay que saber **trabajar en grupo**.

Por otro lado, hay algunas cuestiones que, a mi criterio, se deben mejorar en cuanto a la política de la facultad, fundamentalmente respecto a la yuxtaposición de pre-entregas y entregas de las diferentes materias en las mismas fechas. Los chicos no llegan a hacer todo lo que les pedimos que hagan. Es una realidad. Sumado a eso, debemos saber comprender que muchos trabajan (cosa que hasta hace algunos años esto no ocurría).

En cuanto al trabajo en clase, es importante el seguimiento continuo de los alumnos, ya sea vía mail o en el taller. Teniendo en cuenta que yo doy clases en primer año, por ejemplo llevar bibliografía a la clase (ya que muchos son analfabetos de internet y ni hablar de la biblioteca) es fundamental. Muchas veces, por estas mismas cuestiones se debe incorporar a la clase, conceptos de otras materias, desde dibujo hasta teoría.

Ahora, te paso a contar algunas cosas que estuve pensando para el trabajo del concurso docente de la cátedra:

“Los alumnos llegan preparados para la pasiva repetición de dogmáticas verdades y no hay duda de que el cambio de actitud es traumático y de que necesitan tiempo y calma para repensarse (...). Generalmente, esta renovación encuentra apoyo y fuerza en las ideas que en el alumno son vitales, deseadas, libres y prontamente las incoherencias entre su forma de sentir, sus deseos de vivir el mundo y sus estudios se despliegan ampliamente, liberando sus impulsos más genuinos (...) Cuando cristaliza en saberes definitivos y cerrados termina huyendo de la realidad. La vida nos espera del otro lado”. Juan Molina y Vedia, Enseñanza sin Dogma, 2008.

La cita expuesta me da el pie para poder hablar y relacionar dos temas muy importantes que se presentan en la cotidianidad de la enseñanza de la arquitectura: el “problema” del taller masivo e ingreso irrestricto y las acciones implementadas en él. Esto nos lleva a pensar en las diferentes incumbencias de las correcciones individuales y/o grupales, donde muchas veces, en esta cuestión de la masividad, la corrección individual cae dentro de un modelo reduccionista e individualista entre el docente y unos pocos alumnos, en donde esa masividad no se llega a albergar.

Re-conociendo que el alumno ingresa con importantes experiencias vividas, podremos aniquilar aquellas creencias en las que él sólo escucha y el docente solo enseña. Es por ello, que debemos

estar atentos a la especificidad del problema de las correcciones, ya que si estos mecanismos han sido eficientes en otras épocas (como cuando llegábamos al taller de arquitectura y lo primero que teníamos que hacer era anotarnos en “una lista” para corregir por orden de llegada), ya no coinciden con el espacio democrático que nuestra facultad en general, y nuestro taller en particular, están promulgando.

La metodología y la pedagogía en el grupo (alumnos más docentes) deben tender a generar espacios de discusión y confrontación en ideas e intereses, para poder llevar de manera integral, la teoría (teóricas y charlas) al proyecto.

Lo colectivo y lo individual

Cuando un alumno viene y nos plantea un problema (y seguramente, una posible solución), como docentes no debemos hacer otra cosa más que escuchar. Pero, cómo lograrlo cuando son 30 alumnos los que se encuentran en esta situación?

El taller de arquitectura, como método de enseñanza colectivo, debe promulgar la libertad de expresión y exposición de las ideas, por dos cuestiones. Una, para que los alumnos pierdan el miedo a equivocarse y dos, para crear un ámbito de compañerismo, reconociendo en esas equivocaciones, la repitencia de problemas que a todos aquejan. En esta cuestión, no es sólo el docente quien imparte la enseñanza, sino también los alumnos a ellos mismos y sus compañeros. Simplemente, porque las correcciones no *deberían* ser lineales (usando el modo condicional como situación hipotética que debe ocurrir), sino consensuales entre todo el grupo que hace taller.

En este sentido, las teóricas son fundamentales al momento de fomentar la discusión y exposición de la que hablo.

Dependiendo de la instancia proyectual en la que nos encontremos, las teóricas pueden tratar temas generales o particulares de cada año, programa e instancia de trabajo. Cuestiones que se han tratado en la cátedra en los últimos años, que van desde el *concepto de moderno y modernidad*, el “*hoy y aquí*” de W. Acosta o el *tiempo y la historia*, hasta asuntos de idea proyectual, partido, organización y sistematización, han sido puestos en la mesa del taller de arquitectura. En este tema, además, entra en juego lo integral de la teoría y la práctica. Tema que no difiere de la masividad en el taller, pero que dejaré para otro momento.

LO COLECTIVO. Métodos para captar: discusiones y charlas entre todos

- 1. Tópicos** (Charlas y discusiones, opiniones, ideas, acuerdos y desacuerdos, la relación con la arquitectura, la teoría en la práctica)
- 2. Textos** (desde la concepción moderna del espacio en los años inferiores –I a III- a cuestiones de composición urbana y sistemas complejos en los años superiores – IV a VI)
- 3. Técnicas** (de organización, de composición, de lenguaje, de materialidad)
- 4. Esquicios** (trabajo y discusión en grupo a partir del planteamiento de un tema)
- 5. Enchinchadas: la reflexión crítica entre alumnos.**
- 6. Juegos.** La tela como plano. Consigna: crear espacios en la escala 1:1.
- 7. Los viajes.** Conocer el espacio arquitectónico y “conocernos” entre nosotros en un ámbito “menos formal” como el taller de arquitectura.

ANEXO IV

Registro final de una clase de Arquitectura, FAU, UNLP

Este registro final es el resultado de compendiar el registro participante pos-activo con los registros no participantes en tiempo real; el cual se presenta como material a ser analizado según lo propuesto, como medio de (auto)evaluación, reflexión y mejora de nuestras prácticas de enseñanza.

La narración siguiente comprende una clase de 4to. año de la materia troncal de diseño arquitectónico, denominada “Arquitectura”¹⁰, de la carrera Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), enmarcada en mi posición como Ayudante de Curso Diplomado (ACD). Esta materia, como la mayoría de nuestra carrera, presenta la particularidad de desarrollarse según la modalidad de trabajo denominada “taller”, lo cual representa un modo de vincularse con el conocimiento que *supone una articulación continua entre teoría y práctica, y la promoción del aprendizaje desde el intercambio colectivo*¹¹ y determina lo que Donald Schön denomina como *aprendizaje en la acción*; donde el docente adopta un rol de tutor y “*los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica*” (1992: 29).

En cuanto a la estructuración de las clases, se ejecutan regularmente tres trabajos prácticos de diseño en el transcurso de la cursada (anual). Donde cada práctico cuanta con: instancias de presentación general del trabajo al curso; instancias de correcciones periódicas tanto individuales como grupales; pre-entregas y entregas finales de cada trabajo práctico, con correcciones del cuerpo docente, a puertas cerradas (sin el alumnos); culminando con la devolución de cada trabajo y calificación correspondiente. Las condiciones de acreditación de la materia son el cumplimiento de asistencia y la aprobación de al menos dos de los tres trabajos prácticos¹².

En tanto a las aulas-taller donde se desarrollan las clases, es pertinente aclarar que éstas son de gran magnitud ubicándose de 6 a 8 comisiones de 25 alumnos cada una, agrupados en torno a pizarrones empotrados a las paredes. Contando también con largas mesas de trabajo, bancos para dichas mesas y algunos taburetes individuales dispersos por el salón. Las condiciones de climatización extrañamente son las ideales, particularmente cuando las temperaturas exteriores son extremas. También el ruido y la reverberación producto de la ausencia de divisiones físicas entre comisión y comisión es un factor de desconfort.

Ahora bien, habiendo descripto en líneas generales el ámbito de actuación, comienzo la narración de la clase, cuya actividad principal fue la evaluación y corrección de trabajos práctico de diseño en instancia avanzada, en modalidad grupal de 2 a 3 alumnos:

“Llego a la gran aula-taller 18:15 hs. No hay alumnos de mi comisión. Diviso a algunos de mis colegas docentes, a los que voy a saludar y me quedo charlando. El horario de clases pautado por la institución es de 18 a 23hs (aunque en la realidad se termine a las 22hs). Momentos mas tarde comienzan a llegar algunos alumnos, en pequeños grupos. Me acerco a la zona pautada como espacio para nuestra comisión y saludo en general. A las 18:30 tomo lista a los alumnos, quienes mencionan que sus compañeros están por llegar en cualquier momento. Otros, desconocen de su paradero. Siguen llegando. Pregunto si han

¹⁰ Materia anual dictada de 1ro. a 6to. año de la carrera; contando con 12 opciones de cátedra cada una compuesta por un grupo de dos profesores titulares y un profesor adjunto, además del cuerpo docente.

¹¹ Concepto extraído del seminario “Taller de producción del trabajo final integrador”, 2011. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Docentes responsables: Magali Catino y Javier Santos.

¹² En consecuencia, la materia es de “promoción obligatoria”.

podido avanzar en los diseños respectivos, en cuyas respuestas se insumen unos 10 a 15 minutos. Siguen llegando. Un alumno me dice que recién llegó preguntándome si ya tomé lista, a lo que le respondo que si lo hice y que volveré a pasar el presente al final de la clase para quienes llegaron tarde (cuestión que ha sido aclarada y reiterada desde el primer día de clases). Paso siguiente me siento en la mesa y los convoco diciendo “*chicos, a ver...¿nos juntamos un ratito?*”. aguardo unos instantes hasta que se acercan y merma el propio bullicio y comento los objetivos generales del día en relación a la corrección de los trabajos. Menciono, como hice anteriormente, que se corrige solo a quienes tengan todo el material pertinente (nos referimos a los planos de plantas, cortes, vistas y volumetrías; a lo que eventualmente se puede sumar una improvisada maqueta de estudio). Y para los que les falte algo, les sugiero que se pongan a completar lo restante en ese momento para aprovechar el tiempo y no perderse una instancia de corrección.

Seguidamente, les sugiero que si quieren, pueden anotar el orden en que van a corregir, según orden de llegada (entendido como lo mas justo). Pero no hablan pues nadie tiene el total del material exigido para corregir. Todos se ponen a completar su trabajo, sin hablarse grupo con grupo. Incluso mantienen cierta distancia física.

Camino entre las mesas, sin observar fijamente ningún trabajo. Hablo lo menos posible. Transcurridos unos minutos, me llama un grupo para evacuar dudas puntuales sobre los requisitos. Les explico eso y algo más que les será de utilidad para lo que viene. Me agradecen y sigo caminando. Inmediatamente me llama otro grupo y me muestran algunos planos impresos dibujados en Autocad como también unos desprolijos esbozos que completan los requisitos antes mencionados por mí para corregirles. Me tomo unos instantes para ver los planos a lo que los alumnos se lanzan a hablar. Les pido unos instantes de silencio. A continuación, rompo el silencio haciéndoles algunas preguntas sobre que quisieron hacer aquí y allá, que intenciones tienen para definir el diseño de esta manera. Me responden con discursos que no son del todo coherentes con lo que muestra su proyecto. Se los remarco y les sugiero posibles alternativas proyectuales para mejorar esa coherencia, dibujando a su vez sobre sus planos. Asienten con la cabeza. Y así continuo yendo de aspectos más generales a cuestiones más particulares. Algunos de sus compañeros se acercan y observan. Les sugiero que vayan tomando nota de las correcciones, ya que los aspectos conceptuales son comunes y pueden ser rápidamente adaptados a otros trabajos. Les sugiero que armen cuadros con estas herramientas proyectuales (y conceptuales) y que vayan formando una metodología tanto para tomar registro de las correcciones en clases como del modo de abordaje a las problemáticas de diseño, normalmente operando de lo general a lo particular.

Algunos pocos toman la sugerencia. Otros asienten con la cabeza pero no alzan el lápiz. Solo un encargado del grupo cuyo trabajo está siendo examinado comienza a tomar nota. Continúo observando el trabajo y, señalando sectores del proyecto, pido por sus opiniones al respecto. Pregunto si se imaginan “este” espacio o el otro. O cuales fueron sus intenciones. Pido por la opinión de sus otros compañeros, quienes balbucean y no hablan en vos alta. Algunos hasta agachan la cabeza. Insisto aclarando que no los estoy calificando sino que pido por la ayuda de ellos en los temas comunes que quizá ya resolvieron en sus propios proyectos. Alguien se lanza a hablar. Su opinión es escueta,

pero parece ser bien recibida por sus compañeros. Y además me da pie para continuar explicando algunos conceptos.

Terminados los temas para corregir, les pregunto si les queda alguna duda. Con caras dubitativas me dicen que no. Caso seguido les pregunto por donde van a arrancar a modificar cuando lleguen a sus casas, a lo que me responden con miradas hacia el suelo. Entonces conjuntamente construimos un listado con los puntos que deben atacar para mejorar el proyecto. La corrección ha demorado entre 40 minutos a una hora.

Este primer grupo se mueve a un lado, permaneciendo en la mesa en la cual me he instalado y otro grupo frente a mí despliega sus planos. Les pregunto si tienen todos los planos pertinentes y mirándose entre ellos y encogiendo los hombros me dicen que si. Reviso rápidamente a lo que encuentro solo los planos de plantas y cortes. Les pregunto si han hecho algunos volúmetrías y me dicen que si, comenzando a sacar tímidamente algunos papeles sueltos de sus cuadernos. La metodología de corrección es similar a la antes mencionada. Cuando las problemáticas coinciden con las tratadas en el grupo anterior, se los menciono y pregunto si prestaron atención. Asienten. Les pido entonces que me comenten como solucionarían ese tema en común, a lo que se les dificulta para explicarlo y más aún para volcarlo al papel. Por lo tanto, conjuntamente, lo tratamos de resolver y le damos una respuesta posible.

Durante la corrección de este segundo grupo, un par de alumnos se han retirando sin despedirse. Terminamos de corregir este segundo grupo, más un tercero. Nadie pide para corregir a continuación. Son las 21hs. Dejo pasar unos instantes y pregunto si alguien va a corregir. Ante la falta de respuesta, les pregunto si alguien quiere ver algo puntual que les impida avanzar, por más que no tengan todo el material requerido; para así poder cumplir con los requisitos para la próxima clase. Es así que un grupo dice “¡nosotros!”. Y me preguntan si me acercan el material a la mesa o si voy yo para su mesa. Les pido que se acerquen ellos. Me muestran unos papeles sueltos que no tienen gran coincidencia y coherencia los unos con los otros, pero que defienden esmeradamente. Intentamos sacarles el máximo provecho, aclarándoles que es extremadamente dificultoso el corregir sin todo el material que define con mayor precisión el proyecto (y por ende, sus ideas). Están de acuerdo, pero acusan no haber tenido tiempo suficiente para desarrollarlo. Tratamos de avanzar parcializadamente según el escueto material presentado.

Faltan 20 minutos para las 22hs, horario establecido (implícitamente) por la cátedra como cierre de las clases. Nos volvemos a reunir en torno al pizarrón. Les comento el cronograma para las próximas semanas, advirtiéndoles que en 5 clases es la fecha de entrega del trabajo. A lo que seguidamente comento que instancias del diseño deberían ser resueltas y apelo a que cada grupo analice en que momento se encuentra y resuelva como debe avanzar en función del tiempo restante. Aguanto unos instantes y pregunto si hay alguna duda o cuestión que no se haya comprendido o me quieran preguntar. Ante la falta de respuesta, comento que “es todo por hoy” y quienes hayan lagado tarde me digan sus nombres que los anoto en la lista de asistencias. Nos despedimos y retiramos del establecimiento.