EL TALLER DE ARQUITECTURA

Factores Específicos que lo constituyen como Dispositivo Pedagógico de Formación

Arq. Mariana Hernández
Septiembre de 2018
Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP

Contenido

I. INTRODUCCIÓN 1

Resumen 1

Reflexiones preliminares 1

Síntesis por capítulos 3

II. PLANTEO DEL PROBLEMA 5

La Carrera de Arquitectura y Urbanismo en la UNLP. 5

El Taller Vertical de Arquitectura. 6

Tema y problema objeto de investigación 11

Justificación de la investigación 12

III. OBJETIVOS 13

Objetivo general 13

Objetivos específicos 13

IV. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL PROBLEMA 14

Marco teórico 14

Ejes de análisis 18

V. RESOLUCIÓN METODOLÓGICA 19

VI. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS 21

Eje 1. La Docencia 22

I. Primeras experiencias docentes 22

II. Rol docente 28

III. Prácticas docentes y trabajo docente en equipo 33

Eje 2. El Taller Como Estrategia.....37

I. El Taller.....38

II. Objetivos de formación.....43

III. La Teoría dentro del Taller.....44

IV. La Evaluación: ¿el proceso o el resultado?.....49

Eje 3. Los Desafíos De Hoy.....53

I. Cambios en el tiempo.....53

II. Complejidades contemporáneas.....60

VII. REFLEXIONES FINALES.....66

VIII. BIBLIOGRAFÍA.....71

IX. ANEXOS.....73

Instrumento utilizado.....73

Entrevistas desgrabadas.....74

Referencia: Entrevistado # 1: E.1.....74

Referencia: Entrevistado # 2: E.2.....80

Referencia: Entrevistado # 3: E.3.....87

Referencia: Entrevistado # 4: E.4.....108

Referencia: Entrevistado # 5: E.5.....122

I. INTRODUCCIÓN

Resumen

El tema que se propuso analizar en el presente trabajo es *el taller como dispositivo pedagógico* de formación. Se realizó una investigación desde la hipótesis de que los talleres constituyen los dispositivos más utilizados y valorados para la formación en el campo disciplinar del diseño arquitectónico.

La indagación pretendió recuperar los sentidos que los sujetos implicados -los docentes- le atribuyen al taller, para lo cual se realizó un acercamiento a las prácticas abarcadas en el Taller Vertical de Arquitectura (TVA) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desde la perspectiva de diferentes docentes involucrados para conformar un muestreo pautado de diferentes opiniones.

Se realizó un análisis crítico del material recolectado, con el fin de intentar contribuir a la generación de conocimientos sistémicos sobre las prácticas docentes en el nivel universitario y su transferencia al contexto concreto del Taller.

Reflexiones preliminares

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, podemos decir que existe un “ser que enseña”, un “ser que aprende” y un “saber” objeto de estudio. Hay varias condiciones que se articulan de un modo singular en este proceso. El docente aborda un trabajo sobre el “saber” que es objeto de la enseñanza, considerado como “saber sabio” por varios autores, pero que no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica. Esto es el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar, en un objeto de enseñanza que el profesor reconstruye desde los

posicionamientos particulares que ha construido a lo largo de su trayectoria profesional y docente.

El docente, al construir su propuesta de enseñanza, responde una serie de preguntas: ¿*Qué* voy a enseñar?; ¿*Para qué* voy a enseñar esto?; ¿*Cómo* voy a enseñar esto? En las respuestas que ensaye durante su trayectoria profesional como enseñante, expresará explícita o implícitamente, sus posiciones epistemológicas, políticas, pedagógicas, etc.

El *cómo* es el escollo más difícil de superar. Elegir una manera para enseñar un contenido implica conocer muchas cosas, entre ellas, los mecanismos de aprendizaje de los estudiantes. En el *cómo* es cuando la didáctica se pone en juego. Gloria Edelstein, al desarrollar la categoría analítica de "construcción metodológica", habla de la articulación existente entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico-objetivo: cómo se produce el conocimiento) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo: cómo incorpora el conocimiento este sujeto concreto en un contexto determinado).

En este sentido, se realizó un análisis crítico sobre la hipótesis que se postula en el presente trabajo, basada en que los talleres constituyen los dispositivos más utilizados y valorados para la formación en el campo disciplinar del diseño arquitectónico. Dicho contexto fue enmarcado en los Talleres Verticales de Arquitectura (TVA) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde se recopilaron los discursos de los sujetos involucrados, acerca de las dimensiones que consideraban trascendentes al definir al taller como tal. Se profundizó en el

reconocimiento de los sentidos y las prácticas docentes que se llevan a cabo en dichos Talleres.

Al considerar al Taller como dispositivo, no se lo está contemplando como mecanismo para obtener un resultado, sino que se le están atribuyendo una cantidad de particularidades que lo componen: debates, intercambios, espacios físicos, individuos, reglas, etc. Todos estos elementos interactúan entre sí en simultáneo, mientras que el dispositivo es conceptualizable como una red que los vincula.

Síntesis por capítulos

La estructura de organización del presente trabajo, se abordó de la siguiente manera:

I. Introducción: Se presenta un resumen del trabajo, una serie de reflexiones preliminares y la síntesis de los capítulos abordados, que se desplegaran posteriormente.

II. Planteo del problema: Se narra una contextualización de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la FAU en la UNLP y de las tradiciones de formación en el campo de la arquitectura.

    Se expone cuál fue la relevancia e interés por profundizar una lectura de cómo está siendo entendido el Taller como estrategia y como dispositivo pedagógico de formación.

III. Objetivos: Se plantean los objetivos que fueron estructurales para encarar el proyecto del presente Trabajo Final Integrador (TFI), pero ajustados y más acotados a lo que finalmente se trabajó, en función de los datos y conclusiones obtenidos de las entrevistas.

IV. Aproximación conceptual al problema: Se trazan tres ejes generales de trabajo:

1*La Docencia: la Cátedra-Taller / la experiencia docente.

2*El Taller Como Estrategia: objetivos de formación / Teoría-Práctica.

3*Los Desafíos De Hoy: complejidades y cambios en el tiempo.

V. Resolución metodológica: Se establece la fundamentación de las definiciones metodológicas, las estrategias de relevamiento y la caracterización de la población entrevistada. Se plantea el contexto en las que se han realizado las entrevistas.

VI. Análisis de las entrevistas: Sobre los ejes de las preguntas, se realizó una clasificación y descripción de las perspectivas que se pudieron relevar en las entrevistas. Se estudió y analizó a que podrían atribuirse las diferencias de las mismas (con la pertenencia a una cátedra, con la trayectoria del sujeto, con el cargo docente, entre otros).

VII. Conclusiones: Se esboza un balance de las reflexiones que permitió el trabajo, las dificultades, las preguntas que quedan pendientes o que podrían suponer líneas de continuidad de la investigación.

VIII. Bibliografía: Se hace mención de los textos o libros, tanto los citados o referenciados a lo largo del trabajo, como los que han servido para contextualizar el contexto de la presente investigación.

IX. Anexos: Se adjunta el Instrumento utilizado y las entrevistas desgrabadas.

II. PLANTEO DEL PROBLEMA

Para encuadrarnos en el objeto de estudio del presente escrito y las tradiciones de formación en el campo de la arquitectura, haremos un repaso de la relativamente corta historia de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo dentro de la Universidad Nacional de La Plata, apenas pasados sus primeros 50 años. Posteriormente se plantea el contexto en el que se desarrolla hoy dicha Carrera, como también el rol del Taller Vertical dentro de dicha casa de estudios.

La Carrera de Arquitectura y Urbanismo en la UNLP.

La enseñanza de la Arquitectura se inicia en La Plata a partir de 1952, dictándose como carrera independiente dentro de un Departamento de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas. En el año 1956, se crea el Departamento de Arquitectura dentro de la misma Facultad a cargo del Arquitecto Hilario Zalba, proveniente de Tucumán. Entre los años 1963 y 1964, y estando a cargo del Arq. Alfredo Kleinert, se proyecta la organización definitiva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en los terrenos que actualmente ocupa, consiguiendo de esta manera su autonomía como Facultad. En 1965, el llamado a Concurso de Profesores Titulares, permitió conformar el Honorable Consejo Académico, quien eligió como primer Decano al Arq. Alfredo Kleinert. Desde entonces el crecimiento de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo ha sido constante, reflejando los diferentes procesos políticos y sociales que vivió el país. A partir de 1984, una vez recuperada la democracia, la FAU inició un camino de reconstrucción, en el marco de una Universidad autónoma, gratuita, de libre ingreso y cogobernada.

“Además en la actualidad, la Facultad cuenta con una importante oferta de Posgrado; numerosas actividades y proyectos de Investigación, variadas actividades de extensión en las cuales se encuentran incluidas las actividades de transferencia, asistencia, prevención, capacitación y difusión, destinadas a resolver una amplia gama de problemáticas sociales.” (Informe de CONEAU, 2009)

El Plan de Estudios VI -aprobado en R Nº 228 de fecha 01/09/2008 del Consejo Superior- se implementa en el Ciclo Lectivo 2011, solamente para estudiantes del 1er Año de la Carrera. Contempla 34 asignaturas que se desarrollan en 6 (seis) años o 12 (doce) semestres y una carga horaria total de 4150 horas, aprobado por Consejo Académico el 25 de julio de 2008. Se organiza en una estructura tramada compuesta por tres Ciclos y cinco Áreas de conocimientos específicos, estructura que configura un sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las Asignaturas.

Los Ciclos de Formación se conciben como metas intermedias a lograr en el desarrollo del recorrido formativo del estudiante y, en el contexto general de la Carrera. Posibilitan, asimismo, la estructuración de los conocimientos, las habilidades y actitudes de manera sincrónica.

El Taller Vertical de Arquitectura.

La asignatura *Taller Vertical de Arquitectura*, como materia troncal es el marco de conjunción de los diferentes aspectos de los procesos proyectuales de diseño, en la Carrera de Grado Arquitectura y Urbanismo de la UNLP.

Las Cátedras que la dictan, concursan cada ocho años por un lugar en el orden de mérito establecido por la Comisión Asesora designada por el Consejo

Académico de la UNLP, quien evalúa su exposición en una clase pública como Prueba de Oposición y la presentación de los antecedentes de los integrantes, junto con la Propuesta Pedagógica propuesta por los postulantes. Las unidades están conformadas por un equipo compuesto por dos Profesores Titulares y un Profesor Titular Adjunto. Los Concursos de Profesores están regidos por un "Reglamento Interno para los Concursos de Profesores Ordinarios de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP", en el marco del Estatuto de la UNLP y la Ordenanza Nº 179 sobre "Reglamento de Concursos para la provisión de cargos de Profesores Ordinarios", ambos aprobados en 1986. La modalidad que suele usarse es bajo la forma de "Equipos en conjunto" (Art. 5- Inc. b) en la que "*se considera a cada Equipo como una Unidad Docente o sea que cada uno tiene existencia por la integración al mismo de todos los Profesores Titulares, Asociados y/o Adjuntos, que han adherido a una Propuesta Pedagógica y a un funcionamiento académico común*". (Reglamento Interno para los Concursos de Prof. Ordinarios de la FAU, UNLP. 1994) Esta modalidad utilizada en la FAU de la UNLP, no es comúnmente aplicada en otras unidades académicas, dándole una particular característica a la conformación de los Talleres.

Para el caso de los concursos públicos de títulos, antecedentes, méritos y oposición para la evaluación y selección de los docentes que integran los planteles de cada Cátedra, el Consejo Académico define una Comisión Asesora. La misma, se conforma por un equipo de Cátedra (Profesores Titulares y Profesor Adjunto), un representante de los Graduados propuesto por el Claustro de Graduados, un representante de los Alumnos propuesto por el Claustro de Estudiantes y un Profesor Titular de Cátedra externo. Los integrantes evalúan los antecedentes y las aptitudes docentes de los aspirantes a JTP (Jefe de Trabajos

Prácticos) y a ACD (Ayudante de Curso Diplomado). Dichos concursos, están enmarcados por el “Reglamentación de los llamados a concurso para la provisión de cargos de auxiliares docentes y auxiliares de unidades de investigación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP. Resolución nº 43/07.” Los mismos se realizan cada cuatro años y pueden ser modalidad "por previo sorteo de tema" o modalidad "sin previo sorteo". Siendo este último el más utilizado, consiste en *“la exposición de un tema práctico, basada en la explicación y/o crítica y/o metodología de corrección de un trabajo propio del postulante o propuesto en el acto de la prueba.”* (Reglamentación de llamados a concurso. Resolución N° 43/07. Artículo N°15). Posteriormente la Comisión elabora un dictamen con el orden de méritos diferenciado según categorías concursadas, que tendrá validez hasta el próximo concurso oficial. Los cargos para JTP y Ayudantes de Curso Diplomados (ACD), tanto Ordinarios como Interinos para cada Cátedra, están en una relación de 1 docente cada 25 alumnos que se inscriban en cada una de las Cátedras. Siendo que no existe un cupo limitado de alumnos a inscribirse por Cátedra, la cantidad de docentes rentados con la que contará cada una, estará supeditada a este fenómeno variable que se produce en las inscripciones año a año.

Con dicha modalidad de Concursos y de funcionamiento de Cátedras, se pretende -entre otras cosas- por un lado, promover la continua capacitación de los Docentes y consecuentemente la *profesionalización de la disciplina*; y por el otro, la libre opción para los alumnos de elegir tanto por horario de cursada como por compatibilización de sus ideas con referencia a las bases pedagógicas que fundamentan el ideario de enseñanza de la Cátedra. Pero también existe la realidad de la falta de estabilidad laboral que sufren los docentes. Esto,

lamentablemente, implica que la docencia sea ejercida como trabajo secundario; que las Cátedras continuamente capaciten a sus docentes acorde a sus lineamientos, sin tener la certeza de cuánto tiempo podrán contar con ellos en el equipo de trabajo; y por otro lado, también hace que el número cambiante de alumnos inscriptos por Cátedra año a año, no permita mantener una estructura interna de trabajo estable, como tampoco una previsibilidad para la organización de los trabajos a realizar con los alumnos.

El *Taller Vertical de Arquitectura*, es denominado *Taller*, como dispositivo de formación integral y reflexiva, en la cual se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico; y es *Vertical*, ya que cada cátedra incluye a alumnos de primero a sexto año, y aunque trabajan principalmente en “horizontal” cada nivel por separado, suele existir una instancia del año lectivo que se realiza alguna experiencia con mayor o menor relevancia, de manera trasversal a todos los años. Por ejemplo, se hace un ejercicio en alguna instancia del año, en el que se reorganizan las comisiones temporalmente para involucrar por igual a todos los niveles. Cada ayudante está a cargo de una de estas comisiones junto a los alumnos de los años superiores que toman momentáneamente el rol de coordinadores. Se ejecuta un trabajo integral donde todos deben participar, dentro de las posibilidades que cada alumno tiene; o trabajos de presentación individual, pero de debate colectivo. El resultado entonces, puede ser un único trabajo integrador, o diversas propuestas individuales, generalmente de temas como paisaje, espacio público, urbanismo a pequeña escala, vivienda individual u otros.

La dinámica diaria del Taller, se basa en el trabajo en clase de alumnos y docentes de manera conjunta. Los alumnos elaboran material gráfico y modelos

tridimensionales para cada encuentro, en los cuales lo exponen frente al docente y a sus compañeros, y ocasionalmente también participan el Jefe de Trabajos Prácticos o los Titulares. Los trabajos son sometidos a debates y críticas de sus pares y los docentes, en lo que denominamos “enchinchadas”, que son exposiciones en los muros del aula de las láminas preparadas por los alumnos, cosa que también puede darse en las mesas de trabajo. El fin es intentar aportarle al autor, posibles lineamientos para continuar, que luego deberá sintetizar y encausar, para producir un avance en el proceso de diseño, y volverlo a exponer en la siguiente clase. Periódicamente se realiza una *Pre Entrega*, que es un “corte” en el proceso, con una presentación completa de la información y una “devolución” preparada por los docentes de una clase a la siguiente, generalmente. Cuando el Trabajo Práctico finaliza, se genera una *Entrega*, que es evaluada por equipo docente con una nota, que se promediará a fin del ciclo para la promoción del año lectivo.

Tema y problema objeto de investigación

El tema del presente trabajo es *el taller como dispositivo pedagógico* de formación. El mismo surge desde la necesidad de indagar los sentidos otorgados por los propios actores a las prácticas docentes en el TVA de la FAU.

En este contexto se buscó recuperar la voz de los diferentes sujetos involucrados con el objeto de delinear los sentidos y prácticas, específicos y diversos, que definen esta estrategia de formación en el caso particular de los talleres de la FAU, UNLP. Se realizó un análisis crítico de los sentidos atribuidos a la especificidad del aula-taller de Arquitectura desde diferentes puntos de vista: cómo es entendido y atendido el propio trabajo de taller.

No se intentó determinar ni evaluar la efectividad del accionar docente en particular, sino cuál es la visión de dichos sujetos basada en su propia experiencia sobre la construcción del conocimiento en el contexto del Taller como dispositivo pedagógico, procurando esclarecer si el concepto de "dispositivo" ha quedado reducido al de espacio físico, omitiéndose los demás componentes que lo conforman.

Una vez abarcado este contexto de estudio, se elaboraron algunos desarrollos analíticos respecto de las diversas construcciones y vivencias que se articulan con la experiencia de taller, de manera que permitiera definir ciertos lineamientos de acción que admitan potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje del diseño arquitectónico, el cual implica el desarrollo de un tipo particular de vínculo con el saber a enseñar.

Justificación de la investigación

"La arquitectura es una disciplina que ha integrado en un mismo dispositivo pedagógico (el Taller), los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes teóricos y prácticos de procedimientos proyectuales, un conocimiento que se enseña y se aprende, básicamente, por simulación y acción sobre un problema." (Benito, Chiarito y Bertozzi, 2005) Es un proceso de acción – reflexión – acción.

Es el estudio descriptivo de los fenómenos que se muestran y aparecen en los talleres de Arquitectura, el que proporciona la información más relevante para comprender la *esencia del taller*. Por lo tanto, resultó indispensable analizar dichas experiencias, para comprender los factores que lo constituyen como dispositivo pedagógico de formación, más que como espacio de entrenamiento disciplinar calificado. Se debe señalar que el concepto de formación excede ampliamente el aprendizaje técnico y disciplinar; y se produce en un proceso activo de interacción entre los sujetos que intervienen, donde se promueva la inteligencia social y la creatividad colectiva de los mismos.

Se buscó, por lo tanto, promover la profesionalización en el análisis crítico de las propias prácticas docentes universitarias y consecuentemente propender al mejoramiento de la enseñanza y la calidad de la formación ofrecida mediante prácticas docentes transformadoras, que posibiliten la construcción de alternativas formativas. Asimismo, se intentó contribuir a la generación de conocimientos sistémicos sobre las prácticas docentes en el nivel universitario y su transferencia al contexto concreto.

III. OBJETIVOS

Objetivo general

- Indagar cuáles son los sentidos y las prácticas que definen al Taller Vertical de Arquitectura (TVA) en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Objetivos específicos

- Caracterizar las dimensiones y consideraciones que se recuperan en torno a los sentidos que son atribuidos a las prácticas docentes en el TVA de la FAU.
- Conocer las prácticas involucradas en el Taller Vertical de Arquitectura de la FAU, desde la perspectiva de diferentes docentes involucrados, intentando conformar un muestreo pautado de diferentes opiniones.
- Contribuir a la generación de conocimientos sistémicos sobre las prácticas docentes en el nivel universitario y su transferencia al contexto concreto.

IV. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL PROBLEMA

Marco teórico

Conceptos clave: dispositivo / taller / sentidos / prácticas.

Al designar al Taller como dispositivo, no se hace en el significado ordinario de mecanismo dispuesto para obtener un resultado. El concepto de dispositivo que se retoma es el introducido por Michael Foucault definiéndolo como un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, espacios arquitectónicos, reglamentos, proposiciones filosóficas y morales. Para Foucault, el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. Uno de los motores de esta investigación, fue indagar entre sus protagonistas -los docentes- para esclarecer si el concepto de dispositivo ha quedado reducido al de espacio físico o a alguna otra arista del concepto, omitiéndose los demás componentes.

El taller como estrategia pedagógica conforma una realidad integradora, compleja y reflexiva, en la cual se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico. Existe una relación Tiempo/Espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; síntesis del pensar, el sentir y el hacer.

¿Por qué se considera importante el taller como espacio de construcción de conocimiento? Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer, se den de manera conjunta como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Mediante el taller los alumnos en un proceso gradual o por aproximaciones, van alcanzando la realidad y descubriendo los problemas que en ella se encuentran a través de la acción - reflexión inmediata, o acción diferida.

El proceso pedagógico se centra en el desarrollo del alumno y se da como resultado de la vivencia que este tiene de su acción en terreno, formando parte de un equipo de trabajo, y de la implementación teórica de esta acción.

El taller puede ser -en el marco de la práctica académica-, una forma de instancia para que el estudiante se ejercite en la operacionalización de las técnicas adquiridas en las clases teóricas, en la medida que se contemple al taller como una técnica o estrategia prevista en un desarrollo curricular formal de un programa académico.

El taller intenta superar la escisión entre la práctica y la teoría, fuertemente sostenida y reproducida en las prácticas de enseñanza institucionalizadas, proponiendo la interacción entre el conocimiento y la acción como estrategia de construcción de la acción fundamentada. Estas instancias requieren de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización.

En el taller se rescata la acción y la participación del alumno en situaciones reales y concretas para su aprendizaje. Por esto, se debe reconocer que la fuerza del taller reside en la participación, más que en la persuasión.

Al intentar recuperar los sentidos que los sujetos involucrados le atribuyen al taller, lo que se pretendió reflejar es cuáles de estos aspectos anteriormente descriptos fueron valorizados, jerarquizados y tenidos en cuenta por los docentes y los alumnos al momento de definir cómo debería ser para ellos, el Taller en el que trabajan. Es decir, se partió de la hipótesis de que cada sujeto podría comprender o atribuir diferentes sentidos al concepto de Taller, y depende de esto el encuadre que le otorgue a sus prácticas. Dichos sentidos, pueden variar para cada sujeto o tener diferente jerarquía de importancia en sus prácticas, es justamente la parte subjetiva de la docencia. Dependen de múltiples cuestiones

que le dan forma, como ser: la experiencia pasada del docente siendo alumno; la huella que haya dejado su camino de formación académica; su propia trayectoria dentro de la docencia; su desarrollo profesional en el campo específico de la disciplina (fuera de la docencia); etc.

Las prácticas docentes, son el conjunto de acciones y estrategias didáctico-pedagógicas que el docente lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una praxis social e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los individuos implicados en el proceso. Podemos decir entonces -desde la perspectiva de este trabajo de investigación- que están ligadas al enfoque que se les atribuya y lo que se intentó dilucidar es el abanico de cuestiones a tener en cuenta cuando se habla de ellas. Dichas cuestiones, son las que definen el escenario de trabajo diario en el Taller de los docentes y alumnos, desde su propio y particular punto de vista.

Decimos que se considera imprescindible caracterizar las dimensiones y consideraciones que se recuperan en torno a los *sentidos* que son atribuidos a la concepción del *Taller*, al intentar contribuir a la generación de conocimientos sistémicos sobre las *prácticas* docentes en el nivel universitario y su transferencia al contexto concreto.

Cayetano De Lella, ha planteado algunos modelos y tendencias de la formación docente en Iberoamérica, que se rescatan en este trabajo, para contextualizar ciertas cuestiones del análisis de las entrevistas.

Dichos modelos son:

1.- *Modelo Práctico – Artesanal*. En este modelo se admite la enseñanza como una actividad artesanal que se aprende en la escuela, es decir, en el día a

día, la cual se transmite de generación en generación. Propone la enseñanza como un largo proceso, dado por medio de la socialización habitual con la realidad, reconociendo y venerando las culturas de las generaciones pasadas.

2.- *Modelo academicista*. Lo fundamental es el conocimiento consistente de la disciplina que enseña. La formación pedagógica pasa a un plano secundario. El docente no precisa el conocimiento especializado, sólo las competitividades para transferir un guion ya hecho.

3.- *Modelo técnicista – eficientista*. Tecnifica la enseñanza sobre la base de la coherencia. El educador es un técnico que lleva a la práctica un currículo determinado por los expertos. Lo principal es que el docente domine la técnica para transmitir.

4.- *Modelo hermenéutico – reflexivo*. La hermenéutica apela a la interpretación y comprensión de los sucesos. La enseñanza es una actividad confusa la cual el docente afronta con sabiduría y creatividad, además de relacionar lo emocional con la investigación teórica. Se cimientan tanto individual como colectivamente, los escenarios para recapacitar, interpretar y comprender a través de herramientas conceptuales, a fin de retornar a la práctica y modificarla.

Reflexiona De Lella: "*Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes –o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas- no queremos renunciar*."

Ejes de análisis

Los Ejes de análisis, resultantes de la clasificación y desglose de las entrevistas, fueron los siguientes:

1. **La Docencia**: La cátedra / la experiencia docente.

El primer eje transversal de reflexión trata sobre los aspectos relacionados con la ***docencia*** *y sus prácticas* en general. Su objetivo es tratar de comprender a los docentes -sujetos protagonistas-: cómo piensan, cuál es el lugar en el que se coloca el docente en el contexto de sus propias prácticas, qué dicen de la docencia, de ser docentes y trabajar en una cátedra Taller.

2. **El Taller Como Estrategia**: Objetivos de formación /Teoría-Práctica.

El segundo eje transversal de análisis es el tema del Taller como estrategia de enseñanza, como modalidad pedagógica. En este eje del trabajo, los docentes cuentan cómo definen, conceptualizan, caracterizan al Taller.

3. **Los Desafíos De Hoy**: Complejidades y cambios en el tiempo.

El tercer eje elegido para analizar transversalmente las entrevistas, hace referencia a los desafíos actuales que atraviesan los procesos educativos en el contexto del Taller de Arquitectura.

V. RESOLUCIÓN METODOLÓGICA

El desarrollo metodológico supone una estrategia cualitativa de aproximación, centrada en la recuperación de los discursos que algunos docentes acercan de cómo se conforma la experiencia de taller como escenario de los procesos de enseñanza y aprendizaje del diseño arquitectónico.

En el presente estudio, el análisis de los datos fue una actividad compuesta de procesos interpretativos, relativamente subjetivos. La estrategia metodológica utilizada, se realizó a través de un abordaje cualitativo, ya que los procesos y técnicas de análisis pertinentes, están lejos de toda estandarización.

Se realizó un muestreo intencional, para recolectar diferentes perspectivas del tema en cuestión. El criterio utilizado para la selección de los sujetos, apuntó a abarcar la mayor heterogeneidad de perspectivas y trayectorias en el grupo a entrevistar. La diversificación buscada, se presentó en diferentes aspectos, como ser: la antigüedad que poseían como docentes, el cargo que ejercían dentro de la Cátedra, la experiencia docente diversificada o no del entrevistado, la posibilidad de comparación con experiencias propias en otro tipo de modalidades, el/los Taller/es en el/los que se desempeñan, el equipo docente con el cual comparten su trabajo, cómo vivieron sus primeras experiencias docentes

Esta heterogeneidad surgió como hipotética, dada por una lectura previa respecto de las diversas perspectivas que asumen los talleres actualmente en la FAU. Se atendió a confrontar y poner en tensión esta hipótesis en el análisis de los datos relevados durante en desarrollo del trabajo.

Respecto de las estrategias de recolección de información se consideró pertinente el uso de la entrevista en profundidad, ya que permitió indagar el

campo de los significados que los sujetos despliegan sobre los sentidos que definen al taller. Finalmente, su implementación resultó adecuada, ya que se consiguió un extenso conjunto de información, cualitativa y cuantitativamente valioso para su análisis y estudio.

Dichas entrevistas fueron realizadas mediante un cuestionario base, de diez preguntas/ejes que eran de interés indagar para el presente estudio. Los mismos, buscaban ampliar el abanico de datos recolectados, cuidando de conseguir claridad y contundencia en las respuestas obtenidas. Estos ejes que rigieron las preguntas, fueron:

-Datos del entrevistado. (Taller/es dónde ejerce, antigüedad, cargo, etc.)

-Sus propias experiencias docentes.

-El rol docente.

-El Taller y el Taller de Arquitectura.

-Su variabilidad en el tiempo.

-Problemas y complejidades de la modalidad Taller.

-Los objetivos de formación del Taller de Arquitectura.

-Caracterización de las Prácticas Docentes en el TVA. El equipo docente.

-Relación entre teoría y práctica en el Taller.

-Condiciones de evaluación.

Dicho cuestionario, fue acercado a los entrevistados, previamente a realizar el encuentro para su desarrollo. Las entrevistas fueron desgrabadas, y se adjuntan en el Anexo de entrevistas desgrabadas. El análisis que se desprendió de esto, fue un trabajo comparativo de discursos, sin observación de clases.

VI. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

En primer lugar, es importante contextualizar el momento en el cual se efectuaron las entrevistas, ya que han tenido lugar entre octubre de 2014 y mayo de 2015. Se debe considerar que, desde ese momento a la finalización del presente trabajo, hubo variaciones con respecto a:

-la antigüedad estimada de los docentes,

-la disposición de las Cátedras, ya que no es la que se presenta actualmente, sino la correspondiente al periodo anterior de 2014, siendo que, a fines de ese año, se han conformado nuevamente por concurso abierto y de antecedentes,

-los cargos docentes, ya que también hubo concurso de ADC y JTP en 2015,

-la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo que, a pesar de no haber sido implementado a la fecha, es válida la aclaración, ya que implica una nueva (y un tanto incierta) proyección en la situación de los cargos docentes.

En el análisis de las entrevistas realizadas se generaron una serie de Ejes que tratan los temas de preocupación que se rescataron, comunes a todos los docentes. Estos temas sirvieron para comparar coincidencias y diferencia en las reflexiones de cada entrevistado. Los mayores contrastes de opinión, se relacionaron más con la antigüedad del cargo que con la pertenencia a una Cátedra. Sobre todo, las perspectivas se diferenciaron en aquellos que hablaron desde su rol no sólo docente, sino de “formador de formadores”.

Los temas a analizar, se ordenan en tres ejes:

-Eje 1. La Docencia.

-Eje 2. El Taller como Estrategia.

-Eje 3. Los Desafíos de Hoy.

Eje 1. La Docencia

El primer eje transversal de reflexión trata sobre los aspectos relacionados con la ***docencia*** *y sus prácticas* en general. Su objetivo es tratar de comprender a los docentes -sujetos protagonistas-: cómo piensan la docencia y sus prácticas, cuál es el lugar en el que se coloca el docente en el contexto de sus propias prácticas, qué dicen de la docencia, de ser docentes y trabajar en una cátedra Taller.

El análisis que resulta, no intenta encasillar los accionares docentes, sino otorgarle una organización y clasificación a la información recolectada. Además, se toma como un recorte parcial, solamente contextualizado en los dichos de los sujetos en el momento del encuentro para dicha entrevista.

Se pudo observar en los distintos encuentros, que se mencionaban diferentes tipos o modelos de docentes, sobre todo en las preguntas (2/3/8) que se relacionan con las primeras experiencias propias del sujeto en el aula-taller, con la antigüedad del ejercicio educativo, con el rol del docente y sus prácticas, y con el trabajo docente en equipo.

Dentro de este eje sobre la Docencia, se detectaron ciertos temas recurrentes, clasificación que se usó para el análisis de las entrevistas:

I. <u>Primeras experiencias docentes</u>

Un primer tema dentro del Eje de la Docencia, trata sobre la propia experiencia en el ingreso a la docencia de los distintos entrevistados. Se pueden notar algunas concordancias en los relatos.

Es notoria la mención a la experiencia transmitida “de boca en boca”, “de generación en generación”, “de docente en docente”. Esto tiene un primer análisis -en una primera impresión, de carácter positivo- ya que uno de los mejores aprendizajes se da de esta manera. Quien ha transitado el camino, nos muestra su camino, su manera, su experiencia, con los fundamentos en los cuales se basó para tomar ciertas decisiones y actitudes frente a la clase. Pero eso es simplemente un camino transitado por otra persona. La docencia no tiene recetas, por lo cual una misma “estrategia” puede resultarle a un individuo y a otro fracasarle. Incluso al mismo individuo puede resultarle un año con un contenido a enseñar y un grupo de alumnos en particular; y al siguiente año, con otros alumnos enfrente, puede serle inútil.

E.1 y E.5, comenzaron como co-ayudantes alumnos y cuentan sus primeras prácticas como una transición que les permitió generar experiencia mediante la observación. Estos son casos, de una formación casi personalizada de un docente hacia otro, dónde está muy en juego qué colega está a cargo de generar esa transmisión de herramientas.

E.1, valoriza esta circunstancia, en la que hizo propias herramientas de trabajo ajenas, para empezar la tarea docente:

“Mis primeras experiencias se desarrollaron siendo yo todavía alumna, pero habiendo terminado de cursar la materia en cuestión. Fue un aprendizaje paulatino, primero acompañando la labor de un docente del ciclo inicial, con mayor trayectoria; segundo como co-ayudante de un profesor del ciclo medio y finalmente como docente de curso diplomado con grupo a cargo. Esta transición me permitió generar experiencia en la docencia y aprender de la tarea de otros

profesores mediante la observación, prestando atención a como se elaboraban las correcciones, como se vinculaba el grupo con el docente, que pautas se fijaban para el trabajo en clase, etc."

Por su lado, E.5 rescata el aporte de un Profesor Titular que se ponía a su lado, contribuyendo probablemente más a su propia formación docente, que a la corrección en sí:

"Primero fui docente ad honorem, siendo alumno. Una modalidad que está como siendo descartada y a mí me parece muy importante. Aunque en realidad requiere un montón de tiempo de formación, yo fui dos años docente ad honorem, con poca responsabilidad, pero estando "al lado de"… medio como que sos un híbrido entre el docente y el alumno. Pero también te permite irte posicionando, aprender el oficio de la docencia que es muy, muy, muy difícil. (…) lo que me pasó, es que estuve a cargo de segundo año, porque había una sola comisión, en la que estábamos Carlos Busso y yo. Carlos era el titular de la Cátedra. Se sentaba conmigo al lado y corregíamos. Y ahí aprendí un montón, en esa relación directa. (…) Y lo que me decía era, arrancá vos. Entonces, yo arrancaba a corregir, y él después se enganchaba con un poco más de altura y estaba bueno, porque a diferencia de la modalidad usual, en la que el titular arranca primero, de alguna manera él intentaba empalmar con mi corrección. Me ponía en el riesgo de tener que empezar, por dónde se empieza una corrección. (…) después corregíamos en el estudio de él los trabajos y eso fue muy formativo, estar a la par con el titular. (…) lo que me pasó a mí, fue una cosa importante a nivel formativo. Me parece que, si no es muy violento. Nosotros tuvimos en la Cátedra gente que al entrar como docente fue directo a cargo de un grupo y hace agua, lo cual es

lógico. (…) pero también como no se puede experimentar con los alumnos, hay cierta gente dando vuelta intentado que el grupo no se caiga. Tal vez en eso desatendés a la formación del docente, que está conduciendo mal el grupo."

En la entrevista E.2, relata como un obstáculo la falta de esa transmisión de experiencia desde un colega más experto. Ya que, por una cuestión ajena a su capacitación, tuvo poco tiempo de observación de prácticas. En este caso, la docente entiende que debe salir a dar clases al aula con lo que tiene, que sería su corto paso por los trabajos verticales, siendo ella estudiante avanzada:

E.2 *"Yo comencé en la docencia en la Facultad en el 2003, y empecé convocada por la Cátedra cuando terminé la Facultad como ayudante alumno, como co-ayudante en realidad. Con un docente que estaba a cargo y yo era la co-ayudante. Ahora, lo que pasó es que, al poco tiempo, creo que a mediados de año o una cosa así, se liberó un cargo, no me acuerdo pero creo que un ayudante se había ido, la cuestión es que tres personas más pudimos tener cargo. Ahí, además del nombramiento, pasé a tener un grupo a cargo, entonces, cómo co ayudante, estuve bastante poco, medio año o un poco más. Nada más, tuve que largar con un grupo de alumnos sola. Lo que más me sirvió como ayudante, es el tema de haber tenido los trabajos verticales que hay en el Taller, el rol de coordinador que tenés en los últimos años como alumna, era más o menos la experiencia que tenía, con eso largué. Eso está bueno, que siendo alumna tengas esa experiencia coordinando los trabajos en vertical. Es como la antesala que se puede tener, si después te interesa la carrera de docente."*

De manera no tan explícita como E.2, pero en el mismo tono conflictivo, E.4 comenta sobre las dificultades de haber ingresado en la docencia unos años

después de terminar de cursar la Facultad, sin ningún tipo de preparación pedagógica formal ni de observación de otros docentes:

"Mis primeras experiencias fueron en tercer año de Arquitectura, no en primero, y es un año difícil, un año de transición, un pasaje de escala importante entre segundo y tercero. Y la verdad que mi primera experiencia fue de mucho trabajo a la hora de corregir un proyecto, de ver las estrategias de corrección. Las dificultades pasaban por el manejo del tiempo en la corrección, me costaba muchísimo. Cuando uno empieza a ver un trabajo, hay un grado de sorpresa o espontaneidad, porque no es que lo venís viendo desde tu casa, lo descubrís a la hora de verlo y si no tenés el training para eso, lo empezás a corregir y tardaba por trabajo un montón. Me quedaba pensando, mezclaba las escalas de abordaje, o sea hablaba de la idea de conjunto y de repente me iba a algo pequeño de proyecto. Luego de pasados los años fui comprendiendo mejor todo eso. Pero ahí tenés que trabajar con el equipo docente a la par, observar cómo trabajan los demás, cómo es la metodología de corrección y evaluación, y armarse de las propias estrategias."

En el caso de E.3, la reflexión sobre la inserción en la docencia, se perfila para otro lado, ya que en su relato muestra una trayectoria mayor que el resto de los entrevistados al hablar del tema. Su perspectiva es desde el docente-formador y no desde el docente-formado, haciendo una crítica a la falta de soporte que se les otorga a los nuevos docentes, como una deuda pendiente o algo que debería modificarse o al menos reflexionar sobre el tema.

E.3: *"Lo primero que me parece que uno tendría que decir es que no hay una enseñanza directa pedagógica por parte de los docentes con experiencia sobre*

los novatos, por lo tanto, esto se hace de un modo casi autodidacta o de observación, mirando y escuchando, equivocándose y aprendiendo, que quizá lo que uno transmite a 20 personas no es lo mismo que a 300. Especialmente porque el contacto directo y casi personal que se tiene con una comisión obliga a otro tipo –entre comillas- de "negociación" con el alumno. Y cuando uno se encarga más de un año entero que pueden ser 200 personas, quizá la transmisión es de conceptos generales."

Habla de maneras diferentes de llegar al alumno para el caso de un ayudante de curso con 25 alumnos delante de él los cuales debe conocer personalmente a cada uno; y el coordinador o JTP que debe lograr que decenas de personas lo escuchen, e incluso el contenido a transmitir es diferente, aunque no siempre este identifique las individualidades de los alumnos:

"Es algo que uno lo va aprendiendo a medida que los cargos van cambiando y van subiendo tal vez por la experiencia, por la edad, por los concursos que ha dado va subiendo, y en ese aspecto uno se hace más cargo de los docentes que de los alumnos. O sea, la trasmisión pedagógica es primero hacia los docentes, porque después el docente de curso diplomado, especialmente el joven, es como un cómplice del alumno, es como un papel que juega. El papel del docente a cargo de otros docentes, es el de verificar que la transmisión de algunos conceptos y modos de enseñanza, primero que los adquieran los docentes para luego ser transmitidos. En eso si varía, y varía con la escala. Son cuestiones más comunicacionales que de enseñanza."

Se puede concluir que la manera de "transmisión por observación" es una parte de la formación de un docente. No obstante, desde la perspectiva de los

entrevistados, éste necesita una capacitación más completa, dónde pueda encontrar las herramientas adecuadas a diferentes situaciones áulicas y pueda lograr también ir moldeando sus propias herramientas y estrategias de enseñanza, motivación, transmisión, acercamiento al alumno, etc. Por otro lado, podría resultar un tanto azarosa, ya que depende del momento, el lugar y las personas que al educador le toquen en suerte tener alrededor al ingresar en esta tarea, lo que hará más exitoso o frustrante sus primeras experiencias. Sabemos que, así como no todos los buenos profesionales (arquitectos, en nuestro caso) son buenos formadores de otros profesionales; no todos los docentes, son buenos transmitiendo el ejercicio de enseñar.

II. Rol docente

Dentro del Eje de la Docencia, se desarrolló el tema del rol que asume o debiera asumir el docente a cargo de un grupo o grupos de estudiantes, de acuerdo con la perspectiva de los entrevistados. Algunos se refirieron a la postura personal que adquieren en el aula y otros describieron lo que consideran que debiera ser “el ideal docente”. Se ven dos posturas con respecto a la enseñanza que -quizá inconscientemente-, los docentes dejan entrever y tienen que ver con lineamientos para la formación de los alumnos.

La primera de ellas da cuenta de un docente que trasfiere el saber. Alguien que tiene el conocimiento, lo traslada a alguien que no lo tiene. Para De Lella sería parte del Modelo tecnicista – eficientista, donde lo importante es justamente el poder de “transmisión”. Así cuenta E.2:

“El rol docente, tiene como varias aristas. Por un lado, el ayudante es el que está como a diario con el alumno… Es el que hace el trabajo diario con el alumno. Después el titular, por lo menos en nuestra modalidad de Taller, digamos que sólo o mayormente se dedica a dar los Teóricos, y después estás vos bajando línea en cada uno de los trabajos…. Con respecto al rol del docente dentro del Taller… la palabra Taller, significa el trabajo ahí en el aula, con el alumno. Por un lado, la modalidad Taller, me parece que lo que tenés que propiciar en el alumno es que tenga un ambiente… por eso hablaba de la confianza, porque se tiene que poner a trabajar ahí. El ambiente tiene que generar el intercambio entre los mismos alumnos y el docente, entonces tenés que intentar generar ese clima de trabajo en el aula y que ellos se sientan confiados de trabajar y de poder discutir entre ellos. Es difícil de lograr, es difícil la concentración, que te presten atención, es difícil mantengan la concentración en el tiempo cuando se está corrigiendo otro que no es su trabajo, pero bueno, digamos que es un trabajo diario.”

Otra postura adoptada por varios entrevistados, describe un docente que acompaña la construcción y consolidación del conocimiento. Estaríamos hablando del Modelo Hermenéutico-Reflexivo de De Lella, en el cual se destaca la interpretación y comprensión a través de herramientas conceptuales. En la entrevista E.3, habla de conocimientos nuevos, motivación, hacerles preguntas, no acortar caminos:

“Para mí el rol es conducir al alumno a que el conocimiento incipiente que tiene, es un conocimiento propio que tiene que ser desarrollado. Digo, la Universidad y el Taller de Arquitectura, apuntan a lo mismo. A desarrollar conocimientos propios, nuevos conocimientos. Y motivarlos a que los vayan a buscar, no

acortarles el camino. Hacerles preguntas constantemente sobre lo que está pensando. En sí, es generar esa motivación y mostrarle a lo sumo el árbol que puede haber hasta encontrar determinado concepto. Pero jamás acortarle camino."

En un discurso alineado, E.1 utiliza para describir sus prácticas los términos: "*guía", "proceso de aprendizaje", "herramientas", "estímulo", "postura crítica" (del alumno), "construcción colectiva"*:

"Considero que mi labor debe ser guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, proporcionarles a los mismos las herramientas necesarias para el abordaje del problema proyectual… Pienso que es de vital importancia que el docente permita al alumno adquirir decisiones propias y estimular en ellos la formación de posturas críticas frente a su propio proceso y el de sus compañeros… la construcción colectiva del conocimiento es mucho más nutritiva y eficiente."

Para E.4, la docencia está muy relacionada a la investigación, no solo del docente sino también del alumno en su proceso de aprendizaje. Remarca la cualidad motivadora que se debe tener, tanto como la capacidad que se necesita para lograr formar a los estudiantes cómo autocríticos en su independización intelectual:

"Con respecto a esto (el rol docente)… hay una palabra que usaba la docente que dio un Seminario, que era el "andamiaje", el docente debía como dar pistas, como preguntas o reflexiones para llevar al alumno al aprendizaje. Y no dando respuestas a los temas, tender un puente entre el conocimiento y el aprendizaje. Y creo que el aprendizaje y la enseñanza son investigación todo el tiempo. Es

investigar y es conocer todo el tiempo, es una ida y vuelta. Entonces el docente, -es lo más difícil porque tiene que ver con el carisma- tiene que, de alguna manera, inspirar al alumno, motivarlo. Que no sea sólo una devolución y nada más… El docente debería tener esa capacidad de ver como allanar el camino para que el alumno lo vaya entendiendo… De alguna manera, el docente no puede estar todo el tiempo encima del alumno, entonces tiene que dar la suficiente información y datos, para que el alumno también sea una persona crítica y se pueda formar por sí mismo, también."

E.5, hace una crítica a la protocolización de mecanismos de corrección, ya que afirma que cada persona tiene una manera diferente de adquirir conocimientos. Rescata la formación del alumno sobre la generación de contenidos. Y reflexiona sobre el uso del "error" dentro del proceso de aprendizaje como herramienta de enseñanza, no siempre efectiva:

"El rol del docente que está a cargo del alumno, es muy difícil de definir. Muy difícil de meter en normas o protocolos. Justamente hay que evitar la protocolización de los mecanismos de corrección o de docencia en el docente que está a cargo del alumno. Me parece que es mucho más fácil, o uno se puede formar más para dar una teórica dónde uno desarrolla un concepto, que en el hecho que uno te pone un papel sobre la mesa y tener que decir algo, es un reflejo muy rápido. Ahí tiene que ver la experiencia y la calidad de docente en poder responder inmediatamente y poder hacerle de guía a cada trabajo en particular. Me parece que desde que uno parte de que cada proyecto necesita una corrección diferente, porque cada alumno es diferente y tiene un camino distinto. En realidad, lo que importa es la formación del alumno y no la generación

de contenidos, de conocimientos específicos. Lo que es importante es la formación de una capacidad. El rol docente es de una guía que cada vez tiene que ser menos a lo largo de la carrera, de una posibilidad de estar casi charlando con un par. Hablar de arquitectura y no en la idea de que el docente es quien te hace la corrección… Transitar un camino que es nuevo para el alumno, para cualquier persona que se dedica a aprender algo -por ejemplo, un idioma- hay una cosa a romper que es "yo de esto no sé". Y es lógico que no sabe. El docente tiene que poder transmitir seguridad, y hay que tener mucho cuidado con esto que le llaman, la gestión del error, cómo se demarca o cómo se aprende sobre un error. Porque si al error se lo castiga, es una involución, le cuesta mucho a la persona aprender. Es difícil en arquitectura manejar eso de lo correcto y lo incorrecto. Para mí no hay correcto o incorrecto, es una cosa que uno debe estar todo el tiempo cuestionándose y trabajando en la profesión, en la esencia de la arquitectura en sí, en el contenido que uno está enseñando… Cada persona tiene una manera diferente de aprender, de incorporar conocimiento."

E.3, hace una reflexión interesante sobre el erróneo rol que creen que deben adquirir los docentes principiantes, descartando rotundamente el Modelo tecnicista – eficientista de De Lella que parecía describir en su relato E.2:

"…primero el docente, como no conoce las cuestiones que tienen que ver con cómo comunicarse con el alumno, lo que hace es creer que tiene que transmitir conocimientos propios. Entonces estudia -porque está incluso en un proceso de estudio mucho más inclusivo, que el que después va a ser que es mucho más selectivo, cuando sea más grande como docente- transmite, transmite y llena al alumno de demasiados conocimientos, creyendo que con eso es suficiente. Y en

verdad no es el papel nuestro. El papel nuestro, me parece a mí, es tratar de acompañar al alumno en algún conocimiento incipiente propio que pueda tener, y cuál es el modo, especialmente en el área de arquitectura, de que ese alumno lo puede expresar y llevar a cabo. Conducirlo y antes que nada, motivarlo."

III. Prácticas docentes y trabajo docente en equipo.

En este tema en particular, los entrevistados relacionan el término "práctica docente" con el hecho de que existen varias maneras de ejercer la docencia. Entonces en general encasillan a los diferentes "tipos" de docente, con el Taller en el que ejercen o con los diferentes lineamientos pedagógicos a los que adhieren. Y por la propia modalidad de Taller, se ve una relación de este tema con el trabajo docente en equipo, al hablar de la importancia de la coordinación y comunicación dentro del mismo. Es el caso de E.1, que relaciona el éxito del trabajo colectivo docente con las diferentes formas de ser docente y sus diversas formaciones ideológicas:

"Muchas veces es difícil producir un equipo de trabajo conformado ya que existen diferentes formas de ejercer la docencia, por ejemplo, hay docentes que no consideran fundamental el abordaje teórico en apoyo al tema-problema, otros docentes prefieren las correcciones grupales a las individuales, etc. Estas diferencias se acentúan cuando dentro de un mismo grupo se nuclean docentes formados como alumnos en talleres con ideologías diferentes. Existen variedad de talleres y muchas veces se diferencian en lo que corresponde a la elección de los temas a desarrollar, como en la evaluación final de los mismos."

E.2, también atribuye mayormente el desarrollo de las prácticas a la personalidad, la forma de ser de los diferentes docentes y a la coordinación entre estos:

"A mí me parece que la modalidad de Taller lo que requiere es que esté un poco coordinado entre los docentes, en un punto. Que tengan los mismos lineamientos. Obviamente que después pasa por el tamiz de cada persona, nunca van a ser todos iguales. Pero para que se desarrolle el taller, todos tienen que ir teniendo las mismas tareas, los mismos ejercicios, como para fomentar también el clima del aula.

Entiendo que las diferentes formas de ejercer la docencia, tienen que ver con que hay formas de ser de los docentes, que quizá captan más la atención del grupo en general, y hacen que el grupo sea más homogéneo y se pueda trabajar en grupos. Pero no sólo tiene que ver con el docente, sino con el grupo que te toque, muchas veces. A veces se puede generar un buen clima, y otras no. Hay también docentes que establecerán más distancia para con el alumno, y otros que se le acercan más."

El relato de E.3, tiene la marca de quien ha transitado por muchos años esta profesión, y está más enfocado en un docente que se preocupa tanto por la formación de los alumnos, como por la capacitación que adquieran los docentes a su cargo. Por lo cual el trabajo docente colectivo, es analizado desde la perspectiva de quien, según su opinión, debe ser el responsable de promover:

"siempre quiero centrar en que estoy hablando después de 30 años, porque por ahí hace muchos años no creía en lo que te voy a decir. (…) Para mi hay un

problema de comunicación entre el docente que está a cargo de otros docentes, y los docentes entre sí… y es de comunicación. O sea, no de imposición. Una Cátedra obviamente escribe sus objetivos, y no debe negociarlos ni ponerlos a prueba con los docentes jóvenes ni con los docentes ayudantes de curso diplomado; pero si lo que tiene que hacer es compartirlo como si fueran propios. Cuando hay –entre comillas- "bajadas de línea" no funciona el Taller y se provocan reacciones contrarias. Digamos, las relaciones de docentes entre sí, (…) tienen que estar provocadas por los Jefes de Trabajos Prácticos y por los Adjuntos. Tienen que provocar que en verdad se intercambie. Son prácticas pedagógicas, digamos. Esto no es un grupo de amigos, aunque puede llegar a serlo."

También E.3 comparte una estrategia propia de llevar a cabo esa coordinación del grupo docente, para que puedan trabajar en una misma dirección, valorizando lo que cada uno tiene para dar y tratando de que se "sientan parte" del grupo y de las decisiones tomadas. Esto es algo importante de rescatar, ya que siempre que las personas estén involucradas en las bases de las estrategias y lineamentos adoptados, el equipo se consolidará como tal:

"Digamos, que un docente se junte con el otro toda una mañana, que se junten de a cuatro. Pero que, antes que nada, haya pequeñas reuniones previas donde se establecen los modos de trabajo durante ese día de trabajo. Aunque el docente a cargo sepa que no se va a mover un milímetro de lo que quiere hacer, lo tiene que compartir. Y tiene que ver si se puede ajustar alguna cosa que surja de la práctica de la discusión. (…) Cada docente tiene un perfil, tiene algo que le interesa más que otras cosas. (…) las comisiones no tienen que tener la personalidad del

docente. Tiene que tener la personalidad de la Cátedra, los objetivos de la Cátedra. Pero en verdad lo que es importante es que uno que está a cargo de ese pequeño grupo de docentes, detecte los intereses, las particularidades y las potencias. Si a alguien le interesan más los aspectos materiales, estructurales o conceptuales, llega un momento en el que uno le debe dar ese espacio, para que eso lo comparta con los demás."

Eje 2. El Taller Como Estrategia

El segundo eje transversal de análisis es el tema del Taller como estrategia de enseñanza, como modalidad pedagógica. En este eje del trabajo, los docentes cuentan cómo definen, conceptualizan, caracterizan al Taller.

"Cuando Michelangelo Buonarotti ingresó al taller de Ghirlandaio, era el más activo y próspero de Firenze. El taller era una espaciosa habitación de alto techo, bien iluminada, que tenía un fuerte olor a pintura, y estaba equipada con una única mesa en el centro, en la que los aprendices hacían sus dibujos con papel y carboncillo. En las paredes laterales se podían ver alineados los frescos terminados, y en el fondo, sobre una tarima, frente a una amplia mesa, se ubicaba Ghirlandaio, y detrás de él, en unos estantes, los tratados y los manuscritos."

La descripción del taller medieval es de Irving Stone y es, en cierto modo, la descripción del dispositivo de formación de los artistas y los artesanos durante el extenso y heterogéneo período que comprende la Edad Media y el Renacimiento. En efecto, todos los conocimientos necesarios para la fabricación de la lana, la alfarería, la escultura, la pintura, el dibujo o la construcción, eran transmitidos de maestros a aprendices en un dispositivo arquitectónico que se caracterizaba por posibilitar el vínculo personal entre los integrantes, donde número, posición y rol estaban prefijados no solamente por la capacidad física del lugar, sino por las rígidas regulaciones de los gremios medievales y donde el aprendizaje práctico se basaba en la imitación del trabajo de un experto.

I. El Taller

El primer tema de análisis de los discursos dentro del eje ***Taller***, trata justamente sobre cómo es entendido éste como una estrategia de trabajo que involucra lo físico-espacial, lo pedagógico, lo social, lo comunicacional, lo masivo, lo individual, lo colectivo.

En todas las entrevistas, el énfasis se pone en el intercambio que se pretende generar entre los participantes de un Taller, y en la construcción del aprendizaje colectivo. En todos los casos se observa la reflexión sobre la propia práctica, que es uno de los elementos que distinguen al Taller como estrategia pedagógica. Así lo explicitan sus discursos:

E.1: "Considero que para que un taller de arquitectura se desarrolle como tal, debe existir un espacio en el cual puedan abordarse de manera integral los aspectos teóricos-prácticos que guiarán el proceso proyectual de los alumnos.

El taller se constituye como un espacio de elaboración y reflexión permanente. Un ambiente en el cual se articule la producción individual y grupal, cuyo propósito principal sea producir a partir del proyecto. Creo que para que se genere este ámbito es necesario que los alumnos y docentes dediquen un gran porcentaje de su tiempo al trabajo en clase.

Subrayo la idea de taller como estrategia de enseñanza ya que es una modalidad de trabajo en el ámbito educativo que posibilita el intercambio de ideas tanto entre los propios docentes que lo integran, como de docentes con alumnos y de alumnos entre sí. Es un espacio en donde la investigación y la búsqueda de soluciones se producen con una participación activa de los integrantes que lo

componen. Una de sus principales características es su rol como elemento constructor del conocimiento en forma colectiva y participativa."

E.2: "Para mí está bueno que la materia Arquitectura se desarrolle como un Taller, porque la disciplina en sí me parece como que tiene que ver con eso, con trabajar con otras disciplinas, trabajar en conjunto, nunca uno proyecta solo, aislado en su casa. Y me parece que la metodología del Taller instaura un poco eso, es una forma de trabajar con otras personas, es la ida y vuelta con otras personas, sea un docente, un titular o un par tuyo. Eso debería darse en el Taller, es el objetivo del Taller. La estrategia de enseñanza, a eso apunta a que tenga una cuestión más de trabajo en conjunto, que es después lo que se da en la vida profesional. Siempre trabajás con alguien, entonces si eso lo podés como instaurar desde la enseñanza como metodología de trabajo es lo mejor, para mí. Ahora, está el tema de la aceptación de la crítica ajena. Desde los alumnos, si reciben la crítica desde un par, es aceptado. (…) tiene que ver mucho con la confianza que puede establecer los alumnos con el ayudante, que es la relación más directa que tienen. Después el titular o el JTP, tienen como roles de menos llegada al alumno."

En este último párrafo, E2 hace referencia al señalamiento del error como elemento que se debería pedagógicamente. En el Taller esto suele abordarse con la pregunta y la re pregunta, para que los estudiantes vayan reflexionando y problematizando las decisiones que tomaron en sus proyectos por ellos mismos. Es diferente como estrategia a que se le señale que una decisión que tomó es incorrecta.

E.4: "Una de las cosas que define a cualquier Taller, -no sólo de arquitectura sino de pintura, escultura- es que es un espacio en el cual se trabaja en el lugar. Es decir, no es una clínica donde uno va, lleva el trabajo tenés una devolución y nada más. Sino que en ese mismo espacio estás construyendo también el conocimiento y trabajando en el lugar.

Ahora empecé en primer año por primera vez, y es un año en el que me parece muy importante transmitirles a los chicos que se tomen con cierta naturalidad comprender que esa aula va a ser el lugar donde van a trabajar también, que deben llevar su tablero y sus útiles y qué significa el Taller. Y que, si no están en el aula, no están participando, no están trabajando, incluso sin que el docente está ahí, no existe el Taller."

E.4, profundiza sobre esta caracterización, al hablar del taller específicamente de Arquitectura:

"Con respecto a las características que definen a la experiencia del Taller de Arquitectura como estrategia de enseñanza, yo pensé en la práctica proyectual, aprender a proyectar. Eso es lo que define a la experiencia del Taller de Arquitectura como estrategia. Son conceptos que tienen un grado de abstracción, que se entienden a medida que uno va probándolos en maqueta, construyéndolos en escala para poder visualizar lo que está hablando el docente o de qué se está hablando en el Taller."

Particularmente, otra característica que se ha rescatado es la cuestión de la "escala" del Taller. En ese sentido, la preocupación de E.5, no sólo pasa por la masividad, sino por la importancia de respetar un mínimo de participantes para conseguir el intercambio necesario:

“En mi experiencia, yo creo que hay una masa crítica con la que conviene o es bueno aprender, que supera los doce alumnos. En grupos muy chiquitos, la experiencia no es buena para la totalidad del grupo. (…) Es mejor pertenecer a un grupo que tiene más de veinte opciones. (…) el Taller invita al aprendizaje colectivo como alumno (…) Un montón de gente pensando el mismo camino que uno, pero ese montón de gente no piensa el mismo camino que uno está haciendo. (…) eso te posiciona en que la arquitectura se puede pensar desde muchos puntos de vista. La manera en que yo aprendí, tiene que ver con la educación masiva y hay que sacarle provecho a la idea de que somos muchos y al aprendizaje que se produce participando en un grupo grande, como alumno dentro de un grupo del mismo año.”

Una reflexión más específica realiza E.5 sobre el Taller en la FAU, que tiene la característica de ser Vertical como se explicitó anteriormente, o sea que abarca la totalidad de la Carrera en seis niveles de la asignatura troncal “Arquitectura” (que sería la que toma el diseño proyectual propiamente dicho):

“La idea del trabajo vertical juntando alumnos de diferentes años y que dialoguen, retroalimenta a los dos. Hay un problema que hay que resolver, y es que no hay un conocimiento más elevado de las personas que están en los años superiores, hay que poner a la par a los dos alumnos. (…) El hecho de mezclarlos produce una cosa interesante, un salto cualitativo no mensurable durante el proceso, pero para los alumnos de años inferiores estar a la par de un alumno de años superiores, le produce una maduración intelectual muy fuerte, de tener que exponer sus ideas y defenderlas. Y para los alumnos de años superiores, (…) Sacarse de encima las cosas aprendidas, que uno da por sentado que están bien,

y ver una mirada ingenua de un trabajo y ver que realmente está bien. No por sentirse inferior a un alumno de segundo año, sino por decir "yo también tenía esa ingenuidad, y fue lo que me acercó a estudiar arquitectura y lo que me motiva". Hemos hecho experiencias de mezclar sólo dos años y han sido mucho más productivas. Es bien contrastado, dos roles diferentes, dos posiciones diferentes. No se diluye el tema de que los dos deben hablar de un mismo problema. Le impone un dinamismo a la Cátedra, sino sería muy estanco."

E.5, hace una reflexión del papel del docente en el Taller vertical, y define que este debe ser mucho más versátil y tener la cualidad de adaptarse a las diferentes etapas del proceso de los alumnos:

"La otra reflexión es que, al cuerpo docente, pertenecer a un Taller Vertical, lo pone mucho más en jaque. Lo obliga a estar menos arraigado a sus conocimientos y tomar la arquitectura como algo más inestable en cuanto a lo que "yo sé". Quizá un año te toque cambiar de nivel, interactuar con otros años, o ir a ver que está haciendo un docente de años superiores. El intercambio en vertical en el cuerpo docente, lo mantiene mucho más vivo, formado como docente y no estancado. Y a los Titulares, los obliga a formar un cuerpo teórico mucho más fuerte, el hecho de tomar los seis años, a tomar postura respecto a la disciplina en total. Los fraccionamientos en bandas, también acortan las miras de qué es lo que se les pide a los Titulares como postura. Entonces cuando lees una Propuesta Pedagógica (PP), tiene posicionamiento respecto a la disciplina. Porque intentan con una PP tener una postura que pueda abarcar la totalidad de la formación de un alumno. Y eso me parece que es un desafío interesante, que está detrás del Taller Vertical. Cuando uno como docente elige en qué Taller trabajar, lees la PP,

y también hacés una adhesión intelectual a un Taller. Y me parece que el desafío es mayor cuando el Taller abarca la totalidad de la formación del alumno. Si fuera de a fracciones, sería como más operativo y menos teórica la postura de la PP."

II. Objetivos de formación

El segundo tema dentro de este eje Taller se refiere las miradas de los docentes entrevistados acerca de cuál consideran que debe ser la formación profesional de los alumnos. Las respuestas han sido todas en un mismo sentido, considerando que los objetivos de formación apuntan a fomentar un individuo crítico e independiente:

E.1: *"Lograr la integración del conocimiento en los alumnos. Interpretar con juicio crítico, desde una sólida formación integral, las problemáticas socio-políticas contemporáneas, a los efectos de operar en sus diversos niveles de intervención."*

E.3: *"Yo creo que nosotros tenemos que trabajar sobre la actitud crítica del alumno. El alumno debe ser, debe tener una actitud crítica frente al propio diseño. (…) porque después, el día de mañana, está solo o acompañado, pero en verdad no tiene más el docente que lo acompaña. La única forma que sea crítico, es justamente experimentar la crítica. La formación de una metodología de trabajo - pero también de entenderse a uno mismo, qué es lo que interesa- es todo un trabajo generar conocimientos nuevos, que se basa en la actitud crítica. El docente tiene que preguntar, más que decir."*

En ningún caso, se hace mención a que este objetivo esté en relación a la modalidad pedagógica del Taller, sino que se interpreta como un objetivo más

amplio, que más allá de lo disciplinar, considera al individuo como persona crítica e independiente.

III. La Teoría dentro del Taller

El tercer aspecto sobre el cual se reflexiona es la introducción de la teoría y su relación con la práctica. En este sentido, se expusieron diferentes enfoques a la hora de analizar este tema:

Para E.1 y E.2, la incorporación de la teoría, se vincula más bien con el estudio a través de un libro, un teórico de un tema en particular dado por un titular o JTP o el análisis de una obra de arquitectura. Se refiere al contenido curricular o los objetivos teóricos más concretos que deben incorporar los alumnos por estar en un nivel dado de la carrera. Parece, incluso, pensarse como algo paralelo al proceso proyectual. Probablemente, es la percepción que estos docentes tienen de una realidad recurrente en la FAU. Lo describen así:

E.1: "Creo que la relación entre la teoría y la práctica varía de forma notable entre los diferentes talleres de la FAU. En el taller en el que me desempeño actualmente como docente creo que existe una relación bien graduada entre el apoyo teórico y el práctico, ya que a cada trabajo proyectual le corresponde no menos de 2 clases teóricas elaboradas por los profesores titulares del taller (una de idea y otra de armado). Además, cada tema se inicia con una investigación teórica por parte de los alumnos en función de una bibliografía soporte proporcionada por el taller."

E.2: "Debería haber un paso de la teoría a la práctica, es necesario. A veces no da el tiempo. Me parece que la forma de establecerlo es con el análisis,

cuando hacen análisis de obra, cuando miran bibliografía y demás. (…) Y me parece que igual, la modalidad del Taller, no apunta tanto a eso. Vos le das bibliografía sugerida y no le estas insistiendo al alumno a ver si leyó, o que te dé un resumen. Eso hace que también sea más permisivo el sistema y que no lean nada, y que la teoría sea un punto superficial. Me parece que es un punto que habría que reforzar en la modalidad de Taller. Se apunta mucho más a la práctica y a ir apuntando cosas de teoría, con el proyecto como excusa, y no la teoría en sí misma. Ahora también con la materia Teoría, que son complementarias, el Taller de Arquitectura va prescindiendo también, de eso que lo dan otras materias ¿no? La materia Arquitectura siempre se apoya de materias complementarias. Ahora con la introducción de la nueva materia que es Teoría, puede tener como un soporte mayor, porque los que nos pasa a nosotros, al menos en mi experiencia de años inferiores, es que cuando les querés dar algo de Teoría, ya sea por un análisis de obra o algo, no saben ni por dónde empezar, como método. Entonces tenés que andar explicando qué analizar, qué ver, todo. Y no tenés ese tiempo para dedicarle. Ahí se necesita el trabajo complementario con otras materias. Y cuando se da, se da, cuando no, no. La presencia del teórico del titular está bien, pero como el teórico es siempre a través del análisis de obra, a veces se queda corto, me parece. O tendría que haber más teóricos a lo largo del año… pero da la sensación que los alumnos no tienen un bagaje teórico más que lo que les da la práctica del proyecto. Los temas que van pudiendo abordar con el proyecto."

En los relatos siguientes de estos docentes, la teoría y la práctica, se articulan fuertemente, siendo imposible pensar una sin la otra. La teoría es algo mucho más amplio que el teórico que puede dar un titular, incluso porque se habla hasta de interdisciplinaridad. Es la esencia del proyecto arquitectónico, son las ideas y

conceptos, y estos pueden surgir de diversas fuentes, no sólo de un libro de arquitectura:

E.3: "Yo creo que la ligazón entre teoría y práctica no debería existir porque es una sola. Lo que sí sucede, es que en verdad –lo voy a decir lo más bruto posible- hay un nivel de hipocresía enorme en nuestra Facultad sobre estos dos términos. Todos creen en que la teoría es importante, pero la teoría aparentemente tiene un momento muy breve, dónde se formulan algunos conceptos para después abandonarlos e ir directamente a la práctica. Y durante esa práctica no se permite mucho volver a los conceptos teóricos porque eso es algo dejado de lado, es como si tuviera un tiempo iniciático la teoría. Y en verdad, los problemas conceptuales, lo teórico, guían al proyecto hasta el detalle arquitectónico siempre. (…) Pero el proyecto se arma con conceptos, no con otra cosa. Se da un tiempo muy escaso a "pensar" entre comillas, y otro tiempo a "hacer". Por lo tanto, la Facultad hoy niega la teoría y cree profundamente en el aspecto de que la práctica da. Los edificios no tienen alma, son todos iguales, se parecen a sus referencias y no se sabe dónde está el alumno, hasta donde llegó el alumno y hasta donde la mano del docente".

E.4: "La relación entre la teoría y la práctica dentro del Taller es poder encontrar los fundamentos del proyecto. Estudiar qué se viene pensando y haciendo respecto de la arquitectura desde hace muchos años hasta ahora y poder acomodarlos en tiempo y espacio que se fueron desarrollando esas formas de entender y hacer la arquitectura. Aporta a la construcción de la teoría de hoy. Y también ser un estudioso de la actualidad económica, política del país y del mundo, en esta hora tan globalizada. O sea, creo que esto es lo que me ayuda a

tener fundamentos del proyecto. Sin teoría en el proyecto, me parece que se vuelve medio sonso todo. (…) La teoría tiene que ver con la experiencia y la formación, también con las experiencias de otras personas, no solo en la propia disciplina sino también en la sociología, psicología, etc. Otras disciplinas que se cruzan con la arquitectura. La interdisciplinariedad es muy importante. Algo que debería corregirse en esta facultad, tiene que ver con eso. Sobre todo, entendiendo que el arquitecto es urbanista. Yo no estoy tan de acuerdo en que esta Facultad sea de Arquitectura y Urbanismo. Porque cuando uno hace un posgrado o investigación sobre la Planificación Urbana, no es el único protagonista. Es tan compleja la ciudad que forma parte de un gran equipo el arquitecto, entonces ese enfoque de la Facultad, hace que se confunda que el arquitecto es el urbanista. En realidad, la Planificación Urbana es mucho más compleja que eso. Hay una interdisciplinariedad, en la que sociólogos, geólogos, políticos, psicólogos, economistas, paisajistas, agrónomos, antropólogos, etc."

Un tema interesante, -que habla de la modalidad del Taller, pero también lleva a pensar cómo se deben evaluar los trabajos- desarrolla E.3, y toca concretamente el problema que se presenta en la modalidad Taller, cuando no están claros sus objetivos. Si hablamos de un espacio de experimentación, donde el alumno se puede (y debe) equivocar más de una vez para llegar a construir su propio camino y sus conocimientos, entonces no debería importar el resultado, como un objeto acabado y casi construible, en el caso de nuestra disciplina. Pero importa. Porque es lo que los alumnos necesitan para aprobar. Entonces parecería, desde la perspectiva del entrevistado, que es necesario ser más claro y coherente sobre lo que se quiere que ocurra en el Aula Taller para, de ese modo, tener un seguimiento y una evaluación del proceso. Las tareas que los docentes

desarrollan para que el proceso sea experimental, no siempre es compatible con un proceso racional, de plazos, de detalles, de terminaciones. Puede darse, pero no necesariamente se alcanza esa meta .

"Un Taller quiere decir que el alumno va a trabajar en clase y a descubrir experiencias siempre. Nosotros lo que tenemos que hacer es que ellos integren constantemente, hacer con los argumentos y los conceptos. Yo esto lo señalo, porque los Talleres de Arquitectura, creen demasiado en la visibilidad de los resultados. Los resultados tienen que ser visibles y tienen que parecerse, desde chicos a algo casi profesional, desde que el alumno empieza. Creo que eso está mal. Creo que tiene que ser el papel del Taller, es como el trabajo del Taller, experimental. El alumno tiene que hacer las cosas que nunca cree que podría hacer y el docente tiene que estar dispuesto a ver cosas que no se parezcan necesariamente a una arquitectura que después pueda ser tildada de profesional. Ese es un problema que tiene la Facultad, que es excesivamente profesionalista o resultadista. Los resultados, si se parecen a trabajos profesionales, hablan de determinada seriedad del Taller. Yo creo que hablan, de que es un Taller que induce mucho más de lo que debería. Porque un alumno joven debe experimentar, equivocarse y hacer cosas que no se sabe necesariamente si se pueden construir, si se hacen, pero que son ideas fuertes. O sea, meterse en el campo de las ideas y de la experimentación, creo que es el papel nuestro que tenemos que provocar. Para eso se necesitan metodologías."

Esta situación que describe el entrevistado vuelve dificultosa la tarea de evaluar, de establecer una calificación, de comparar un trabajo con el del compañero, tal como se ve en el apartado siguiente.

IV. La Evaluación: ¿el proceso o el resultado?

Otro eje de análisis que se tocó dentro del Eje del Taller, se refirió a los criterios para evaluar tanto los procesos como los resultados de los alumnos.

En este sentido, se han tomado nuevamente diferentes enfoques al responder la pregunta, que se relacionan con las distintas inquietudes de cada docente. Por un lado, hay una preocupación casi en sentido burocrático, al encarar el tema de las prácticas evaluativas enfocándose en cuándo se deben realizar; si se debe evaluar varias veces en el año; si se debe tener en cuenta el proceso o sólo el resultado final; si es justo o no cierto tipo de método de evaluación. Por otro lado, se produjo una reflexión sobre qué se evalúa concretamente en cada alumno, en cada trabajo dado. Esto, lleva a pensar si los docentes tienen en claro los objetivos pedagógicos de cada año, ya que en un Taller Vertical como éste, -que produce esa dinámica continua de un nivel a otro- los objetivos son de difícil fraccionamiento muchas veces.

En el primer caso, E.1, E.2 y E.4, consideran que las evaluaciones deben darse durante el proceso proyectual, pero dejan entrever que no es algo que suela suceder. Ellos lo expresan de la siguiente forma:

E.1: "Creo que en el contexto del taller de arquitectura son necesarias diferentes tipos de evaluaciones. Por un lado, las ***evaluaciones dentro del proceso proyectual*** *(evaluaciones parciales) y evaluaciones* ***de cierre*** *de un tema determinado (evaluación final). Las evaluaciones parciales se dirigen a detectar dónde están las dificultades de los alumnos y el porqué de las mismas para establecer cierre de etapas. Con las evaluaciones parciales el alumno puede*

tomar conciencia de cuánto tiene que avanzar en su proceso, para lograr un buen resultado final."

E.2: *"Me parece que como parte de la modalidad Taller, la evaluación tiene que ser a través de un trabajo y el trabajo tiene que ser un proceso a lo largo del año. Otra forma sería muy arbitraria. Si vos estás planteando un trabajo Taller, la forma de evaluarlo es con los trabajos que das en el año, es la única forma lógica, me parece. Después hay otras cosas, como asistencia, trabajo en clase, participación, esas cosas que después terminan siendo no muy evaluadas, porque no se tiene como cierto rigor sobre esas cosas… Tenés el proceso, pero a la vez con el trabajo final, como que lo terminás de cerrar."*

E.4: *"…en verdad hacer un proyecto es un proceso proyectual, y en algún momento se tiene que cortar y se evalúa ese recorte. Pero lo que se habló en el medio, el docente lo sabe, pero en el recorte se pierden muchas cosas. Siempre será injusta porque está establecido un final para ese trabajo, y quizá no era el que necesitaba. Le faltaba más tiempo de profundización quizá. Terminó cuando hubo que terminar. (…) El docente es un observador del alumno. Lo viene observando en su proceso, no sólo debe saber de qué se trata su proyecto, si no que viene pensando ese alumno. (...) Pero considero que se tienen que evaluar los resultados finales porque el proyecto no es solo el proyecto, sino que es todo lo que implica a hacerlo. Es la representación, es llegar a término a una entrega, es parte como de la maduración del alumno."*

E.3, enfoca más su preocupación en el hecho de que debería estar muy claro de antemano qué es lo que se está evaluando al mirar un trabajo. Esto tiene que ver con el nivel en el que se encuentra un alumno, no solamente si el resultado es

“mejor o peor”. O si el edificio proyectado es grande o pequeño. O si copió bien el ejemplo que el docente le dio. Porque quizá no ha integrado los conocimientos que debería tener para pasar a un nivel superior:

“El tema es cuáles son los problemas. Hay un punto en que los docentes, ayudantes, JTP y titulares, se ponen de acuerdo explícitamente en los objetivos que hay que ir alcanzando por años, para decir que alumno cumplió una etapa. ¿Existen? ¿Son concretos? ¿O sólo se sabe que el alumno de tal año debe llegar a resolver más o menos tal cosa…?

Es claro que para poder evaluar tiene que fijarse si el alumno integra conocimiento. Ahora, ¿qué conocimiento tiene que integrar? En un primer año, por ejemplo, podría decir ¿aprender lo qué es escala, proporciones? ¿Relación entre espacio y medida? ¿Relación entre espacio, medida y luz? ¿Relación entre materialidad y espacio-escala? Cuestiones básicas, que no son tan chicas, son complejas.”

Por otro lado, E.4 plantea una crítica sobre la manera en la que hoy él considera que se evalúa dentro de la Facultad:

“Hoy se evalúa para mí, la simulación que el alumno tiene a un profesional hecho y derecho, terminado. En general nos deslumbramos porque vemos un proyecto con extremadas síntesis de elementos y que con muy pocos gestos hace muchas cosas, en un alumno de segundo año. O fue inducido o le dieron un ejemplo a imitar. Debería tener una sumatoria de elementos que están muy en juego, complejidades. Un alumno (de segundo año) no entiende la síntesis.”

En este sentido, la reflexión está orientada a pensar si lo que se está evaluando, es el proceso o el resultado. Un aspecto interesante, planteado por algunos entrevistados se refiere al rol docente en este proceso evaluativo: cómo evitar acortar los caminos y mostrarles a los alumnos adonde llegar, cómo promover que ellos desarrollen un recorrido propio que les permita asimilar esos nuevos conceptos y conocimientos que van descubriendo. De otra manera cabe el riesgo de, como dice este entrevistado, convertir el proceso en una simulación.

Eje 3. Los Desafíos De Hoy

El tercer y último eje elegido para analizar transversalmente las entrevistas, hace referencia a los desafíos actuales que atraviesan los procesos educativos en el contexto del Taller de Arquitectura. Los entrevistados se refirieron a dos cuestiones que permiten entender cuáles son los cambios –positivos y negativos- que perciben y a qué nos enfrentamos hoy.

I. Cambios en el tiempo

En relación con este primer aspecto, es evidente que la totalidad de los entrevistados coinciden en que el Taller ha sufrido transformaciones en los rasgos que lo caracterizan, a través del tiempo. También todos los enfoques de análisis apuntan a diferentes direcciones. Incluso algunos toman dichas transformaciones como algo negativo, mientras que otros las consideran superadoras. Así, E.1 habla de la dificultad que genera dentro del aula, la falta de interés y motivación de los alumnos en cumplir las condiciones de cursadas -principalmente las asistencias- y también considera imprescindible entender que esto se debe a la falta de toma de decisiones al respecto por parte de la Facultad:

E.1: *"Creo que con el tiempo se ha ido perdiendo la idea de taller, muchas veces las clases se focalizan en la resolución de los conflictos individuales debido en gran parte a la inasistencia de los alumnos a clase, a las llegadas tarde o a los retiros antes de tiempo. El Taller de Arquitectura debería ser el espacio de trabajo en donde los alumnos puedan afianzar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas. Hoy en día esta situación no existe.*

La materia Arquitectura debería ser una asignatura que se apruebe con el cumplimiento en fecha de los trabajos prácticos y una asistencia del 80%. Actualmente esta condición es respetada por ninguno de los talleres existentes debido a la necesidad de mantener el número de alumnos ingresados. En mi consideración este problema tiene una única solución que es la inscripción a los talleres con cupo limitado, de manera que dicha especulación no pueda existir."

En este sentido, E.2 responsabiliza en parte a los alumnos de su falta de interés y compromiso con su propia formación, como un legado traído de etapas previas del sistema educativo:

"hay cambios en lo que es el alumno y en cuanto al compromiso que tiene el alumno para con el trabajo del Taller, (…) a lo largo de los años como se ha ido decayendo. El compromiso, el poder de concentración que pueden tener en el aula, el compromiso de asistir a las clases que tienen que asistir, de cumplir con las consignas que uno les pide. Creo que las exigencias de la enseñanza en sí, vienen con falencias desde más chicos, entonces no tienen la responsabilidad del aprendizaje, no sé si tienen la valoración de la Universidad pública, y de lo que implica que ellos estén ahí."

En este sentido, habría que intentar comprender más profundamente estos accionares, ya que probablemente se vinculen más con transformaciones profundas en los modos de ser alumno que no son solamente falta de interés, sino un modo de transitar por los espacios académicos que entra en tensión con lo esperado por los profesores.

A diferencia del entrevistado anterior, para E.3 la falta de intercambio dentro del Taller, se debe a la falta del ejercicio de debate que debería generarse

en el aula. Siente que no están dispuestos a escuchar una crítica y usarla como una herramienta de superación:

"Hoy no se da, como sí en años anteriores más iniciales que me ha tocado enseñar, la interacción de los alumnos. No se da. Trabajan juntos, en un mismo ámbito, pero no interactúan. No discuten, no hacen crítica y la crítica es parte de la enseñanza. La crítica del trabajo de otro, aceptar la propia. Los alumnos no están dispuestos hoy o no se les ha provocado el ejercicio de interacción crítica. Aceptar que otro trate de mejorar el trabajo de otro alumno, poniendo la cabeza en algo que no es suyo. Es lo que hace el docente o lo que debería hacer el docente."

En concordancia con lo visto en el eje anterior sobre Evaluación, respecto del sentido que adquiere la crítica y la devolución del docente, cabe hacer una reflexión en este sentido: ¿Es una devolución en la que se señala el error o se plantean preguntas para que los mismos alumnos problematicen esas decisiones que tomaron?

El mismo docente marca un contraste con la realidad del Taller casi tres décadas atrás, cuando él comenzaba se carrera docente:

"En cuantas enchinchadas de los últimos años has visto que los alumnos discutan sobre el trabajo del otro, si uno no lo obliga casi a hacerlo. Casi nunca. Bueno, eso en los primeros años de mi práctica como docente, era habitual. Hasta el peor alumno, el que no traía trabajo, por ahí te destrozaba el trabajo tuyo. Y vos no le decías "callate vos, que no hiciste nada". No, en ese momento él estaba ejerciendo una crítica sobre algo que él veía y no se podía callar. Pero era

evidentemente una práctica provocada por el Taller mismo, eso estaba bien hacerlo."

También E.2 reflexiona de un hecho muy actual, que es la necesidad de aggiornar los métodos actuales de enseñanza, en función de las nuevas necesidades y "los tiempos" de los alumnos:

"el trabajo de Taller ha ido variando mucho en el tiempo, en el sentido de que las cosas tienen que ser como mucho más dinámicas, porque con el tema del bombardeo de información, de internet, de computadoras, el poder de concentración del alumno es cada vez menor. No es como antes que te bancabas una teórica de cuatro horas. Me parece que los teóricos deben ser más cortos, las consignas más concretas, como para poder captar la atención que se dispersa como con facilidad."

También E.4 hace una valoración al respecto de las nuevas maneras de comunicación:

"algo que implica un cambio, son los avances tecnológicos y las nuevas maneras de comunicarse. Eso también está involucrado en la enseñanza de la arquitectura. Porque empiezan a aparecer esos espacios virtuales, entonces el docente tiene que tener esa capacidad de manejar esos espacios, que en otro momento los veía como una desventaja, pero creo que no, que es una ventaja. Pero hay que saber manejarlos para que no reemplacen lo más valioso que tienen estas carreras de diseño, que son los Talleres. Entonces si el espacio virtual como espacio de encuentro, le gana al Taller, me parece una gran pérdida. Pero si uno sabe qué lugar darle a ese espacio virtual, me parece una herramienta buenísima para la enseñanza. Porque podés estar todo el tiempo generando un

intercambio virtual, los chicos están como cancheros con eso. Y generar un espacio donde se puede intercambiar información y que no signifique un espacio de lo que pasa en el aula-taller."

Se reconocen factores político-sociales como cuestiones inherentes de los cambios en la enseñanza:

"Los rasgos de la experiencia del Taller de Arquitectura, claramente cambiaron en el tiempo. Los períodos que va atravesando el Estado, la Dictadura y todo eso, influye en las características del Taller. Durante la Dictadura cambió el Plan de Estudios, se dejaron de enseñar algunas materias, se empezaron a enseñar otras."

Con respecto a estos cambios, E.3 conduce su reflexión de cómo se ha modificado la realidad del Taller, pero su preocupación tiene más que ver con el encuadre que se le daba a los contenidos y los programas que se trabajaban en el pasado:

"podríamos decir que en las primeras épocas que fue a comienzos del año 85, o sea los primeros TA de vuelta a la democracia, trabajaron específicamente por lo que es la arquitectura social o condicionada por cuestiones técnicas y presupuestarias. Que aparentemente eso los insertaba en problemas de asimilación a lo social. (…) No hay una arquitectura más social que otra. Lo que hay son condicionantes más asfixiantes para poder diseñar que tienen que ver con la realidad de un país. Eso cambió, pero cambió más que todo por la formulación de los programas. Yo insisto en que acá hay un problema que tiene que ver con lo que la arquitectura dice que es, y no con lo que es. Digamos, si uno hace asilo de ancianos, está comprometido con una realidad social

determinada. (…) Nunca un shopping. Con lo cual, es probable que el shopping no dé ninguna letra para hacer un trabajo interesante, o si… porque por ahí, se desplaza hacia otros aspectos que son un problema de arquitectura, por ejemplo, estructura y espacio."

La reflexión de E.5, se enfoca en una de las características más importantes de la metodología del Taller: el trabajo en grupo. Lo menciona como algo que se ha diluido, a pesar de que físicamente están en grupos, no trabajan colectivamente. Vuelve a aparecer el tema de la simulación:

"Me parece que con el paso del tiempo se diluyó un poco el rol del grupo de alumnos. En realidad, el docente es quien conforma el grupo. (…) Es algo muy difícil de formar y en algún momento, cuando se hace muy grande la formación o algo pasó a lo largo del tiempo que eso se fue abandonando. (…) hay que trabajarlo al grupo, interactuar con él, ponerlos en un lugar, formar cómo decir una opinión, hay un rol docente muy importante. Yo lo que noto ahora, es que eso no está. Están en grupo, se hacen enchinchadas, pero son exposiciones particulares y no se le da lugar a la opinión del resto de los compañeros, a la formación de conclusiones generales que no sean solamente operativas, sino teóricas o de posturas. Hoy las posturas están, pero no se los confronta a los chicos, y esa confrontación producía un crecimiento, que quizá no es resultadista, pero tiene que ver con la formación de una actitud crítica."

Una reflexión que se observa en E.3, tiene como objeto de crítica la estructura de un plantel casi inmóvil dentro del Taller. Esto suele generar una falsa sensación de seguridad en los docentes, al aferrarse a una parte pequeña de lo que pasa en un Taller Vertical, que involucra todos los años de la Carrera:

“hay algo (…) que tiene que ver con la estructura de los talleres, dónde no se produce la movilidad docente. Donde el docente es dueño casi -papá o mamá- de un grupo de alumnos durante un año. Y donde aparecen los Titulares o los Jefes de Trabajos Prácticos, que son -entre comillas- agentes externos, que vienen a observar algo y a integrarse en una discusión, el docente está casi… está como protegiendo a los alumnos o chicos, de la crítica que se viene. (…) el docente está ahí para que se provoque una discusión y para conducirla. (…) Si el docente se mueve, si se junta con otro, si exponen juntos de a cuatro docentes, si vienen docentes de otras cátedras como invitados y observan totalmente libre lo que se hace en el taller, todo el mundo se acostumbra a que su trabajo pueda ser discutido y puesto en duda.”

Otro de los cambios de la disciplina dentro del Taller, tiene que ver con el acceso a la información. No sólo de los estudiantes, que pueden estudiar muchas obras sin ir a biblioteca; sino también de los docentes, que tienen la posibilidad de hacer visual lo que quieren contar de un edificio en particular, el que fuere. E.5, genera una interesante reflexión sobre este tema:

“hubo un cambio muy importante en cómo son las teóricas ahora, me parecen mejores. Antes había una diapositiva, tres diapositivas, te contaban una obra y listo. La diapositiva en sí, era un objeto que se tenía, no accedías libremente a tenerlas. Antes había docentes que tenían muchas porque habían viajado mucho y daban teóricas lindas. Ahora podés dar una charla y meter doscientas imágenes, el acceso a la información es más fluido y permite dar teóricas que interactúen entre la visión y lo que estás diciendo. Entre la imagen y lo que decís. Y para la formación de una disciplina artística, el hecho de que la arquitectura

también entre por los ojos, es fundamental. Antes entraba escasamente por los ojos. Para el alumno es muy fácil acceder a la información. Para el docente también al armar una teórica y te permite decirlo de muchas maneras y que sea explícito a través de la imagen. La imagen dice un montón de cosas. Es muy interesante el decir una palabra, y cuando le ponés la imagen la palabra tiene una carga mucho más importante. A su vez la imagen sin la palabra, cambia el contenido. Cuando vos vinculas las dos cosas se produce algo que es el mensaje se traduce en algo más importante."

"La sobreabundancia de información es algo que hay que formar en el alumno para que sepa discernir la información."

Esta última afirmación permite reflexionar respecto de los desafíos que supone en este contexto de transformaciones diseñar una consigna o elaborar un trabajo práctico para los alumnos. Aprovechar los recursos que ofrece el mundo virtual e internet, así como el acercamiento intuitivo que tienen los jóvenes a las imágenes y lo visual, podría ser un aspecto interesante al momento de repensar las estrategias de enseñanza en el Taller de Arquitectura.

II. Complejidades contemporáneas

Este último apartado refiere a los desafíos y complejidades contemporáneos que encuentran los docentes consultados.

Este eje pretende comprender a qué se enfrentan hoy los docentes que están frente al aula para vislumbrar un posible camino de acción y orientar su tarea dentro del Taller. No procura generar un instructivo, pero mediante el

análisis de los discursos de algunos protagonistas, se puede abrir el camino a la propia reflexión y a una mayor comprensión y revisión de sus prácticas de enseñanza.

Una de las cuestiones mencionadas con mayor frecuencia por los docentes se vincula con el compromiso por parte del alumno, con respecto al desarrollo de la clase y a su propia formación. En este sentido, el primer reclamo es la cuestión de la presencia física de los chicos en clase, la concurrencia -considerando que es de vital importancia para el éxito del Taller-, como determina E.1:

"El problema de no poder controlar la inasistencia de los alumnos a la clase. Creo que debería ser una condición tan importante como la aprobación de los trabajos prácticos. No se implementa completamente la modalidad de taller."

El reclamo docente, está centrado sobre la falta de interés de parte de los alumnos por el aporte individual a lo que pasa en el grupo; por los debates. De igual modo, se les hace difícil lograr que puedan trasladar lo que se habla sobre el trabajo del compañero, en su propio trabajo. En ese sentido E.2 afirma:

"puede ser que la modalidad de Taller, propicie a una falta de compromiso diario. (…) otras materias empiezan con una teórica, por ejemplo. (…). Entonces ya saben que, si no van a las primeras tres horas de la clase, se pierden el teórico y después no saben cómo hacer el práctico. No es lo mismo cuando vos tenés una modalidad Taller, que vos llegás a las 11 de la mañana por ahí, y corregís igual. Es como más desestructurada la clase y eso hace que haya más dispersión. (…) Entonces el espíritu del Taller, se ve como boicoteado por esa modalidad del alumno de venir un día, no venir dos, no traer el trabajo, uno viene tarde,

entonces estas explicando las consignas trescientas veces en la mañana. Ese es como el peor factor, como lo que más atenta con el Taller."

También este docente, hace una observación de una posible causa de ese desinterés que ha detectado en el taller:

"Cuando la modalidad (de Taller) es a lo largo del año, genera también como más estancamiento en el alumno, como que se aburren del tema. Tiene que ver con los cambios, como que necesitan todo más rápido, todo ya. Terminar las cosas y tener trabajos más cortos, me da la sensación… me parece que tiene que ver con la producción de estímulo constante que tienen. Y con la accesibilidad de información. Todo ya. Eso hace que las cosas necesiten lapsos más cortos para retener la atención del alumno."

Los entrevistados detectan como otra problemática, la "competencia" entre Cátedras. Esto se refiere a la necesidad de captar alumnos y mantenerlos dentro del Taller, como estrategia de crecimiento propio, tanto de alumnos como de docentes, ya que los cargos están ligados a las inscripciones. E.1 dice:

"La especulación entre los diferentes talleres de Arquitectura por obtener los mejores resultados ha generado que los docentes trabajen la corrección de forma individual. Hay una tendencia a pensar que la corrección individual deja mejores resultados, considero esto un error ya que he comprobado que los alumnos que aprueban el año de esta forma, desaprueban al año siguiente con el cambio de docente."

Mientras que E.5, agrega además la cuestión de la inscripción sin cupos en las Cátedras y cómo esto atenta con el nivel académico de la enseñanza:

“La libre elección de Cátedras por parte de los alumnos, genera- además de un montón de problemas laborales- problemas dentro de la formación del alumno a nivel pedagógico. Me parece que (…) el hecho de que el alumno es una persona a quien captar, termina transformando la lógica de enseñar, a una lógica un poco mercantilista de querer atraer alumnos. Y eso va en contra de nivel académico. Una Cátedra que cae en la cantidad de alumnos, es una Cátedra que baja su nivel inmediatamente, y una que empieza a crecer, es una Cátedra que puede realmente ahondar sobre su propuesta. Sino empieza como a trasladar la lógica de mercado, a la lógica de educación. Y, en definitiva, la lógica de mercado es responder a lo que el alumno quiere. Esto va totalmente en contra de la formulación de una propuesta pedagógica, que debería ser una cosa que quien adhiere bien, y quien no, se vaya a otro lado.”

Un aspecto cuestionado repetidamente desde diferentes perspectivas, es el de la masividad. Esto tiene que ver con la anterior reflexión sobre las inscripciones en las Cátedras, pero apunta a algo anterior y es el libre ingreso a la Facultad. En la Facultad de Arquitectura, se dicta un curso Introductorio de carácter obligatorio, pero no eliminatorio. Por lo tanto, la cantidad de alumnos que ingresan año a año es alta y no siempre llegan a la Facultad teniendo en claro si es lo que quieren hacer. En este sentido, las comisiones quedan recargadas y los docentes hacen un gran esfuerzo por individualizar cada alumno (sobre todo en los primeros meses del año, ya luego empieza a reducirse el número de alumnos a causa de la deserción que se da todos los años).

E.4, marca distintos aspectos de la enseñanza masiva en la Universidad, pero finalmente la visión es positiva:

"Problema (…) es la masividad. Porque es una desventaja si uno piensa que hay un docente cada veinte y pico de alumnos, ¿no? El año pasado o el anterior, vino Fernanda[6], y hablaba de que la Universidad de Sao Pablo donde ella da clases, es privada y hay un docente cada cinco alumnos, me parece. Entonces la relación docente-alumno es distinta a tener veinticinco o treinta alumnos. Ella lo que decía, es que un alumno que tiene un docente un cuarto de la clase solo para él, no comparte mucho con el otro, no se generaban debates, no se generaba intercambio."

El segundo comentario, también es en el mismo sentido:

"ese es un aspecto negativo, pero hay otros positivos. El que es "vivo" aprende mucho, a trabajar en equipos, aprende que, escuchando otras correcciones, además de los 5 o 10 minutos que le tocan, tiene cuatro horas de devolución. Uno se vuelve crítico de esa manera, y puede aportar al compañero."

Y, por último, el mismo docente continúa reflexionando acerca de lo metodológico de la docencia en un Taller con alta concurrencia:

"la masividad en la Facultad, algo de lo que voy a hablar varias veces porque me parece importante, hace que el rol del docente sea importante. De alguna manera, el docente no puede estar todo el tiempo encima del alumno, entonces tiene que dar la suficiente información y datos, para que el alumno también sea una persona crítica y se pueda formar por sí mismo también."

Un aspecto tangente de la enseñanza masiva se relaciona con el espacio físico que precisa un Taller numeroso para desarrollarse correctamente y ciertas

[6] Arq. Fernanda Bárbara*, del estudio UNA* arquitectos *de San Pablo, Brasil.*

comodidades y recursos que desearían tener los docentes para experimentar en clase diferentes metodologías proyectuales. E.3 reflexiona:

"uno no se puede quejar de lo que la Facultad no tiene, porque no le puede echar la culpa de lo que no hace al espacio físico. La facultad no es una persona, tiene lo que tiene. Si es cierto, que en la medida en que ha sido equipada en formas diversas. Los alumnos, por ejemplo, hoy exponen de manera audiovisual. Lo cual es muy interesante en el sentido de que están inclusive acostumbrados primero a contar sus ideas en público, segundo a producir el material para que se vea, en tiempo y forma. Pero es una Facultad que le interesaría mucho más trabajar en modelos o maquetas, porque los acerca de otra forma a una realidad física que uno la puede ver desde muchos lados. En la medida que nosotros no podamos ni guardar las maquetas en la Facultad, ni tener elementos necesarios técnicos para que ellos trabajen mejor en clase, está muy acotada la práctica a través de la maqueta." "En definitiva, lo que quiero decir, es que lo que está en crisis para mí en la Facultad, son los modos de aproximación, metodologías proyectuales, de aproximación al modelo arquitectónico."

Podemos decir que se han detectado en las entrevistas, aspectos negativos y positivos de la situación de la enseñanza en la Universidad actual, pero resulta interesante que, por ejemplo, las menciones a la "masividad" han sido consideradas con mucho mayor énfasis en sus cualidades enriquecedoras. Con respecto al tema del compromiso de los alumnos con su propia formación académica, se entiende que la solución no debería ser de carácter punitivo, sino tratarlo como un problema complejo, que hace al modo de ser de los alumnos de hoy, tanto dentro como fuera del aula.

VII. REFLEXIONES FINALES

Muchas veces los docentes se cuestionan por qué en el proceso de enseñanza y de aprendizaje existen profesores preferidos. Se preguntan: ¿qué cualidades tienen?, ¿saben más?, ¿tratan mejor a los alumnos?, ¿son simpáticos y amigos de sus alumnos?, ¿saben explicar mejor? Estos factores pueden determinar el éxito o fracaso del docente que enseña y del alumno que aprende. El docente sufre cuando se siente impotente y no sabe cómo transmitir sus conocimientos. El estudiante sufre cuando no logra adquirir los conocimientos que se le exigen o los que desea comprender. Frustración, abandono, apatía, fracaso de ambos, puede ser el resultado final.

Esto lleva a pensar si a partir de una investigación sobre la enseñanza se podría elaborar una "guía" para el docente que le permita transmitir mejor los conocimientos, llegar de forma más efectiva a los estudiantes y utilizar las herramientas más adecuadas para cada caso. Claro que esto sería generalizar y sistematizar realidades, situaciones e incluso personas –tanto los docentes como los alumnos- que encajen en un patrón. Nada más lejano a la diversidad de realidades con la que nos encontramos en las aulas.

Luego de escuchar a los entrevistados, se observó que todos coinciden en haber tenido sus primeras experiencias frente a una clase, de manera improvisada. Algunos con la fortuna de haber tenido algún docente con mayor trayectoria como referente. Esto lleva a una conclusión un tanto preocupante: la introducción en esta disciplina, parece tener que ver mucho con el azar, con la suerte de tener un buen guía. Al menos en los primeros años, luego la experiencia

es la que cada uno va construyendo sus propias teorías y metodologías basado en sus propias vivencias.

En consecuencia, para alcanzar una educación de calidad es intrínseca la profesionalización del docente. Profesionalizarlos no implica necesariamente tener un título que nos habilite a estar frente a una clase; implica adquirir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a la enseñanza. Esta búsqueda puede darse de muchas maneras: desde lo personal, tanto en el trabajo diario a conciencia junto a los alumnos, como capacitándonos formalmente; y desde lo colectivo, compartiendo experiencias entre pares y aprendiendo de ellas. Polanyi dijo que "*sabemos más de lo que podemos decir*". Por lo tanto, más preparados estemos para "decir" mejor vamos a poder expresar lo que sabemos.

Una afirmación que se puede hacer es que la calidad de una práctica docente no depende de la modalidad educativa en la que se imparta –en nuestro caso, el Taller-, sino de la respuesta que pueda darse a las necesidades de un determinado grupo al cual vaya dirigido, y sobre todo de la manera en la que pueda presentar los contenidos perfectamente articulados con los objetivos educativos, las actividades creadas para su aprendizaje significativo y las evaluaciones. Es decir, podrá existir un diseño curricular muy bien estructurado, pero sino tiene el tratamiento adecuado de los contenidos y sobre todo un enlace óptimo entre actividades de aprendizaje, materiales y objetivos educativos, corre el riesgo de convertirse en un fracaso.

Repasando las entrevistas, se observa que no es tan marcada la diferencia de opiniones sobre el concepto de docencia o de Taller, como el posicionamiento y la perspectiva desde donde se analiza cada uno de las problemáticas tratadas. Los docentes con mayor experiencia e incluso con mayor cargo –JTP-, cuando hablan de "formación" piensan más en sus docentes a cargo, que en los alumnos. Se hace alusión a que la transposición pedagógica es primero hacia los docentes, para que ellos luego puedan hacer una transposición al alumno. Por lo tanto, esos conceptos son diferentes, ya que obviamente no es lo mismo formar a un alumno, que a un joven docente. En este sentido, la posición también es crítica con respecto a la postura paternal que puedan asumir muchas veces los docentes a cargo de grupo con respecto a sus alumnos. Posicionarse frente a una clase en el "lugar" que debe ocupar un docente, desde una voz de autoridad que no suponga horizontalidad ni tampoco autoritarismo, es uno de los temas más difíciles de acertar en el quehacer educativo.

También se ha notado que estos docentes de mayor trayectoria son más críticos con las Cátedras de las que forman parte, de la política de las Instituciones y de la posición de muchos profesores titulares, considerando que en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, particularmente, se nota una marcada tendencia resultadista de los trabajos y las evaluaciones. Esto por supuesto que no es aprobado, en general, por los docentes a cargo de grupo. El tema es que los procesos suelen estar sujetos a los contenidos curriculares que se pretenden enseñar, pero en la última instancia -la de evaluación- se pretende ver resultados muchos más profesionales o maduros de los que un alumno de cierto grado de la Carrera, puede alcanzar. Entonces, el debate pasa por qué es lo que se debe

evaluar, en qué momento y de qué manera, para no ignorar todo ese proceso por el cual ha transitado el alumno.

Al tratar el tema de la particular relación entre teoría y práctica propia de las disciplinas proyectuales, se deduce que en el Taller la finalidad es que los alumnos logren apropiarse del lenguaje disciplinar asumiendo como punto nodal la idea de reflexión en acción, de *pensar en lo que se hace mientras se está haciendo.*

En este sentido, Polanyi establece una distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. El conocimiento explícito está codificado, se caracteriza por ser formal y sistemático, es el que puede estar incorporado en fórmulas, diagramas o libros, lo que lo sitúa al alcance de cualquier persona que tenga la formación básica para interpretarlo. El conocimiento tácito, en contraposición con el anterior, es no codificable y por consiguiente sólo puede adquirirse haciendo o viendo hacer a los otros, haciendo con los otros.

Este último es mayormente el tipo de conocimiento que se intenta transmitir en un Taller, el conocimiento que no se transmite leyendo un libro. La experiencia vivida en el Taller, es imposible de reproducirla textualmente a quien no haya sido testigo. Se conjugan una serie de factores que le dan forma, y no son posibles repetir con exactitud en un futuro: los protagonistas presentes, los ánimos de debatir de cada uno de los participantes, los temas de discusión y reflexión, el clima emocional que se haya generado, la disposición en el espacio físico, el sonido externo, lo que sucede alrededor nuestro, las distracciones internas o

externas a la clase. Todo eso hace que cada experiencia del Taller sea única. No así, los contenidos curriculares que se proponga impartir, claro está.

Citando a Schön, *"La paradoja del taller es que el alumno busca aprender algo cuyo significado e importancia no puede captar anticipadamente; paradoja que, por otro lado, es propia de todo proceso de conocimiento aun cuando aquí por naturaleza compleja del conocimiento proyectual, quede más expuesta."*

Con ello, y como punto final de este ensayo, cabe reflexionar una vez más en torno a lo que implica ser docentes, puesto que es una de las profesiones más complejas y dimensionales, que demanda una visión integral y la puesta en práctica de habilidades multifactoriales. En síntesis, como bien dicta la siguiente frase anónima: ***"La docencia es la única profesión que crea a todas las otras profesiones."***

VIII. BIBLIOGRAFÍA

BENITO P., CHIARITO C. Y BERTOZZI G. (2005) “La experiencia de los Talleres del ciclo básico en la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Rosario”. Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Escrito en el marco del XXIV Encuentro y IX Congreso Arquisur, realizado en Montevideo Uruguay.

CONEAU - Buenos Aires, 02 de junio de 2009. Expte. Nº: 804 – 285/07

EDELSTEIN, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

DE LELLA, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú.

FOUCAULT, M. (2002) Historia de la sexualidad. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

GAITE, A. (2011) El Taller de arquitectura: ideas y escritos para la enseñanza, crónicas del taller. 1ª edición. Buenos Aires. Nobuko.

MAZZEO, C. y ROMANO A. M. (2007) La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. 1ª edición. Buenos Aires. Nobuko.

POLÁNYI, M. (1966) The Tacit Dimension. Publicado por la Universidad de Chicago.

SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Editorial Paidós Ibérica. (2da Edición) Caps. 3 al 7.

STONE, I. (1978) La agonía y el éxtasis. Vida de Miguel Angel. Buenos Aires, Emecé. Pág. 14. Título original: The Agony and the Ecstasy. A novel of Michelangelo, sl., Doubleday, 1961.

VALLES, M.S. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y profesional social. Madrid, Editorial Síntesis. (1º Edición).

REGLAMENTO INTERNO PARA LOS CONCURSOS DE PROFESORES ORDINARIOS. Facultad de Arquitectura de la UNLP", aprobado por el Consejo Académico de la FAU de la UNLP, el 28 de marzo de 1994.

REGLAMENTACIÓN DE LOS LLAMADOS A CONCURSO PARA LA PROVISIÓN DE CARGOS DE AUXILIARES DOCENTES Y AUXILIARES DE UNIDADES DE INVESTIGACIÓN. Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP. Resolución N° 43/07. Artículo N°15.

WEB FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO DE LA PLATA. Universidad Nacional de La Plata. URL http://www.fau.unlp.edu.ar/index.php/

IX. ANEXOS

Instrumento utilizado

Para la realización de las entrevistas, se utilizó la siguiente cuestionario de preguntas guías en todos los casos:

CUESTIONARIO RECOLECCION DE DATOS PARA T.F.I. (Trabajo Final Integrador)
CARRERA ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA – UNLP.
MARIANA HERNANDEZ. FAU – UNLP.

1. Datos del entrevistado: Nombre y Apellido ¿Qué cargo docente posee actualmente? ¿Cuál es su antigüedad en la docencia? ¿En qué Taller Vertical de Arquitectura desempeña la docencia actualmente? ¿Hace cuánto tiempo es docente del Taller? ¿Lo ha sido en diferentes Talleres? ¿En cuáles?

2. ¿Puede relatar sus primeras experiencias como docente en esta modalidad de Taller?

3. ¿Cuál considera que debe ser el rol docente dentro del Taller? ¿Cómo fue construyendo sus decisiones o posiciones para pensar su rol como docente en el Taller?

4. ¿Qué dimensiones o aspectos considera trascendentes que se den para definir un Taller como tal? ¿Qué características singulares definen a la experiencia del Taller de Arquitectura como estrategia de enseñanza?

5. ¿Estos rasgos han ido variando en el tiempo? ¿Cómo? ¿Con qué condiciones vincula estos cambios?

6. ¿Identifica problemas y complejidades propias del modo en que se define la modalidad Taller? ¿Cuál cree que es el proceso que realizan los estudiantes y los grupos en el taller?

7. ¿Cuáles son los objetivos de formación que definen al Taller Vertical de Arquitectura de la FAU como espacio de construcción del conocimiento? ¿Cómo definiría dicho aporte a la formación del arquitecto como profesional?

8. ¿Cómo caracterizaría las Prácticas Docentes que se desarrollan en el contexto del Taller de Arquitectura? ¿Cómo es el trabajo del equipo docente, como colectivo? ¿Percibe modos diferentes de ejercer la docencia? ¿A qué lo atribuye?

9. ¿Cómo definiría la relación entre la teoría y la práctica dentro del Taller?

10. ¿Qué condiciones evaluación considera adecuadas en el contexto del Taller de Arquitectura? ¿En qué se centran los procesos pedagógicos en este sentido?

Entrevistas desgrabadas.

Referencia: Entrevistado # 1: E.1

Fecha de realización de la entrevista: abril 2015.

1. Antigüedad en la docencia: 9 años

Taller actual: Fisch-Pagani-Etulain.

Antigüedad en el taller actual: 4 años.

Taller inicial: Sessa-Fisch-Prieto.

2. Mis primeras experiencias se desarrollaron siendo yo todavía alumna, pero habiendo terminado de cursar la materia en cuestión. Fue un aprendizaje paulatino, primero acompañando la labor de un docente del ciclo inicial, con mayor trayectoria; segundo como co-ayudante de un profesor del ciclo medio y finalmente como docente de curso diplomado con grupo a cargo. Esta transición me permitió generar experiencia en la docencia y aprender de la tarea de otros profesores mediante la observación, prestando atención a como se elaboraban las correcciones, como se vinculaba el grupo con el docente, que pautas se fijaban para el trabajo en clase, etc.

3. Desempeñándome actualmente como docente de tercer año, considero que mi labor debe guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, proporcionarles a los mismos las herramientas necesarias para el abordaje del problema proyectual, apoyar el proceso de aprendizaje con ejemplos referentes acordes al tema .Considero de vital importancia que el docente permita al alumno adquirir decisiones propias y estimular en ellos la formación de posturas críticas frente a su propio proceso y el de sus compañeros.

Pretendo que el alumno se sienta cómodo en las clases para participar, deliberar y tomar posturas.

La construcción de las decisiones de como guiar la clase fue variando con el pasar del tiempo. Actualmente me resulta menos dificultoso lograr que el grupo trabaje como tal, de manera conjunta, evitando las correcciones individualistas. Considero que la construcción colectiva del conocimiento es mucho más nutritiva y eficiente.

4. Considero que para que un taller de arquitectura se desarrolle como tal, debe existir un espacio en el cual puedan abordarse de manera integral los aspectos teórico-prácticos que guiaran el proceso proyectual de los alumnos.
El taller se constituye como un espacio de elaboración y reflexión permanente. Un ambiente en el cual se articule la producción individual y grupal, cuyo propósito principal sea producir a partir del proyecto

Creo que para que se genere este ámbito es necesario que los alumnos y docentes dediquen un gran porcentaje de su tiempo al trabajo en clase.

Subrayo la idea de taller como estrategia de enseñanza ya que es una modalidad de trabajo en el ámbito educativo que posibilita el intercambio de ideas tanto entre los propios docentes que lo integran, como de docentes con alumnos y de alumnos entre sí. Es un espacio en donde la investigación y la búsqueda de soluciones se producen con una participación activa de los integrantes que lo componen. Una de sus principales características es su rol como elemento constructor del conocimiento en forma colectiva y participativa.

5. Si, estos rasgos han ido variando con el tiempo. Creo que con el tiempo se ha ido perdiendo la idea de taller, muchas veces las clases se focalizan en la resolución de los conflictos individuales debido en gran parte a la inasistencia de los alumnos a clase, a las llegadas tarde, o a los retiros antes de tiempo.
Considero que las promociones internas de las diferentes asignaturas de apoyo y su creciente importancia en relación a las materias de promoción obligatoria (Arquitectura y comunicaciones) no han favorecido el fortalecimiento y desarrollo del taller de arquitectura como tal.

El taller de arquitectura debería ser el espacio de trabajo en donde los alumnos puedan afianzar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas. Hoy en día esta situación no existe y ni las asignaturas complementarias, ni los talleres de Arquitectura, quieren hacerse cargo de la situación generada.

La materia arquitectura debería ser una asignatura que se apruebe con el cumplimiento en fecha de los trabajos prácticos y una asistencia del 80%. Actualmente esta condición es respetada por ninguno de los talleres existentes debido a la necesidad de mantener el número de alumnos ingresados. En mi consideración este problema tiene una única solución que es la inscripción a los talleres con cupo limitado, de manera que dicha especulación no pueda existir.

6. Los problemas que identifico actualmente se corresponden con los cambios que se han generado en el tiempo y tienen que ver en gran parte con el proceso de los estudiantes y grupos como así también de la actitud de los profesores de las diferentes asignaturas. Dichos problemas son:

El problema de no poder controlar la inasistencia de los alumnos a la clase. Creo que debería ser una condición tan importante como la aprobación de los trabajos prácticos. No se implementa completamente la modalidad de taller

La falta de tiempo de trabajo en el taller de Arquitectura en relación al tiempo de desarrollo de las materias complementarias hace que no se pueda implementar correctamente esta modalidad

La especulación entre los diferentes talleres de Arquitectura por obtener los mejores resultados ha generado que los docentes trabajen la corrección de forma individual. Hay una tendencia a pensar que la corrección individual deja mejores resultados, considero esto un error ya que he comprobado que los alumnos que aprueban el año de esta forma, desaprueban al año siguiente con el cambio de docente.

7. Asumir una actitud comprometida en la resolución de cada una de las propuestas de diseño sea cual fuere la magnitud y complejidad de cada situación en particular.

Lograr que los alumnos puedan dominar con nivel profesional los conocimientos, recursos técnicos y metodológicos del campo de la Arquitectura y el Urbanismo

Introducir al alumno en la problemática arquitectónica, su origen, naturaleza y campos de acción.

Lograr la integración del conocimiento en los alumnos.

Consolidar los conocimientos correspondientes a los saberes de diversas áreas que nutren la formación proyectual.

Interpretar con juicio crítico, desde una sólida formación integral, las problemáticas socio-políticas contemporáneas, a los efectos de operar en sus diversos niveles de intervención

Generar actitudes de aprendizaje permanente y de actualización apropiadas para operar en un mundo en constante transformación y desarrollo tecnológico.

Manifestar capacidad de síntesis a través del diseño, como acción propositiva y transformadora

Adquirir la idoneidad necesaria para seleccionar y usar tecnologías, materiales, sistemas de construcción y estructurales adecuados a cada problemática particular del entorno.

Definiría como fundamentales y de vital importancia todos estos aportes para la formación del futuro profesional.

8. Caracterizaría a las prácticas docentes como profundamente necesarias para el desarrollo del taller de arquitectura como tal, ya que son ellos los principales responsables de guiar a los alumnos y conformarlos como verdaderos grupos de trabajo. Muchas veces es difícil producir un equipo de trabajo conformado ya que existen diferentes formas de ejercer la docencia, por ejemplo, hay docentes que no consideran fundamental el abordaje teórico en apoyo al tema-problema, otros docentes prefieren las correcciones grupales a las individuales, etc. Estas diferencias se acentúan cuando dentro de un mismo grupo se nuclean docentes formados como alumnos en talleres con ideologías diferentes. Existen variedad de talleres y muchas veces se diferencian en lo que corresponde a la elección de los temas a desarrollar como en la evaluación final de los mismos.

9. Creo que la relación entre la teoría y la práctica varía de forma notable entre los diferentes talleres de la FAU. En taller en el que me desempeño actualmente como docente creo que existe una relación bien graduada entre el apoyo teórico y el práctico, ya que a cada trabajo proyectual le corresponde no menos de 2 clases teóricas elaboradas por los profesores titulares del taller (una de idea y otra de armado). Además, cada tema se inicia con una investigación teórica por parte de los alumnos en función de una bibliografía soporte proporcionada por el taller.

10. Creo que en el contexto del taller de arquitectura son necesarias diferentes tipos de evaluaciones. Por un lado, las evaluaciones dentro del proceso proyectual (evaluaciones parciales) y evaluaciones de cierre de un tema determinado (evaluación final) Las evaluaciones parciales se dirigen a detectar dónde están las dificultades de los alumnos y el porqué de las mismas para establecer cierre de etapas. Con las evaluaciones Parciales el alumno puede tomar conciencia de cuanto tiene que avanzar en su proceso, para lograr un buen resultado final. Considero que las devoluciones deben tener su instancia general e individual. Las evoluciones finales determinan los aciertos y los errores en resultado final del trabajo. Generalmente este tipo de evaluación permite recapitular, valorar los logros del alumno una vez terminada una secuencia de enseñanza completa.

Los procesos pedagógicos deberían valorar las instancias evaluativas y darle la importancia que merecen. Reconocer mediante ellas el esfuerzo generado por el alumno, interpretando los logros en relación con el punto de partida y del proceso seguido.

Referencia: Entrevistado # 2: E.2

Fecha de realización de la entrevista: noviembre 2014.

1. Cargo actual: ACD

Antigüedad: 9 años

Taller en el que se desempeña actualmente como docente: Bares-Bares-Casas

Antigüedad dentro de este Taller: 6 años

Otros Talleres en los que fue docente: Bares-Sbarra-Morano

2. Yo comencé en la docencia en la Facultad en el 2003, y empecé convocada por la Cátedra cuando terminé la Facultad como ayudante alumno, como co-ayudante en realidad. Con un docente que estaba a cargo y yo era la co-ayudante. Ahora, lo que pasó es que al poco tiempo, creo que a mediados de año o una cosa así, se liberó un cargo, no me acurdo pero creo que un ayudante se había ido, la cuestión es que tres personas más pudimos tener cargo. Ahí, además del nombramiento, pasé a tener un grupo a cargo, entonces, cómo co ayudante, estuve bastante poco, medio año o un poco más. Nada más, tuve que largar con un grupo de alumnos sola. Lo que más me sirvió como ayudante, es el tema de haber tenido los trabajos verticales que hay en el Taller, el rol de coordinador que tenés en los últimos años como alumna, era más o menos la experiencia que tenía, con eso largué. Eso está bueno, que siendo alumna tengas esa experiencia coordinando los trabajos en vertical. Es como la antesala que se puede tener, si después te interesa la carrera de docente.

3. El rol docente, tiene como varias aristas. Por un lado, el ayudante es el que está como a diario con el alumno y es el que tiene que transmitir los conocimientos. Es el que hace el trabajo diario con el alumno. Después el titular,

por lo menos en nuestra modalidad de Taller, digamos que sólo o mayormente se dedica a dar los Teóricos, y después estás vos bajando línea en cada uno de los trabajos. El tema me parece como fundamental primero, está la parte humana, no sólo desde lo docente. Sino que tenés que tratar de generar un grupo que sea más o menos uniforme, que puedas establecer como una confianza entre el alumno y el docente, sin perder tu rol de docente, pero por lo menos que el alumno pueda tener como una confianza para poder expresar todo lo que quiere hacer y tener también la confianza de que vos lo vas a guiar.

Con respecto al rol del docente dentro del Taller, lo que tiene es que es como un trabajo… la palabra Taller, significa el trabajo ahí en el aula, con el alumno. Por un lado, la modalidad Taller, me parece que lo que tenés que propiciar en el alumno es que tenga un ambiente… por eso hablaba de la confianza, porque se tiene que poner a trabajar ahí. El ambiente tiene que generar el intercambio entre los mismos alumnos y el docente, entonces tenés que intentar generar ese clima de trabajo en el aula y que ellos se sientan confiados de trabajar y de poder discutir entre ellos. Y esas rivalidades, que por ahí no se muestran los trabajos, tenés como que romperlo y tratar de propiciar el ambiente ese para el trabajo. Es difícil de lograr, es difícil la concentración, que te presten atención, es difícil mantengan la concentración en el tiempo cuando se está corrigiendo otro que no es su trabajo, pero bueno, digamos que es un trabajo diario.

4. Sí, en realidad para mí está bueno que la materia Arquitectura se desarrolle como un Taller, porque la disciplina en sí me parece como que tiene que ver con eso, con trabajar con otras disciplinas, trabajar en conjunto, nunca uno proyecta solo, aislado en su casa. Y me parece que la metodología del Taller instaura un poco eso, es una forma de trabajar con otras personas, es la ida y vuelta con

otras personas, sea un docente, un titular o un par tuyo. Eso debería darse en el Taller, es el objetivo del Taller. La estrategia de enseñanza, a eso apunta a que tenga una cuestión más de trabajo en conjunto, que es después lo que se da en la vida profesional. Siempre trabajas con alguien, entonces si eso lo podés como instaurar desde la enseñanza como metodología de trabajo es lo mejor, para mí. Ahora, está el tema de la aceptación de la crítica ajena. Desde los alumnos, si reciben la crítica desde un par, es aceptado. Me ha pasado de que vos llegás y están discutiendo entre ellos y uno le muestra al otro, y se dicen “hace esto”, o “solucioná aquello”. Después esta esas cuestiones que cuando viene el titular es como que se hace un silencio y nadie acota nada, y es como el personaje temido. Por eso tiene que ver mucho con la confianza que puede establecer los alumnos con el ayudante, que es la relación más directa que tienen. Después el titular o el JTP, tienen como roles de menos llegada al alumno.

5. si, a mí me parece que el trabajo de Taller ha ido variando mucho en el tiempo, en el sentido de que las cosas tienen que ser como mucho más dinámicas, porque con el tema del bombardeo de información, de internet, de computadoras, el poder de concentración del alumno es cada vez menor. No es como antes que te bancabas una teórica de cuatro horas. Me parece que los teóricos deben ser más cortos, las consignas más concretas, como para poder captar la atención que se dispersa como con facilidad. Y después el acceso a la información también va variando.

- ¿El cambio que marcas es de cuando eras alumna al presente, o desde que empezaste la docencia?

Un poco y un poco, en realidad, porque el cambio del acceso a la información, ya o tuve más como docente. Después si hay cambios en lo que es el alumno y en

cuanto al compromiso que tiene el alumno para con el trabajo del Taller, y es si tiene que ver comparativamente, cuando yo era alumna y a lo largo de los años como se ha ido acrecentando, que es para peor, digamos. El compromiso, el poder de concentración que pueden tener en el aula, el compromiso de asistir a las clases que tienen que asistir, de cumplir con las consignas que uno les pide. Tiene que ver con distintos rasgos, uno en cuanto al lógico y otro en cuanto al alumno en su compromiso, me parece. Creo que las exigencias de la enseñanza en sí, vienen con falencias desde más chicos, entonces no tienen la responsabilidad del aprendizaje, no sé si tienen la valoración de la Universidad pública, y de lo que implica que ellos estén ahí. Como que van a estudiar, porque estudian, y no se preguntan muy bien por qué. Hay como muchos factores, me parece.

6. Sí, es cierto, puede ser que la modalidad de Taller, propicie a una falta de compromiso diario. Porque si vos venís a clase y no tenés… otras materias empiezan con una teórica, por ejemplo. Con tres horas de teórico. Entonces ya saben que, si no van a las primeras tres horas de la clase, se pierden el teórico y después no saben cómo hacer el práctico. No es lo mismo cuando vos tenés una modalidad Taller, que vos llegás a las 11 de la mañana por ahí, y corregís igual. Es como más desestructurada la clase y eso hace que haya más dispersión. Y ese mecanismo de que uno llega tarde un día y el otro llega tarde otro día, y eso hace que se vaya como contagiando entre alumno y alumno, y es muy difícil mantener el grupo. Entonces el espíritu del Taller, se ve como boicoteado por esa modalidad del alumno de venir un día, no venir dos, no traer el trabajo, uno viene tarde otro también tarde, entonces estas explicando las consignas trescientas veces en la mañana. Ese es como el peor factor, como lo que más atenta con el

Taller. Está bueno, hacer la comparación qué es lo que pasa cuando a lo largo del año vos tenés la actividad del Taller con uno o dos trabajos, y lo que pasa cuando hacés el vertical. Que cuando se hacen los trabajos verticales, que son trabajos más cortos, con un tiempo mucho más cortos, con una tarea como más determinada, la producción en el Taller es mucho mayor, y como son trabajos que se hacen de primero a sexto año en conjunto, todos tienen que participar, tienen que buscar una actividad para hacer y demás, y se tiene que entregar. Me parece que en los trabajos verticales es donde más se refleja el espíritu del Taller. Donde más se cumple con el rol del Taller. Cuando la modalidad es a lo largo del año, genera también como más estancamiento en el alumno, come que se aburren del tema. Tiene que ver con los cambios, como que necesitan todo más rápido, todo ya. Terminar las cosas y tener trabajos más cortos, me da la sensación.

- ¿Les cuesta manejar el tiempo y los plazos?

Sí, porque se aburren, me parece que tiene que ver con la producción de estímulo constante que tienen. Y con la accesibilidad de información. Todo ya. Eso hace que las cosas necesiten lapsos más cortos para retener la atención del alumno.

8. A mí me parece que la modalidad de Taller lo que requiere es que esté un poco coordinado entre los docentes, en un punto. Que tengan como los mismos lineamientos. Obviamente que después pasa por el tamiz de cada persona, nunca van a ser todos iguales. Pero para que se desarrolle el taller, todos tienen que ir teniendo las mismas tareas, los mismos ejercicios, como para fomentar también el clima del aula.

Entiendo que las diferentes formas de ejercer la docencia, tienen que ver con que hay formas de ser de los docentes, que quizá captan más la atención del grupo en

general, y hacen que el grupo sea más homogéneo y se pueda trabajar en grupos. Pero no sólo tiene que ver con el docente, sino con el grupo que te toque., muchas veces. A veces se puede generar un buen clima, y otras no. Hay también docentes que establecerán más distancia para con el alumno, y otros que se le acercan más.

9. Debería haber un paso de la teoría a la práctica, es necesario. A veces no da el tiempo. No sé. Me parece que la forma de establecerlo es con el análisis, cuando hacen análisis de obra, cuando miran bibliografía y demás. El apoyo teórico del libro, de la lectura, me parece que cada vez es peor. Y me parece que igual, la modalidad del Taller, no apunta tanto a eso. Vos le das bibliografía sugerida y no le estas insistiendo al alumno a ver si leyó, o que te de un resumen. Eso hace que también sea más permisivo el sistema y que no lean nada, y que la teoría sea un punto superficial. Me parece que es un punto que habría que reforzar en la modalidad de Taller. Se apunta mucho más a la práctica y a ir apuntando cosas de teoría, con el proyecto como excusa, y no la teoría en sí misma. Ahora también con la materia Teoría, que son complementarias, eso se va cómo… el Taller de Arquitectura va prescindiendo también, de eso que lo dan otras materias ¿no? La materia Arquitectura siempre se apoya de materias complementarias. Ahora con la introducción de la nueva materia que es Teoría, puede tener como un soporte mayor, porque los que nos pasa a nosotros, al menos en mi experiencia de años inferiores, es que cuando les querés dar algo de Teoría, ya sea por un análisis de obra o algo, no saben ni por dónde empezar, como método. Entonces tenés que andar explicando que analizar, qué ver, todo. Y no tenés ese tiempo para dedicarle. Ahí se necesita el trabajo complementario con otras materias. Y cuando se da se da, cuando no, no.

- ¿hay otras maneras de que intervenga la teoría, o sólo en el análisis de obras?

Sí, no sé… la presencia del teórico del titular, está bien, pero como el teórico es siempre a través del análisis de obra, a veces se queda corto, me parece. O tendría que haber más teóricos a lo largo del año… pero da la sensación que los alumnos no tienen un bagaje teórico más que lo que les da la práctica del proyecto. Los temas que van pudiendo abordar con el proyecto.

10. Me parece que como parte de la modalidad Taller, la evaluación tiene que ser a través de un trabajo y el trabajo tiene que ser un proceso a lo largo del año. No le veo otra forma. Otra forma sería muy arbitraria. Si vos estás planteando un trabajo Taller, la forma de evaluarlo es con los trabajos que das en el año, es la única forma lógica, me parece. Después hay otras cosas, como asistencia, trabajo en clase, participación, esas cosas que después terminan siendo no muy evaluadas, porque no se tiene como cierto rigor sobre esas cosas. También me parece que, si se abordan bien los temas, con lo propios temas de desarrollo del trabajo, vos les ejerces la complejidad y como el último trabajo tiene mayor complejidad que el primero, tenés ciertos parámetros de evaluación, y vas viendo el proceso de aprendizaje, y sabes si ciertos temas los abordó, y eso lo ves en el resultado final. Tenés el proceso, pero a la vez con el trabajo final, como que lo terminás de cerrar. Y si se plantean trabajos con distintas complejidades, que van aumentando a lo largo del año, podés cerrar temas que quieras que aprenda el alumno.

Referencia: Entrevistado # 3: E.3

Fecha de realización de la entrevista: octubre 2014.

1. arquitecto egresado de la Facultad de Arquitectura de La Plata. Tengo una antigüedad de casi 30 años en el Taller de Arquitectura y desde hace muy pocos años, unos 5 años en el Taller de Teoría de la misma facultad, y actualmente tengo el cargo de Profesor Adjunto Interino en ambas cátedras. Siempre en la misma Facultad, soy docente de posgrado desde 2006 y de la Maestría de Proyecto Arquitectónico desde este año, 2014.

2. ¿Cómo fueron tus primeras experiencias docentes en el taller?

Bueno, lo primero que se puede decir, es sobre la masividad. El TA, por lo menos los que me ha tocado trabajar, son talleres muy numerosos, hablan de un promedio de 500 y a veces hasta 700 personas. Lo cual pedagógicamente creo que es un problema aparte. Hay talleres de 100 personas, que quizá tienen por la escala otro tipo de… transmiten otro tipo de experiencia u obligan a otro tipo de experiencia. Lo primero que me parece que uno tendría que decir es que no hay una enseñanza directa pedagógica por parte de los docentes con experiencia, sobre los novatos, por lo tanto, esto se hace de un modo casi autodidacta o de observación, mirando y escuchando, equivocándose y aprendiendo, que quizá lo que uno transmite a 20 personas no es lo mismo que a 300. Especialmente porque el contacto directo y casi personal que se tiene con una comisión obliga a otro tipo –entre comillas- de “negociación” con el alumno. Y cuando uno se encarga más de un año entero que pueden ser 200 personas, quizá la transmisión es de conceptos generales.

-O sea que la experiencia fue cambiando más por una cuestión del cargo que tenías en un principio a cargo de una comisión más pequeña, a lo de ahora que el cargo abarca la coordinación de varias comisiones.

-Exacto. Es algo que uno lo va aprendiendo a medida que los cargos van cambiando y van subiendo tal vez por la experiencia, por la edad por los concursos que ha dado va subiendo, y en ese aspecto uno se hace más cargo de los docentes que de los alumnos. O sea, la trasmisión pedagógica es primero hacia los docentes, porque después el docente de curso diplomado, especialmente el joven, es como un cómplice del alumno, es como un papel que juega. El papel del docente a cargo de otros docentes, es el de verificar que la transmisión de algunos conceptos y modos de enseñanza, primero los adquieran los docentes para luego ser transmitidos. En eso si varia, y varia con la escala. Son cuestiones más comunicacionales que de enseñanza.

3. Bueno, lamentablemente, como nosotros no tenemos una Especialización Docente dentro de la Facultad, es algo que se hace, podíamos decir, “a los tumbos”. Y a expensa de los alumnos, lamentablemente… y hay que decirlo, porque es así. Porque primero el docente, como no conoce las cuestiones que tienen que ver con cómo comunicarse con el alumno, lo que hace es creer que tiene que transmitir conocimientos propios. Entonces estudia -porque está incluso en un proceso de estudio mucho más inclusivo, que el que después va a ser que es mucho más selectivo, cuando sea más grande como docente- transmite, transmite y llena al alumno de demasiados conocimientos, creyendo que con eso es suficiente. Y en verdad no es el papel nuestro. El papel nuestro me parece a mí, es tratar de acompañar al alumno en algún conocimiento incipiente propio que

pueda tener, y cuál es el modo, especialmente en el área de arquitectura, de que ese alumno lo puede expresar y llevar a cabo. Conducirlo y, antes que nada, motivarlo. Pero en los primeros años especialmente, ayudarlo a entender si esto es lo que quiere hacer. Porque todavía estamos hablando de un alumno que puede hasta no seguir la profesión de arquitecto. Eso es muy complejo, porque está descubriendo si le interesa.

Bueno, si uno tuviera que sintetizarlo, para mí el rol es conducir al alumno a que el conocimiento incipiente que tiene, es un conocimiento propio que tiene que ser desarrollado. Digo, la Universidad y el Taller de Arquitectura, apuntan a lo mismo. A desarrollar conocimientos propios, nuevos conocimientos. Y motivarlos a que los vayan a buscar, no acortarles el camino. Hacerles preguntas constantemente sobre lo que está pensando. En si, es generar esa motivación y mostrarle a lo sumo el árbol que puede haber hasta encontrar determinado concepto. Pero jamás acortarle camino.

4. Bueno, la modalidad de Taller… vos decís, si no es de arquitectura y es otra, no es lo mismo. Hay otras materias que también se trabajan como Taller. Un Taller, que quiere decir, que el alumno va a trabajar en clase y a descubrir experiencias siempre. Nosotros lo que tenemos que hacer, es que ellos integren constantemente, *hacer* con los argumentos y los conceptos. Yo esto lo señalo, porque los Talleres de Arquitectura, creen demasiado en la visibilidad de los resultados. Los resultados tienen que ser visibles y tienen que parecerse, desde chicos a algo casi profesional, desde que el alumno empieza. Creo que eso está mal. Creo que tiene que ser el papel del Taller, es como el trabajo del Taller, experimental. El alumno tiene que hacer las cosas que nunca cree que podría

hacer y el docente tiene que estar dispuesto a ver cosas que no se parezcan necesariamente a una arquitectura que después pueda ser tildada de profesional. Ese es un problema que tiene la Facultad, que es excesivamente profesionalista o resultadista, ¿no? Los resultados, si se parecen a trabajos profesionales, hablan de determinada seriedad del Taller. Yo creo que hablan, de que es un Taller que induce mucho más de lo que debería. Porque un alumno joven debe experimentar, equivocarse y hacer cosas que no se sabe necesariamente si se pueden construir, si se hacen, pero que son ideas fuertes. O sea, meterse en el campo de las ideas y de la experimentación, creo que es el papel nuestro que tenemos que provocar. Para eso se necesitan metodologías.

4. ¿Cuáles son los aspectos característicos o trascendentes en un Taller, en general?

- Algunos tienen que ver con las carencias de un Taller. Lo que quiero decir, es que lo que voy a decir no es lo que sucede. Después hablamos de lo que sucede, si querés.

Uno de los aspectos importantes, es el aspecto conceptual. La creación de argumentos, para luego armar un proyecto. Los conceptos se pueden adquirir desde cualquier lado y desde cualquier campo de la cultura. Desde mirar una película, entender la música, entender que tiene un ritmo, una secuencia. O sea, abrevar desde otros campos, no solamente desde el disciplinar que es como la Facultad está acostumbrada a hablar. La arquitectura, aparentemente, alimenta la arquitectura a través de la historia. Y ese es un tipo de mirada, pero no es a única. El segundo tema es el tema cultural, yo creo que hay que motivar a que los alumnos interpreten textos arquitectónicos u otros textos que podrían abrir

caminos hacia la creación de argumentos, y conocer lo que se ha hecho en la historia de la arquitectura. Porque es nuestro piso desde el cual tenemos que trabajar. Mayor conocimiento, no significa mejores resultados o mejores arquitectos, pero no se tiene que soslayar.

El tercer campo que un Taller de Arquitectura tiene que tener es algo que ya te dije, es el experimental. O sea, el aspecto creativo, inducido y conducido. No desbocado. Siempre lo experimental es complejo. ¿Qué quiero decir con experimental? Por ejemplo, provocar metodologías de proceso de diseño diferentes. Analizar lo que es el dibujo, para que uno dibuja. Si el alumno tiene que trabajar sobre aspectos diagramáticos, o aspectos que tienen más que ver con procesos de diseño que vienen de otras disciplinas. Cualquier modo de diseño que a él le venga cómodo, pero que nosotros lo podamos inducir.

El último punto que me parece importante es el instrumental. Este es el único que para mí tiene hoy la Facultad de Arquitectura y sobre el cual trabaja. Que es cuales son los elementos básicos del proyecto. Cuando son iniciáticos los años, es lo básico. Qué es una escalera, cómo es, qué aspectos ergonométricos deben ser tenidos en cuenta, cuáles son los ambientes, la altura, la escala, la proporción, dimensiones, etc. Pero eso, lamentablemente, va creciendo a través de los años, confundiendo a estos aspectos con los arquitectónicos, que no son los únicos. ¿Qué quiero decir con esto? Un alumno de sexto año termina haciendo un teatro porque es algo que es mucho más grande y aparentemente más complejo. No es más complejo que un baño, un teatro. Y eso no está hablando ni de escala, ni de espacio, ni de luz, ni de metodologías conceptuales, ni de la influencia de los aspectos estructurales en el espacio, ni de formas de abordar, la arquitectura más allá de lo que funcionalmente significa. Una facultad que creo que está demasiado

sumida en lo programático. Cree en el programa, creyendo que el entendimiento del programa y su complejidad propia, es igual a una respuesta arquitectónica. Y la respuesta arquitectónica es conceptual. Cuáles son las ideas, cuales los argumentos y como un diseño se guía a través de los argumentos. Entonces, para sintetizar: los aspectos conceptuales, los aspectos de la cultura arquitectónica, los experimentales y los instrumentales, me parecen que son los cuatro aspectos que debe tomar un taller de arquitectura en algún momento.

5. sí, yo lo he visto a través de los primeros años hasta ahora han cambiado muchísimo. Hay un amesetamiento en medio de todo esto, pero podríamos decir que en las primeras épocas que fue a comienzos del año 85, o sea los primeros TA de vuelta a la democracia, trabajaron específicamente por lo que es la arquitectura social o condicionada por cuestiones técnicas y presupuestarias. Que aparentemente eso los insertaba en problemas de asimilación a lo social. Con el tiempo uno se da cuenta de que en verdad esa es una arquitectura que no enseña mucho las libertades. No hay una arquitectura más social que otra. Lo que hay son condicionantes más asfixiantes para poder diseñar que tienen que ver con la realidad de un país. Pero desde el punto de vista de lo que un alumno tiene que experimentar, ese tipo de arquitectura es restrictiva. Eso cambió, pero cambió más que todo por la formulación de los programas. Yo insisto en que acá hay un problema que tiene que ver con lo que la arquitectura dice que es, y no con lo que es. Digamos, si uno hace asilo de ancianos, está comprometido con una realidad social determinada. Que en un momento lo hemos hecho, hacíamos asilos de ancianos, guarderías, etc. Nunca un shopping, ¿no? Con lo cual, es probable que el shopping no de ninguna letra para hacer un trabajo interesante, o si… porque por ahí, se desplaza hacia otros aspectos que son un problema de arquitectura,

por ejemplo, estructura y espacio. Eso de a poco fue cambiando, pero en general creo que la Facultad sólo trabaja sobre lugares, sitios urbanos con deficiencia, más que sobre los problemas de arquitectura que uno puede practicar. O sea, toma diferentes problemas, pero son urbanos y n arquitectónicos.

-En estas últimas dos preguntas, has apuntado más a lo pedagógico, a qué se enseña en la Facultad de Arquitectura, cómo han variado las maneras de enseñar, o incluso desde la parte más ideológica de la experiencia dentro del Taller. Ampliando la pregunta, ¿cómo es en tu experiencia, la relación docente-alumno, la interacción entre alumnos, las cuestiones físicas del Taller como modalidad de enseñanza, ha habido también un cambio en estos años?

Bueno, por ahí…hay dos cosas, una cosa son las interacciones de las que podemos hablar, y otra cosa es lo que la Facultad te deja ser, como infraestructura. Si uno ha conocido otras Facultades de Arquitectura en otros lugares, te das cuenta que la capacidad de infraestructura para, no sé, confeccionar maquetas, etc., que provee la misma Facultad a los alumnos de forma abierta, provoca otro tipo de enseñanza. Nosotros no tenemos esa enseñanza por lo tanto está bastante atado a solamente la capacidad espacial que tenemos para trabajar. Hoy no se da, como si en años anteriores más iniciales que me ha tocado enseñar, la interacción de los alumnos. No se da. Trabajan juntos, en un mismo ámbito, pero no interactúan. No discuten, no hacen crítica y la crítica es parte de la enseñanza. La crítica del trabajo de otro, aceptar la propia. Te cuento un incidente que tuve el martes pasado en el Taller de Teoría, que es un Taller y aparte ligado al área de arquitectura. En una devolución de crítica, que yo le estaba haciendo a un alumno en una entrega, en un momento

el alumno se plantó y dijo “no importa lo que me digas –palabras más, palabras menos- yo hice lo esto, porque lo quise hacer así”. Entonces se armó una discusión determinada en la cual yo le digo, para qué venís a la facultad si no estás de acuerdo en aceptar una devolución crítica sobre tu trabajo. Lo cual no quiere decir que uno te lo está denotando, sino que, en verdad es como el cierre del mismo trabajo. El trabajo termina con una devolución crítica, lo cual te puede ir de determinada manera, ni mal ni bien. Bueno, obviamente se enojó, yo me enojé más todavía y le dije que si no tenía ganas se sentara y yo la crítica se la hago a otro. Más allá de estar bien o mal lo que surgió de esa interacción, si me hace acordar de que los alumnos no están dispuestos hoy, o no se les ha provocado el ejercicio de interacción crítica. Aceptar que otro trate de mejorar el trabajo de otro alumno, poniendo la cabeza en algo que no es suyo. Es lo que hace el docente, o lo que debería hacer el docente. Yo creo que eso está mal y tiene que ver con la estructura de los talleres, dónde no se produce la movilidad docente. Donde el docente es dueño casi -papá o mamá- de un grupo de alumnos durante un año. Y donde aparecen los Titulares o los Jefes de Trabajos Prácticos, que son -entre comillas- agentes externos, que vienen a observar algo y a integrarse en una discusión, el docente está casi… está como protegiendo a los alumnos o chicos, de la crítica que se viene. Y protegiéndose a sí mismo de algo que no debería estar protegiéndose. Porque el docente está ahí para que se provoque una discusión y para conducirla. Entonces, me parece que es algo que, desde los Titulares o Adjuntos, está mal enfocado. Si el docente se mueve, si se junta con otro, si exponen juntos de a cuatro docentes, si vienen docentes de otras cátedras como invitados y observan totalmente libre lo que se hace en el taller, todo el

mundo se acostumbra a que su trabajo pueda ser discutido y puesto en duda. Por lo menos en algunos aspectos.

- ¿Eso entre el alumno con el docente o entre los alumnos, lo que debería pasar en el Taller?

E- No, es que, si entre los docentes no hay discusión provocada por la estructura del Taller, el alumno tampoco la hace. Uno puede provocar que el alumno… un ejercicio pedagógico en concreto, alguna vez hemos hecho un intercambio de papeles, intercambio de proyectos entre alumnos. Y cada uno se hacía dueño del trabajo del otro y lo trataba de defender y mejorar. Un ejercicio abstracto que terminaba ese día. Pero lo que suponía, es que se ponía en lugar del otro y después interactuaban intercambiando opiniones. O sea, la crítica es algo que hay que provocar. Si no, no sólo no se da, sino que se acostumbran que esa práctica es casi ofensiva del trabajo propio. Nunca es culpa del alumno, siempre es culpa del docente, que como estructura de Taller, aparentemente basada en resultados finales, para qué vamos a provocar movilidad si eso quizá genera incertidumbre. Y la crítica es generar incertidumbre. Yo creo que es una actitud cómoda de la Cátedra de arquitectura en general, el no provocar movilidades. Que luego los alumnos emulan. En cuantas enchinchadas de los últimos años has visto que los alumnos discutan sobre el trabajo del otro, si uno no lo obliga casi a hacerlo. Casi nunca. Bueno, eso en los primeros años de mi práctica como docente, era habitual. Hasta el peor alumno, el que no traía trabajo, por ahí te destrozaba el trabajo tuyo. Y vos no le decías “callate vos que no hiciste nada”. No, en ese momento él estaba ejerciendo una crítica sobre algo que él veía y no

se podía callar. Pero era evidentemente una práctica provocada por el Taller mismo, eso estaba bien hacerlo.

6. Sí, bueno… a ver, uno no se puede quejar de lo que la Facultad no tiene, porque no le puede echar la culpa de lo que no hace al espacio físico. La facultad no es una persona, tiene lo que tiene. Si es cierto, que en la medida en que ha sido, por ejemplo, equipada en formas diversas. Los alumnos, por ejemplo, hoy exponen de manera audiovisual. Lo cual es muy interesante en el sentido de que están inclusive acostumbrados primero a contar sus ideas en público, segundo a producir el material para que se vea, en tiempo y forma, ¿no? Pero, por ejemplo, hablamos de que es una Facultad que le interesaría mucho más trabajar en modelos o maquetas, porque los acerca de otra forma a una realidad física que uno la puede ver desde muchos lados. Y que todos la ven a la vez y pueden interactuar exclusivamente por lo que esa realidad física les da: el modelo. En la medida que nosotros no podamos ni guardar las maquetas en la Facultad, ni tener elementos necesarios técnicos para que ellos trabajen mejor en clase, está muy acotada la práctica a través de la maqueta. Sino que aparece casi como una expresión final y no como una expresión de trabajo. En la Facultad de Arquitectura de Montevideo, los alumnos guardan las maquetas en un entrepiso que tienen las aulas. Todas las aulas tienen un entrepiso para guardar material, por lo tanto, no discutís ni la escala de lo que podés hacer, podés hacer cualquier escala. Podés construir una estructural, otra que sea de sólidos, otra que sea de materiales transparentes y con eso trabajar el tema de la luz. O sea, podés hacer prácticas pedagógicas de acuerdo al equipamiento que la Facultad te ofrece. Bueno, cuando no te ofrece tanto equipamiento, aparece otro tipo de modalidad, y ese tipo de modalidad es una modalidad más centrada en el dibujo. Pero tampoco

sabemos por qué se dibuja en la Facultad. Sino que parece que hay un mote, algo aceptado de que en los primeros años, el ordenador o la computadora no debería aparecer, y si el dibujo. Pero el dibujo por ahí es representativo del proyecto y no en un método de indagación. En definitiva, lo que quiero decir, es que lo que está en crisis para mí en la Facultad, son los modos de aproximación, metodologías proyectuales, de aproximación al modelo arquitectónico. Falta lo conceptual y falla en los ejercicios de aproximación. Porque no se sabe para qué dibujan. Esa es una práctica crítica, una parte crítica de la Facultad nuestra.

7. Yo creo que nosotros tenemos que trabajar sobre la actitud crítica del alumno. El alumno debe ser, debe tener una actitud crítica frente al propio diseño. Y lo hace a veces practicándolo sobre el de los demás, pero sobre el propio. ¿Por qué? porque después el día de mañana, está solo o acompañado, pero en verdad no tiene más el docente que lo acompaña. Por lo tanto, tiene que guardar cierta distancia sobre lo que está haciendo. Aunque sea propio, tiene que ser crítico. La única forma que sea crítico, es justamente experimentar la crítica. Y por otro lado tienen que encintar los modos particulares que le son propios para generar conocimiento, para esto hay que experimentar. Para esto hay que provocar que el alumno encuentre modelos propios, formas propias, gustos, modalidades, y todo eso conducido por un aspecto metodológico que lo tiene que acompañar, que tiene que ir formando de a poco. La formación de una metodología de trabajo -pero también de entenderse a uno mismo, qué es lo que interesa- es todo un trabajo generar conocimientos nuevos, que se basa en la actitud crítica. El docente tiene que preguntar, más que decir. Tienen que dar la pregunta justa para que el alumno intente contestarla, en ese momento, o que vaya a buscar la respuesta. No es tan difícil en ese aspecto, es generar una actitud crítica.

8. sí, lo que pasa es que siempre quiero centrar en que estoy hablando después de 30 años, porque por ahí hace muchos años no creía en lo que te voy a decir… Hoy para mí la contestación es muy simple. Para mi hay un problema de comunicación entre el docente que está a cargo de otros docentes, y los docentes entre si… y es de comunicación. O sea, no de imposición. Una Cátedra obviamente escribe sus objetivos, y no debe negociarlos ni ponerlos a prueba con los docentes jóvenes ni con los docentes ayudantes de curso diplomado; pero si lo que tiene que hacer es compartirlo como si fueran propios. Cuando hay –entre comillas- "bajadas de línea" no funciona el Taller y se provocan reacciones contrarias. Digamos, las relaciones de docentes entre sí, yo hoy no podría decir cuáles son, en verdad. Pero creo que tienen que estar provocadas por los Jefes de Trabajos Prácticos y por los Adjuntos. Tienen que provocar que en verdad se intercambie. Son prácticas pedagógicas, digamos. Esto no es un grupo de amigos, aunque puede llegar a serlo. Pero lo que tiene que pasar, es que se acostumbren a intercambiar. Digamos, que un docente se junte con el otro toda una mañana, que se junten de a cuatro. Pero que en verdad, antes que nada, haya pequeñas reuniones previas, donde se establecen los modos de trabajo durante ese dia de trabajo. Aunque el docente a cargo sepa que no se va a mover un milímetro de lo que quiere hacer, lo tiene que compartir. Y tiene que ver si se puede ajustar alguna cosa que surja de la práctica de la discusión. Pero lo más importante es que uno acepte lo que tiene de particular cada docente para dar. Cada docente tiene un perfil, tiene algo que le interesa más que otras cosas. Obviamente los conocimientos tienen que aunarlo y las comisiones no tienen que tener la personalidad del docente. Eso está mal. Tiene que tener la personalidad de la Cátedra, los objetivos de la Cátedra. Pero en verdad lo que es importante es

que uno que está a cargo de ese pequeño grupo de docentes, detecte los intereses, las particularidades y las potencias. Si a alguien le interesan más los aspectos materiales, estructurales o conceptuales, llega un momento en el que uno le debe dar ese espacio, para que eso lo comparta con los demás.

- Bien… y ¿hay distintas maneras de ejercer la docencia?

E- Si, yo creo que sí….

- ¿Atribuidas a qué?

E- Yo creo que a… a ver, sí hay distintas maneras, lo que pasa es que en muchas no creo. O sea, a ver si te entiendo lo que me preguntás. Una cosa es si existen diferentes maneras, o si yo creo que hay diferentes maneras…. ¿Las dos cosas, no? Las dos cosas son ciertas. Hay Cátedras o personas que colocan sus convicciones como dogma. Eso para mí es riesgoso, pero existe. “La arquitectura es esto.” “Está compuesta de estos elementos.” “Esta parte de la historia me gusta, esta parte no me interesa.” Yo no abogo por ese tipo de enseñanza. Primero que se supone que el docente pasa a ser más un maestro que otra cosa. Y en verdad en una enseñanza de grado no necesitamos eso. Ni tampoco, la enseñanza de grado politécnico, como puede pasar en Milán. El Politécnico de Milán tiene un tipo de arquitectura, basado en dogmas que tienen que ver con la enseñanza de lo que la historia dejó a través de la arquitectura, de y la enseñanza de las tipologías y los modelos. Pero es una Facultad mucho más sesgada, no es una enseñanza de grado. Es muy importante que hablemos de grado, esto es grado. El grado es abrir caminos. Yo soy de los que prefiero una Cátedra heterogénea, con no tan buenos resultados, pero donde cada uno sepa qué es lo

que está haciendo. Y que cada alumno tenga su personalidad y la exprese. Por lo tanto, que no tenga resultados fijos. Un ejemplo del tipo de enseñanza dirigida, que creo que es la que más se plasma en la Facultad, es que por ejemplo muchos arquitectos de la Historia, no se enseñan. ¿Por qué? Porque son heterogéneos. Stirling, por ejemplo. Un arquitecto brillante, que deja muchísimas enseñanzas, pero que cambió. A medida que cambiaba de socio, cambió su arquitectura hacia lados totalmente opuestos. Por lo tanto, no se lo enseña porque no se lo puede sistematizar.

- no es didáctico enseñarlo…

E- Exacto. Pero podría ser didáctico decir que es heterogéneo. Que es ecléctico y que todos cambiamos y que tenemos derecho a cambiar. Y no traicionamos principios si cambiamos y de que las condiciones pueden modificarse, no traicionarse. Agregarle otras cosas y por lo tanto, se modifican. Porque hay cosas en la visa que a uno lo modifican. Bueno, la arquitectura de uno se modifica con nuestras vicisitudes y nuestros conocimientos acrecentados. ¿Qué problema hay en bajarse del caballo y tomar el que sigue? Ninguno. Bueno, todo eso para mí hay que alimentarlo, y da una expresión arquitectónica variada y hasta inconclusa. Lo que hoy se llamaría un mal Taller de Arquitectura. Yo sí creo que hay dos modos diferentes. Cuando hablo de experimental estamos hablando que no sabemos muy bien si a lo que llegamos con esa práctica es a un resultado. Y están los que creen en los dogmas, enseñan los dogmas. No sé si creen en ellos, pero si les aseguran determinada concreción en los trabajos físicos de los alumnos. Creo que eso complace más al docente que al alumno. Porque ese alumno sin el dogma, cuando ya esté solo, si no le alimentas la capacidad crítica,

va a hacer arquitectura con los tres o cuatro palitos que le diste durante seis años. Y creo que lo que nosotros le tenemos que dar es un set variado de elementos que encima elige el alumno.

9. yo creo que la ligazón entre teoría y práctica no debería existir porque es una sola. Lo que sí sucede, es que en verdad –lo voy a decir lo más bruto posible- hay un nivel de hipocresía enorme en nuestra Facultad sobre estos dos términos. Todos creen en que la teoría es importante, pero la teoría aparentemente tiene un momento muy breve, dónde se formulan algunos conceptos para después abandonarlos e ir directamente a la práctica. Y durante esa práctica no se permite no se permite mucho volver a los conceptos teóricos porque eso es algo dejado de lado, es como si tuviera un tiempo iniciático la teoría. Y en verdad, los problemas conceptuales, lo teórico, guían al proyecto hasta el detalle arquitectónico siempre. Yo creo que muchos titulares de cátedra, niegan las cuestiones teóricas porque les abren caminos más insospechados. Por ejemplo, no se refieren a la arquitectura. Uno puede decir por ejemplo… me acuerdo del trabajo de Rafael Moneo sobre la costa de San Sebastián. El siempre pensó que los edificios eran como dos piedras varadas, no? Yo no se si este tipo de anécdotas tienen que ver con esta entrevista, pero te lo voy a a explicar. Esas piedras, definían hasta los aspectos técnicos. Primero que, al hablar de piedras, no hablaba de ciudad, hablaba de objetos naturales creados por el hombre. Con eso estaba diciendo, que el proyecto no pertenecía a las leyes de la ciudad. Sino que se alimentaba de otro tipo de geometría. Con eso, no hizo ventanas, ni muros. Era una pieza de cristal. Los aspectos teóricos fueron llevados hasta el último signo de la materialidad de la práctica de esa obra. Todas las obras tienen un concepto detrás. Lo que no puede es negarse por miedo a que el alumno se

embarulle y no vaya a armar su trabajo. Pero el proyecto se arma con conceptos, no con otra cosa. Se da un tiempo muy escaso a “pensar” entre comillas, y otro tiempo a “hacer”. Por lo tanto, la Facultad hoy niega la teoría y cree profundamente en el aspecto de que la práctica da. Los edificios no tienen alma, son todos iguales, se parecen a sus referencias y no se sabe dónde está el alumno, hasta donde llegó el alumno y hasta donde la mano del docente o el ejemplo que tomaron. Hasta donde es de uno el proyecto. Declamar una cosa que no sucede es grave. Prefiero el que dice: “creo en la práctica proyectual, dejémonos de plampinas y de reclamar cosas que están por fuera del pensamiento racional de lo que hay que hacer. Si hay que hacer un hospital, el problema está en la cuestión funcional” Yo prefiero que alguien diga eso, porque eso es una posición teórica. Creer en el programa, hasta la última consecuencia, es una posición que puede ser avalada desde el punto de vista teórico también. Por lo tanto, en definitiva, hasta el que niega la teoría, junta la teoría con la práctica.

10. Bien, por último ¿cuáles son las condiciones que se deberían tener en cuenta para la evaluación de los alumnos, en el contexto del Taller de Arquitectura?

E- ¿Vos hablás de una evaluación interna o externa?

- No, me refiero a si en tu experiencia, hay alguna manera de evaluar ese proceso del alumno, que prevalezca. Cómo se evalúa o se debería evaluar el proceso.

E- Cómo sabés si pedagógicamente en cada año, existe un determinado nivel de aprendizaje…

- Exacto. El corte en el que se evalúa, no tiene que ver con el proceso del alumno, pero que hay que evaluarlo…

- Primero la Cátedra tiene que tener en claro cuáles son los problemas del año, para poder evaluar. En parte es algo de lo que ya hablamos. Si los problemas de cada año tienen que ver con el tamaño de los objetos…. En arquitectura se hacen cosas muy chiquitas en los primeros años y muy grandes en los últimos. Si esos son los problemas, estamos mal.

- El tema es cuáles son los problemas. Hay un punto en que los docentes, ayudantes, JTP y titulares, se ponen de acuerdo explícitamente en los objetivos que hay que ir alcanzando por años, para decir que alumno cumplió una etapa. ¿Existen? ¿Son concretos? ¿O sólo se sabe que el alumno de tal año debe llegar a resolver más o menos tal cosa…?

E- sí, te entiendo…. En la medida en que la Cátedra, no el cuerpo docente, la Cátedra, la propuesta pedagógica ejercida, no tenga claro cuáles son los problemas de cada año o cada grupo de años…. Es claro que para poder evaluar tiene que fijarse si el alumno integra conocimiento. Ahora, ¿qué concomimiento tiene que integrar? En un primer año por ejemplo, podría decir, ¿aprender lo qué es escala, proporciones? ¿Relación entre espacio y medida? ¿Relación entre espacio, medida y luz? ¿Relación entre materialidad y espacio-escala? Cuestiones básicas, que no son tan chicas, son complejas. Uno podría dar –y ahí vuelvo al no programa- podría dar ejercicios sin programa y verificar todas esas cosas. Pero para eso tiene que saber que los problemas son esos, en un alumno inicial. No resolver una escuelita. Porque las escuelas las hacen otros.

- ¿Esos son temas que están explicitados en una Propuesta Pedagógica?

E- Sí, pero no se llevan a la práctica. Después, el problema pasa por el tamaño del proyecto. Por el desafío del tamaño. Y en verdad, el proyecto puede ser inmensamente gigante, y no provocar un desafío proyectual. Digamos, si uno hace un edificio industrial, sobre algo que está extremadamente robotizado y sistematizado, lo único que tiene que pensar, es cuál es la vinculación que hay entre las personas que trabajan, las máquinas y la estructura. No es poco, pero quizá no es tanto, y eso podría medir dos hectáreas, y por ahí no ofrece un gran problema. Si lo puede ofrecer un pequeño museo de 150m2, porque allí yo tengo que ver qué se expone, de qué tamaño, cómo entra la luz. Entonces estoy generando otro tipo de conocimiento. Todo lo que viene externo, pasa al interior. Me tengo que fijar en otros museos que es lo que se ha hecho en este tipo de edificios. Pero no porque sea grande o chico. Entonces si vos me decís, para evaluar qué se tiene en cuenta, una cosa es la integración de conocimiento. Tiene que estar muy en claro los conocimientos que adquiriste en cada año o grupo de años. Y son complejidades espaciales, nosotros trabajamos sobre el espacio. Punto. Y hay un vínculo entre el espacio y la función, pero no es la función en donde empieza. Es el espacio, nosotros trabajamos sobre eso. Y a partir de eso, ver si integramos cuestiones estructurales a las espaciales, no cómo las resolvemos, cómo las integramos…

- ¿Esa es la manera en que se debería evaluar, o la que se evalúa?

E- No, es la manera en que se debería evaluar. Hoy se evalúa para mí -y estoy siendo extremadamente duro, pero es lo que veo- la simulación que el alumno tiene a un profesional hecho y derecho, terminado. En general nos deslumbramos

porque vemos un proyecto con extremadas síntesis de elementos y que con muy pocos gestos hace muchas cosas, en un alumno de segundo año. O fue inducido, o le dieron un ejemplo a imitar, aunque si está claro imitar un ejemplo, él aprende algo. Pero en realidad un alumno no debería tener eso, debería tener lo contrario. Debería tener una sumatoria de elementos que están muy en juego, complejidades. Un alumno no entiende la síntesis, tiende a provocar lo contrario, tiende a provocar colisiones de problemas. Y por ahí hay que dejarlo, no dejarlo que se estrelle. Si dejarlo que trabaje con esas complejidades. Ver cómo se puede hacer una síntesis de algo que es complejo, una síntesis que se da con el tiempo. El tiempo, hace el resto del trabajo, uno no puede ser maduro a los 21 años. Es imposible. Entonces cuando yo veo trabajos que parecen proyectos de Mies Van Der Rohe que él los hizo a los 50 años, después de prácticas muy imprecisas, no entiendo cómo un alumno puede llegar a ese nivel de madurez. Si no es absolutamente inducido. Quiere decir que, en verdad, muchas veces los docentes, los jefes de cátedra, se preparan para esas evaluaciones, se preparan ellos, tratando de que el alumno los ayude, con proyectos que parecen proyectos de gran madurez. Yo creo que no es bueno.

Otro tema importante para mí, en una evaluación –por lo menos para mí que me ha tocado ser jurista en muchas otras cátedras- es… a mí no me importa cómo es el proyecto, sí me importa si es consecuente con el discurso. “Visto tal cosa o habiendo analizado tal cosa… llego a la conclusión de que el proyecto debe ser tal cosa, y que tal metodología conceptual a mí me va a hacer descubrir determinados espacios que yo quiero hacer…”. Si el alumno me cuanta eso de una manera más o menos clara y después no se ve en un proyecto que sacaría un 10 en cualquier otra facultad, para mí está mal.

- Tiene más que ver con un proceso que con un resultado…

E- Es que nosotros tenemos que sacar alumnos que sepan pensar. No porque les digamos cómo pensar, ayudarlos a pensar. Y que hay una consecuencia entre lo que es y lo que se hace. Lo que se hace en una Facultad, en un proceso de grado, siempre va a ser más inmaduro que el discurso. El discurso puede alcanzar cierta madurez. Hay que provocar que el pensamiento sea más o menos claro, que entienda que inclusive cierta metodología puede ayudar a ese pensamiento. Hay metodologías de procesos arquitectónicos que son diferentes. Algunas empiezan por la provocación, otras por el análisis, otras se centran en la geometría de las cosas, otras en la colocación de objetos, hay metodologías. Pero lo importante es que algunas sirven para lo que están pensando y otras no. Por lo tanto, siempre el producto final, -porque en Arquitectura digamos que hay cierta cantidad de Trabajos Prácticos que hay que terminarlos en tiempo y forma- puede ser más impreciso. Pero eso es parte de lo que sucede con un alumno que está aprendiendo. Entonces digo, para evaluar, yo le doy mucha importancia al vínculo que hay entre el discurso y lo que está mostrando. No le llames proyecto arquitectónico, la práctica arquitectónica. Proyecto es más algo terminado, que es más para arquitectos formados. El vínculo que hay entre el proyecto y cómo lo genera, y por lo tanto lo último que dijimos, el grado de integración de conocimiento, que para eso tiene que estar muy claro en la Cátedra. Si hoy me pusiera como evaluador de la Cátedra de Arquitectura, te diría que primero elegiría cuáles son los conocimientos que hay que estudiar por año, pero después yo haría mi trabajo. Mi trabajo es ver el vínculo entre el discurso y la práctica. Le guste o no a una Cátedra, es así. Es en lo que deberíamos fijarnos nosotros. No en el aspecto físico del trabajo terminado. No dice nada de un alumno. Cuantas

veces Mariana, si has trabajado en años diferentes, has visto que los primeros años son más inductivos, en nuestro Taller por ejemplo. Inducen más a determinado uso de elementos arquitectónicos, que se usen determinadas cosas… Puede ser, están aprendiendo. Yo creo que no es bueno, pero lo puedo tomar. Cuando en cuarto o quinto año se les suelta toda esa inducción por arte del docente y el alumno tiene que dar más de lo que el docente les da, aparecen grandes crisis, y esas crisis hay que provocarlas en años inferiores, en tercero, por ejemplo. Hay que provocarlo antes, no al final de la Carrera donde el alumno cree que le tienen que decir lo que hay que hacer, porque siempre le dijeron que hacer. Eso está mal. O por lo menos si uno es inductivo, tiene que decirlo y decir que en algún momento va a dejar de serlo. Porque quizá tiene que integrar determinado tipo de conocimiento, como tipo de función, generación del espacio, calidad espacial y manejo de la luz, son muchas cosas para un chico que está aprendiendo. Entonces vos le podés decir que hoy le vas a dar un set de elementos, que no se tiene que mover de ahí, pero que esto no es así. Que lo hace para ver si puede provocar una integración de conocimientos. Advirtiéndole que en años superiores, cada vez más el docente hace un abandono de esa inducción para ser un crítico del proyecto del alumno. Para decirle si en verdad, la consecuencia entre lo que dice y lo que hace es así. Y si no es así, ese proyecto no está creciendo como debe. Porque en algún momento, cuando conceptualmente no está guiado ese proyecto y el alumno no sabe ejercer la propia crítica sobre lo que está haciendo, no sabe cómo modificarlo ante una crítica, no sabe qué hacer. Porque no tiene letra, no tiene guía. Él es la propia guía.

Referencia: Entrevistado # 4: E.4

Fecha de realización de la entrevista: mayo 2015.

1. Cargo actual: ACD

Antigüedad: 4 años (2011)

Taller en el que se desempeña actualmente como docente: Bares-Casas-Schnack

Antigüedad dentro de este Taller: 4 años

Otros Talleres en los que fue docente: Taller de Comunicaciones desde 2011.

2. Yo egresé en el 2008, y hasta el 2010 no estuve en la Facultad, trabajé en un estudio. Eso hizo que mi primera experiencia docente me costara un poquito más porque de alguna manera había estado como desvinculada del lenguaje y de la manera de corregir y hablar que se usa en la Facultad. No es lo mismo, aunque en el estudio haces proyectos, no hablás de la misma manera, no tenés e ejercicio de ver trabajos. Entonces, ese corte que hubo desde que yo terminé sexto en el 2006 de cursar y me recibí en el 2008, hasta que empecé a dar clases, se notó a la hora de empezar la experiencia docente. En Comunicación, la experiencia es muy diferente que, en arquitectura, pero a veces uso las mismas estrategias.

Dada esta distancia desde que terminé la Facultad y empecé a ser docente, mis primeras experiencias fueron en tercer año de Arquitectura, no en primero, y es un año difícil, un año de transición, un pasaje de escala importante entre segundo y tercero. Y la verdad que mi primera experiencia fue de mucho trabajo a la hora de corregir un proyecto, de ver las estrategias de corrección. Las dificultades pasaban por el manejo del tiempo en la corrección, me costaba muchísimo. Cuando uno empieza a ver un trabajo, hay un grado de sorpresa o

espontaneidad, porque no es que lo venís viendo desde tu casa, lo descubrís a la hora de verlo y si no tenés el training para eso, lo empezás a corregir y tardaba por trabajo un montón. Me quedaba pensando, mezclaba las escalas de abordaje, o sea hablaba de la idea de conjunto y de repente me iba a algo pequeño de proyecto. Luego de pasados los años fui comprendiendo mejor todo eso. Pero ahí tenés que trabajar con el equipo docente a la par, observar cómo trabajan los demás, cómo es la metodología de corrección y evaluación, y armarse de las propias estrategias.

3. Con respecto a esto, es de lo que hablé en el concurso y estuve escribiendo sobre esto, también me dio un gran aporte un Seminario sobre Enseñanza de la Arquitectura, que hicimos el año pasado o el anterior. Hay una palabra que usaba la docente que dio este Seminario, que era el “andamiaje”, el docente debía como dar pistas, como preguntas o reflexiones para llevar al alumno al aprendizaje. Y no dando respuestas a los temas, tender un puente entre el conocimiento y el aprendizaje. Y creo que el aprendizaje y la enseñanza son investigación todo el tiempo. Es investigar y es conocer todo el tiempo, es un ida y vuelta. Entonces el docente, -es lo más difícil porque tiene que ver con el carisma- tiene que, de alguna manera, inspirar al alumno, motivarlo. Que no sea sólo una devolución y nada más. Que esté enganchado con el trabajo y con la línea que está investigando, que pueda entusiasmarse. Entonces el docente tiene un conocimiento, sobre todo el docente de las disciplinas como diseño, porque es distinto que otras, porque nosotros mucho lo vamos aprendiendo con la práctica proyectual. Y cuando uno habla con un alumno más chico, no tiene toda esa experiencia. Entonces quizá uno quiere explicar cosas saltándose toda la experiencia que está en el medio, entre que lo entendiste vos también como

arquitecto. Entonces el docente debería tener esa capacidad de ver como allanar el camino para que el alumno lo vaya entendiendo, pero entender que es un proceso de primero a sexto año para entenderlo.

También creo que la masividad en la Facultad, algo de lo que voy a hablar varias veces porque me parece importante, hace que el rol del docente sea importante. De alguna manera, el docente no puede estar todo el tiempo encima del alumno, entonces tiene que dar la suficiente información y datos, para que el alumno también sea una persona crítica y se pueda formar por sí mismo, también. Y el docente, no es el único el docente en el aula, sino también los compañeros, y lo que está pasando en el taller.

Anoté una frase que yo tomé para reparar el concurso docente, de un libro de Peter Zunthor, que es *Pensando arquitectura*, que dice que “Practicar arquitectura es hacerse preguntas a uno mismo una y otra vez, con ayuda del maestro, para encontrar las soluciones”. Es hacerse, a veces las mismas preguntas para encontrar una y otra vez, las mismas respuestas.

4. Lo que tiene un Taller, son las bases conceptuales que propone ese Taller. O sea, la teoría que propone que se expresa a través de una Propuesta Pedagógica. Es decir, detrás de la PP, hay obviamente una línea de pensamiento de una posición política, un entendimiento de la práctica proyectual. La PP expone una manera de pensar de ese equipo de arquitectos. En general viene de una línea de enseñanza, el arquitecto fue formado por otro arquitecto, o por otro Taller.

Una de las cosas que define a cualquier Taller, -no sólo de arquitectura sino de pintura, escultura- es que es un espacio en el cual se trabaja en el lugar. Es decir, no es una clínica donde uno va, lleva el trabajo tenés una devolución y nada más. Sino que en ese mismo espacio estás construyendo también el conocimiento y trabajando en el lugar. Hay momentos donde sí hay que hacer cortes y se transforma como en una clínica, si hay devolución, hay que hacer un panorama general. Pero a mi entender lo que define al Taller es el trabajo en el lugar. Ahora empecé en primer año por primera vez, y es un año en el que me parece muy importante transmitirles a los chicos que se tomen con cierta naturalidad comprender que esa aula va a ser el lugar donde van a trabajar también, que deben llevar su tablero y sus útiles y que significa el Taller. Y que, si no están en el aula, no están participando, no están trabajando, incluso sin que el docente está ahí, no existe el Taller.

Con respecto a las características que definen a la experiencia del Taller de Arquitectura como estrategia de enseñanza, yo pensé en la práctica proyectual, aprender a proyectar. Eso es lo que define a la experiencia del Taller de Arquitectura como estrategia. Son conceptos que tienen un grado de abstracción, que se entienden a medida que uno va probándolos en maqueta, construyéndolos en escala para poder visualizar lo que está hablando el docente o de qué se está hablando en el Taller.

5. Los rasgos de la experiencia del Taller de Arquitectura, claramente cambiaron en el tiempo. Los períodos que va atravesando el Estado, la Dictadura y todo eso, influye en las características del Taller. Durante la Dictadura e cambió el Plan de Estudios, se dejaron de enseñar algunas materias, se empezaron a enseñar

otras. La gente que tuvo que atravesar esa experiencia, a mi papá le tocó estudiar durante la Dictadura, fue como de repente tener materias como Teoría y expresión, y de repente no tenerlas. O la manera de enseñar arquitectura, la libertad de expresión que tenía. Eso claramente modifica los aspectos de la enseñanza de la arquitectura. Después, yo pienso que también la cantidad de alumnos, va variando las características de enseñanza. Yo desde que ingresé, estoy acostumbrada a la enseñanza masiva, pero no siempre fue así. También han cambiado las exigencias sociales; los nuevos conceptos de enseñanza; los cambios en las teorías pedagógicas; a quien va dirigida la arquitectura, los cambios sociales. Y después hay algo que implica un cambio, que son los avances tecnológicos y las nuevas maneras de comunicarse. Eso también está involucrado en la enseñanza de la arquitectura. Porque empiezan a aparecer esos espacios virtuales, entonces el docente tiene que tener esa capacidad de manejar esos espacios, que en otro momento los veía como una desventaja, pero creo que no, que es una ventaja. Pero hay que saber manejarlos para que no reemplacen lo más valioso que tienen estas carreras de diseño, que son los Talleres. Entonces si el espacio virtual como espacio de encuentro, le gana al Taller, me parece una gran pérdida. Pero si uno sabe qué lugar darle a ese espacio virtual, me parece una herramienta buenísima para la enseñanza. Porque podés estar todo el tiempo generando un intercambio virtual, los chicos están como cancheros con eso. Y generar un espacio donde se puede intercambiar información y que no signifique un espacio de lo que pasa en el aula-taller.

6. Un problema y ventaja, como dije antes, es la masividad. Porque es una desventaja si uno piensa que hay un docente cada veinte y pico de alumnos, no? El año pasado o el anterior, vino Fernanda, la brasilera de UNO arquitectos, y

hablaba de que la Universidad de Sao Pablo donde ella da clases, es privada y hay un docente cada cinco alumnos, me parece. Entonces la relación docente-alumno es distinta a tener veinticinco o treinta alumnos. En mi comisión yo tengo treinta y pico. Ella lo que decía, es que un alumno que tiene un docente un cuarto de la clase solo para él, no comparte mucho con el otro, no se generaban debates, no se generaba intercambio. El pibe es como un nenito que pone el codo sobre la hoja para que no vean lo que está dibujando. Más o menos es eso. Ella valoraba eso de llegar a la Facultad y ver la gente dibujando en el patio, la cola en el buffet. Creo que 15 es un número ideal para armar una comisión. Pero, es una desventaja también. Porque es un año, dos veces por semana lo que compartís con esos 25 o 30 chicos, y cada uno trae su propia experiencia de vida, sus conocimientos previos a estar sentado en la Facultad, en la mesa con su proyecto. A veces el tiempo no alcanza y recién al último trabajo terminas como entender esa imagen del alumno. Eso es lo complicado al ser tantos, esa valoración del individuo. Aunque yo trato de siempre de valorarlos, aprender rápido los nombres, los respeto y trato de que se valoren. Lo hablo desde la primera clase eso. Que el Taller es un espacio donde se trabaja entre todos, no solo la comisión, sino con el resto de las comisiones, somos una unidad y nos tenemos que respetar para que el trabajo colectivo sea provechoso. Entonces ese es un aspecto negativo, pero hay otros positivos. El que es “vivo” aprende mucho, a trabajar en equipos aprende que, escuchando otras correcciones, además de los 5 o 10 minutos que le tocan, tiene cuatro horas de devolución. Uno se vuelve crítico de esa manera, y puede aportar al compañero. Hay chicos que lo hacen, por ser más extrovertidos, y otros que no se sienten preparados o son tímidos. Igual en este primer año que me tocó estar en primero, estoy sorprendida porque

los chicos lo hacen, son bastante críticos. Y esa mirada contaminada, la propicia la manera de enseñar. Porque yo no conté lo del Taller Wasi de Arquitectura para niños que empecé este año. Y esa mirada inocente y desprejuiciada está buenísima porque el niño te puede definir qué quiso hacer, con dos palabras y un dibujo, con una claridad que vos decís, yo debo hacer diez dibujos para decir eso. Entonces que preguntás que pasó en el medio. Me vengo preguntando lo mismo desde que empezó Wasi, ¿qué pasó en el medio?, quiero leerme todos los libros para saber que pasa en la educación que a los 8 poder hacer algo que a los 18 no podés hacer más. Y por qué el primer año en la Facultad, podés ser más crítico o sintetizar mucho más tus ideas y en tercer año se complica más. Debería ser al revés, uno debería aprender más e ir afilando estas cosas.

7. Yo creo que el objetivo es formar un profesional y a una persona, obviamente, en lo disciplinar de lo propio, de la arquitectura, la práctica profesional, el conocimiento del medio en el que actúa, en cómo materializarlo, cómo materializar las ideas, cómo representarlas, construirlas, y cómo elaborar teoría, en el proceso proyectual. Pero también, formarlos en lo no específico, que en la Propuesta Pedagógica del Taller se habla bastante. Esa persona crítica que se está formando en la Facultad y que cuanto más sabe, puede tener más cosas para elegir. Por eso tener una sociedad no educada, o con menos posibilidades en la educación, significa tener una sociedad con menos herramientas para elegir y ser críticos. Entonces, me parece que la formación en lo no especifico en esa persona que va a tener una postura política, va a ser crítica ante la problemática de la arquitectura y el urbanismo, la problemática de la ciudad y el territorio es muy importante. Y en ese sentido, uno debería situarlos en eso todo el tiempo, ya que en el trabajo del Taller tenemos un tema y el docente debería no estar solo

centrado en ese tema, sino como poder hablar de muchas cosas y que el tema sea una excusa para investigar. Entonces formar no solo proyectistas, sino paisajistas, practicadores, paisajistas, diseñadores, gente creativa y crítica.

Cuando empecé la etapa con Raúl (Arteca) de coordinador en segundo año, -porque primero pase por tercer año y el rol del coordinador no era con tal seguimiento- él venía y me decía, “nunca te pongas de espalda a los alumnos para corregir”, y me iba diciendo cosas que hasta el día de hoy los aplico un montón. Quizá al principio me hacía dudar me ponía incómoda. Pero es re importante el uso del espacio del aula, cómo te paras en el aula, en qué relación con los alumnos te ponés, si estás parado, sentado, si estas corrigiendo a uno y tenés a todos de espalda, si estás en el pizarrón dibujando o explicando y le das la espalda a todos. Yo les digo a mis alumnos que soy obsesiva con que nadie se me pare atrás, y se ríen. Pero viene de ahí eso, de que esa persona no participa, no ve lo que vemos todos. Incluso cuando llegás al aula uno ve cosas que antes no me fijaba. Desde cómo están puestas las mesas en función a cómo se va a trabajar ese día y si hay que mover alguna mesa. Si necesitas un rincón o un espacio más centralizado. Las enchinchadas, hay que organizarlas, si todas las mesas que son largas, están en punta hacia la pared donde van a colgar, es una pavada pero puede que no funcione la clase porque no están cómodos, no escuchan o miran hacia otro lado. Intento moverme también con más naturalidad, sentarme en una mesa o en la tarima, para que ellos se sientan cómodos, no es medicina, ni odontología. Y con esa naturalidad, puede pensar que si tiene el tablero y la computadora en su habitación o espacio de trabajo, ese pedazo de banco que tiene en la facultad, es su lugar por un rato.

Son cosas que uno va aprendiendo con la experiencia y la transmisión de la experiencia de otros docentes. También Raúl me decía que el coordinador o JTP o el Titular, a veces viene a hablar a un grupo, pero en verdad le habla al docente. Le ordena el discurso, los objetivos. Porque con la docencia se aprende un montón, estas todo el tiempo repasando cosas. Ahora que me tocó estar en primer año, creía que me iba a aburrir, pero estas repasando lo primordial, lo básico, los primeros conceptos.

8. Tiene que ver con lo que veníamos hablando, yo te decía que las Prácticas docentes en el Taller de Arquitectura tiene una complejidad propia de las disciplinas de diseño, ya que hay un grado de espontaneidad a la hora de ver un trabajo, que exige al docente tener ciertas estrategias de corrección y también improvisar. El alumno trae el trabajo, uno tiene que verlo rápidamente y responder. Tenés que estar súper entrenado para encontrarle la vuelta a la corrección y desde donde pararte. A veces le ves un parecido a una obra y empezás contando esa obra. Otras veces desde la comparación sobre otro trabajo de otro alumno. O desde un concepto que se está exponiendo con ese proyecto. O desde un error, haciéndolo algo positivo. O desde lo positivo, reforzándolo. Cuál es la potencialidad del trabajo. El docente se encuentra por primera vez con un proyecto que tiene múltiples maneras de leerse y comprenderse. Tiene que encontrar la forma de dar una devolución conceptual, que le deje abierto el camino al alumno de la reflexión y la autoevaluación. Esto es muy importante, ya que en la arquitectura pasa algo que no ocurre en las matemáticas, por ejemplo…. (Bueno, eso creo, es lo que nos enseñaron…). En matemáticas una ecuación debe dar 56 y si da 54, está mal. Quizá el proceso fue adecuado, la ecuación está bien y le erraste en un número y da mal. En el

proyecto arquitectónico, no hay un “está mal” (salvo de cuestiones resolutivas), puede venir uno y corregir de una manera y otro hacer una corrección totalmente distinta. Entonces, el docente tiene que poder dejar abierto a que pasen estas cosas, no poner la palabra del docente como “palabra santa”, sino que el docente está aportando ciertas herramientas para que pueda seguir con su proceso de reflexión y encontrando su propia manera de proyectar. Incluso me ha pasado como alumna, tener la corrección por separado de ambos Titulares y que sean totalmente distintas, uno valora la palabra de los dos, pero es difícil ser uno quien termina decidiendo, no hay una única respuesta. Después, el tema de dejar abierto el camino a la reflexión y la autoevaluación. Es importantísimo que después de una corrección, el alumno tenga más elementos para poder seguir el trabajo y no menos. A veces uno hace una corrección y lo dejaste sin nada. Pero lo que uno debe hacer es dejarle más discurso, más cosas. La manera en que el docente logre hacer una devolución o corrección superadora y reflexiva, está dada también por las estrategias de acción que posea.

Con respecto al trabajo del equipo docente como colectivo, yo anoté tres cosas importantes que se hablaron en el Seminario de Enseñanza de la Arquitectura, que son: la planificación, regulación y evaluación de la tarea. Y estas son cosas en las que tiene que consensuar el equipo docente. El trabajo colectivo y el diálogo en el equipo, respecto a las estrategias y pautas de trabajo, sobre todo en instituciones masivas como nuestra Facultad, es importantísimo. En el nivel básico, de primero a tercero, (porque en general la cantidad de alumnos se reduce luego), son muchas comisiones de trabajo y por ende, muchos docentes, entonces la organización para dar coherencia al enfoque pedagógico del día o etapa, y que el Taller funcione como un colectivo y no como una sumatoria de

grupos, es importantísimo. Si uno no se pone de acuerdo, por ahí están pasando distintas cosas en cada comisión, cuando en verdad si todos estamos reflexionando sobre los mismos temas, estamos dando coherencia a ese espacio de Taller. El equipo de trabajo obliga a una superación del método individual también. Siempre trabajar en equipo es un modo superador de la reflexión individual, porque expone muchas más maneras de ver un mismo tema. De esa manera uno puede lograr una visión integradora de los años, ¿no? El Taller en dónde estamos estudia un tema, un sector, un área de estudio de la ciudad dónde todos los alumnos van a intervenir y proyectar. De alguna manera, establecer esta área bajo una acción colectiva, que, aun definiendo los distintos temas por año, la manera de abordarlos, los objetivos y metodología de trabajo sea en función del Taller completo y se proponga como un constante trabajo colectivo.

Con respecto a si percibo un modo diferente de ejercer la docencia, sí. Claramente los hay y lo atribuyo a la formación del docente. La enseñanza es un legado que se va pasando de generación en generación. Y se va transformando por un montón de cosas externas e internas de esa persona. Cada uno tiene sus diferentes modos de acción en el aula, de acción en la disciplina, su posición política, su subjetividad. Eso me parece positivo, porque los distintos modos de ver aportan diferentes miradas a un mismo problema que es la práctica proyectual.

9. La relación entre la teoría y la práctica dentro del Taller, es poder encontrar los fundamentos del proyecto. Estudiar que se viene pensando y haciendo respecto de la arquitectura desde hace muchos años hasta ahora y poder acomodarlos en tiempo y espacio que se fueron desarrollando esas formas de entender y hacer la

arquitectura. Aporta a la construcción de la teoría de hoy. Y también ser un estudioso de la actualidad económica, política del país y del mundo, en esta hora tan globalizada. O sea, creo que esto es lo que me ayuda a tener fundamentos del proyecto. Sin teoría en el proyecto, me parece que se vuelve medio sonso todo. Cada decisión que uno tome, es una decisión política. Hasta salir a tomar un café, hay gente que no lo hace. Más aun proyectando. La teoría tiene que ver con eso y con esto de la experiencia y la formación, también con las experiencias de otras personas, no solo en la propia disciplina sino también en la sociología, psicología, etc. Otras disciplinas que se cruzan con la arquitectura. La interdisciplinariedad es muy importante. Algo que debería corregirse en esta facultad, tiene que ver con eso. Sobre todo, entendiendo que el arquitecto es urbanista. Yo no estoy tan de acuerdo en que esta Facultad sea de Arquitectura y Urbanismo. Porque cuando uno hace un posgrado o investigación sobre la Planificación Urbana, no es el único protagonista. Es tan compleja la ciudad que forma parte de un gran equipo el arquitecto, entonces ese enfoque de la Facultad, hace que se confunda que el arquitecto es el urbanista. En realidad la Planificación Urbana es mucho más compleja que eso. Hay una interdisciplinariedad, en la que sociólogos, geólogos, políticos, psicólogos, economistas, paisajistas, agrónomos, antropólogos, etc.

10. Hay una afirmación con la que estoy de acuerdo, que dice que “la evaluación siempre será injusta”. Y es porque en verdad hacer un proyecto es un proceso proyectual, y en algún momento se tiene que cortar y se evalúa ese recorte. Pero lo que se habló en el medio, el docente lo sabe, pero en el recorte se pierden muchas cosas. Siempre será injusta porque está establecido un final para ese trabajo, y quizá no era el que necesitaba. Le faltaba más tiempo de profundización

quizá. Terminó cuando hubo que terminar. También a la hora de evaluar uno debe manjar muchas cuestiones. El docente es un observador del alumno. Lo viene observando en su proceso, no sólo debe saber de qué se trata su proyecto, si no que viene pensando ese alumno. Su crecimiento, su formación. Entonces la evaluación es injusta porque un chico que avanzó un montón desde principio de año y le querés poner una buena nota por eso, pero el proyecto no es tan bueno, o lo dibujó mal. Pero considero que se tienen que evalúan los resultados finales porque el proyecto no es solo el proyecto, sino que es todo lo que implica a hacerlo. Es la representación, es llegar a término a una entrega, es parte como de la maduración del alumno. Hay algo que siempre decía Alejandro Casas, que es el proyecto del proyecto. Es proyectar la entrega rara poder contar de la mejor manera lo que venís pensando, de una manera completa. Entonces el proyecto, no es solo eso. Es la representación del mismo, la maqueta, que dibujos elegís para mostrar, cómo usas el tiempo para llegar a tiempo. Ese training, también es parte de la arquitectura, poder entregar a tiempo algo completo.

Como evaluación, pero no final. Porque la evaluación final es como un resumen de lo que fueron esos meses investigando un tema. La evaluación real, es la del día a día. Porque a nosotros nos pasa que, a la hora de la devolución final, uno debe ir a dar los argumentos de porqué esa nota. Por eso digo que es un recorte y que es injusto, le tenés que poner un número a lo que hoy tenés en las manos, que estás mirándolo y comparando con el resto del grupo. Y en ese sentido, lo que hago mucho es enchinchar, sobre todo en el Taller de Comunicación. Porque la enchinchada es sociabilizar el conocimiento, es positiva porque abre a que otros opinen, a que se puedan evaluar a sí mismos, a que el docente se pueda quedar un poco callado a un lado y que se genere un debate distinto al de la

mesa. A mí me pasó en Comunicación, que es una materia que uno piensa que no es como Arquitectura que por ahí se pueden hablar muchas más cosas, teorías, etc, en Comunicación también, pero lo que importa es que el alumno pueda comunicar, expresar apropiadamente. Y, así y todo, la enchinchada está buenísima. El compañero le dice en la cara “mirá no lo entiendo” o “no estoy recibiendo tu mensaje”. E inclusive, él mismo lo ve cuando lo enchincha.

Referencia: Entrevistado # 5: E.5

Fecha de realización de la entrevista: mayo 2015.

Cargo actual: ACD

Antigüedad: 17 años

Taller en el que se desempeña actualmente como docente: Bares-Casas-Schnak

Antigüedad dentro de este Taller: 8 años

Otros Talleres en los que fue docente: Saraví-García-Busso

2. Primero fui docente ad honorem, siendo alumno. Una modalidad que está como siendo descartada y a mí me parece muy importante. Aunque en realidad requiere un montón de tiempo de formación, yo fui dos años docente ad honorem, con poca responsabilidad, pero estando al lado de… medio como que sos un híbrido entre el docente y el alumno. Pero también te permite irte posicionando, aprender el oficio de la docencia que es muy, muy, muy difícil. Mi primera experiencia fue malísima, porque el docente al cual me pusieron al lado era un tipo con el cual yo hoy tengo posturas en las que no coincido, y realmente ese rol de estar intercediendo fue complejo. Y me terminé yendo. Y después volví como docente a cargo y para mí fue muy motivante el salto de tener que tercierizar entre una persona que era muy negativa y muy autoritaria, a tener un grupo a cargo y abordar la docencia desde otro lado. Y después lo que me pasó, es que estuve a cargo de segundo año, porque había una sola comisión, en la que estábamos Carlos Busso y yo. Carlos era el titular de la Cátedra. Se sentaba conmigo al lado y corregíamos. Y ahí aprendí un montón, en esa relación directa. El titular a cargo de un año, ya y los alumnos. Y lo que me decía era, arrancá vos. Yo era muy crudito. Entonces, yo arrancaba a corregir, y él después se enganchaba con un poco más de altura y estaba bueno, porque a diferencia de la modalidad usual, en

la que el titular arranca primero, de alguna manera él intentaba empalmar con mi corrección. Me ponía en el riesgo de tener que empezar, por dónde se empieza una corrección. A mí me pareció muy bueno, y después corregíamos en el estudio de él los trabajos y eso fue muy formativo, estar a la par con el titular. Él estaba también a cargo de quinto año y era una diferencia abismal, entre cómo trataba a los alumnos de quinto y cómo a los de segundo. Es un lindo año para empezar segundo. Y después la Cátedra desapareció, que es una de las cosas que pasan, y yo me tuve que presentar a otra Cátedra y hacer el trabajo que a mí me vino bien como docente. El hecho de perder una Cátedra que era como mi ámbito natural, y tener que elegir a partir de mi posicionamiento, entonces leí las Propuestas Pedagógicas, me fijé quienes eran los titulares y terminé presentándome en una Cátedra donde no me conocían, me fue bien y me incorporé a este grupo de trabajo en el que estoy ahora. Y ahí ya es una etapa como más madura de la Docencia. Ingreso directamente siendo docente. Ya tenía cinco o seis años de antigüedad en el Taller de Arquitectura. Igual yo comencé siendo docente en el Taller de Comunicación.

3. El rol del docente que está a cargo del alumno, es muy difícil de definir. Muy difícil de meter en normas o protocolos. Justamente hay que evitar la protocolización de los mecanismos de corrección o de docencia en el docente que está a cargo del alumno. Me parece que es mucho más fácil, o uno se puede formar más para dar una teórica dónde uno desarrolla un concepto, que en el hecho que uno te pone un papel sobre la mesa y tener que decir algo, es un reflejo muy rápido. Ahí tiene que ver la experiencia y la calidad de docente en poder responder inmediatamente y poder hacerle de guía a cada trabajo en particular. Me parece que desde que uno parte de que cada proyecto necesita

una corrección diferente, porque cada alumno es diferente y tiene un camino distinto. En realidad, lo que importa es la formación del alumno y no la generación de contenidos, de conocimientos específicos. Lo que es importante es la formación de una capacidad. No específicamente lo que pueda ir aprendiendo año a en cuanto a contenidos, que en realidad el Plan necesita tener contenidos y uno poner objetivos sobre cada trabajo. Pero lo que importa no es lo que hayan aprendido sobre armar una escuela o un hospital, sino la capacidad de ponerse a resolver ese nivel de problemas. Entonces, cada alumno o proceso, tiene derroteros o caminos que son diferentes y el alumno viene desde una experiencia anterior distinta, entonces el docente termina conociendo cómo es esa persona en particular, y cada corrección debe estar adecuada a la persona a la que se le corrige. Si uno corrige un proceso y atiende a la formación, digo desde el ejemplo de tipos que son muy creativos, y en algún momento hay que bajarlos a tierra. Que puedan armar eso que están haciendo, porque proponen, proponen espacio y después no lo pueden armar. O tipos que son muy estructurados y hay que invitarlos a que recorran caminos diferentes. La decisión de cómo se corrige un trabajo, es una decisión muy difícil y que requiere esto que yo le llamaba el oficio de ser docente, que es realmente complejo. Y hay un tema que me parece que es el rol docente es de una guía que cada vez tiene que ser menos a lo largo de la carrera, de una posibilidad de estar casi charlando con un par. Hablar de arquitectura y no en la idea de que el docente es quien te hace la corrección. O sea, te marca dentro de tu proceso lo que está mal. Tengo una especial visión, de la idea de que el docente es quien marca los errores. Hay como una concepción que está dando vuelta en la Facultad, que me parece errónea. Hay un problema, es que la arquitectura es una actividad creativa, y la enseñanza de una profesión

que tiene una gran parte creativa, no puede estar dada solamente desde la negatividad. Transitar un camino que es nuevo para el alumno, para cualquier persona que se dedica a aprender algo, por ejemplo, un idioma, hay una cosa a romper que es yo de esto no sé. Y es lógico que no sabe. Acusar al alumno de que eso está mal, como puede ser que no sepas esto… también es ponerlo en un lugar que lo haces que vuelva para atrás, a su lugar de comodidad, a su desconocimiento. Uno tiene que poder invitar al alumno a conocer y a transitar cosas que no conoce. Y ahí se produce un camino de inseguridad. Entonces el docente tiene que poder transmitir seguridad, y hay que tener mucho cuidado con esto que le llaman, la gestión del error, cómo se demarca o cómo se aprende sobre un error. Porque si al error se lo castiga, es una involución, le cuesta mucho a la persona aprender. Cómo hacer para aprender de un error. Si lo único que hay es la demarcación del error y el castigo, se produce una retracción y cuesta mucho salir e esquemas de lo que venía funcionando bien. Es difícil en arquitectura manejar eso de lo correcto y lo incorrecto. Para mí no hay correcto o incorrecto, es una cosa que uno debe estar todo el tiempo cuestionándose y trabajando en la profesión, en la esencia de la arquitectura en sí, en el contenido que uno está enseñando. Pero en el camino del alumno, me parece muy importante esto de poder esquivar lo punitorio que puede llegar a tener una corrección. Que además posiciona al docente en un estado diferente, que de por sí ya tiene una diferencia de dónde se está parado. Se ha ido acentuando la idea de que un buen docente es quien castiga mucho. Hay muy pocas personas a las que eso les hace bien. Cada uno tiene una personalidad diferente, y hay gente en la que lográs que vuelva para atrás, no aprenda. O intente seguir los caminos de otros, no los propios. Adherir a lo que está bien. Es complejo la idea de que cada

persona tiene mecanismos diferentes con los cuales aprender. Hay gente que tiene más capacidad artística, hay gente que se vincula a través de los grupos, hay gente que se vincula más a través de la teoría, hay gente que aprende más a través de un manejo racional de su mente de su proceso, hay gente que le sirve que le marquen sus errores y hay gente que esto le hace mal. Cada persona tiene una manera diferente de aprender, de incorporar conocimiento. Entonces, a tipos que tienen cierta afinidad con cuestiones espaciales, artísticas, hay que correrlos, por un lado; y a tipos que son muy racionales también hay que permitirles que desarrollen sus capacidades. Y la corrección debe ir por ese lado. Después pasa, como contrapartida de esto, que cuando uno tiene tendencia a ir siempre por la misma vía de razonamiento, conviene que el docente te haga transitar un camino que es el que vos no estás acostumbrado. Para que lo experimentes y complejices tu pensamiento. Y en eso se vuelve sutil, subjetiva la corrección y difícil de enunciar, el docente lo hace por reflejo, por una cuestión que nos suele pasar porque somos docentes de hecho, no fuimos formados como docentes. Y hemos ido formando una escuela, y hay una tradición de la enseñanza que se ha ido transmitiendo, esto que yo te decía al principio, sentarte al lado de un tipo que es muy buen docente y aprender lo que cada uno cree que la otra persona tiene para enseñarte, también. Por eso, el hecho de que exista el cargo ad honorem, o una instancia anterior de formación, te permite darle una continuidad a esta tradición de enseñanza. Me parecía interesante, después de una corrección a un alumno entre dos docentes, ir a un costadito y reflexionar por qué se lo llevó por ese camino, por qué en ese momento convenía esa corrección y no otra. O algún trabajo que es muy correcto, en un momento le movés el piso y desestructurás un

trabajo que venía muy estructurado. O por qué en algún momento hay que bajar el lápiz y a un tipo que vuela mucho hacerlo caer a tierra.

-o sea, es casi una cuestión de suerte, tener alguien que te forme como docente en los inicios?

-Sí, lo que me pasó a mí, fue una cosa importante a nivel formativo. Me parece que, si no es muy violento. Nosotros tuvimos en la Cátedra gente que al entrar como docente fue directo a cargo de un grupo y hace agua, lo cual es lógico. Entonces el JTP, pero también como no se puede experimentar con los alumnos, hay cierta gente dando vuelta intentado que el grupo no se caiga. Tal vez en eso desatendés a la formación del docente, que está conduciendo mal el grupo.

Lo que quiero marcar, lo que sostengo, es que la demarcación del error no es el único error del docente y que hay que tener mucho cuidado, de como uno conduce que no sea a partir de la negatividad. También hay una cosa que lo noto cuando uno invita a los compañeros de quien expone a que hagan una crítica. La palabra crítica es entendida como, marcar lo malo. Una crítica puede marcar algo que está bien. Es un reflejo de cómo se enseña. En realidad, le están tirando piedras al proyecto. Y se hunde el proyecto con un montón de piedras. Yo en general cuando corrijo, intento por más que esté todo muy mal, dejar alguna cosita que se pueda rescatar. Quizá esa punta no demarca un camino de salida, pero que la persona encuentre que está haciendo algo que está bien. Eso levanta el ánimo y te hace seguir adelante, aunque eso quizá sea cambiar todo. Pero desde lo positivo, no desde una pared que no puedo traspasar porque estaba todo mal.

Me parece que muy importante que el docente escuche al corregir. Siempre y todas las veces, el alumno tenga que explicar lo que está haciendo y exponga. Porque muchas veces uno ve el papel y tenés muchas cosas para decir y no lo dejás hablar. Y eso es humillante para la persona que lo hizo. No poder exponer. Y además es una cuestión formativa muy importante. El alumno debe exponer antes de ser corregido. A veces se deja de lado, saltás rápidamente a la corrección porque a veces el tiempo te corre. Hay veces que lo que pasa -que es un tema propio de nuestra profesión porque tiene los dos campos-, que cuesta mucho vincular el lenguaje que viene de la mano de los contenidos teóricos y de las inquietudes, con la espacialización y la producción artística. Son dos caminos de creatividad diferentes. El vínculo es una tarea que uno tiene que producir, no es natural. No es natural, hablar y dibujar a la vez y que los dos lenguajes estén diciendo lo mismo. Poder contar una cosa y representar esa cosa que uno está contando y que haya un vínculo entre una y la otra, es una cosa que hay que formarla. Son dos campos de conocimiento que van separados. Y nosotros damos por natural que uno los tenga que juntar y cuando haces exponer a alguien, también estás formando la idea de que exprese a través de dibujos o del espacio, lo mismo que está tratando de decir. No es natural. Entonces, hay veces que el alumno cuenta algo muy interesante, que lo pensó mucho y lo tiene muy elaborado desde el lado intelectual, a través del lenguaje, de la construcción de un concepto. Y después cuando uno lo intenta representar, no logra plasmarlo. Entonces si uno sólo se agarra del dibujo, lo corregís a través de una parcialidad. Y muchas veces, hay que decirle a un alumno: “está genial lo que estás diciendo, es un excelente camino; pero no es lo que estás dibujando. Vamos a intentar hacer eso que decís.” No se produce esa conexión entre el habla y el dibujo. Pero

no es natural en el ser humano, hay que formarla. Si se da en personas formadas. En los años inferiores hay que formarla. Hay alumnos que tienen mucha habilidad para dibujar y después no lo pueden contar; y hay quienes lo verbalizan muy bien y no lo pueden espacializar.

4. Me parece que primero merece una reflexión sobre el Taller como ámbito en sí. La idea de ser un Taller Vertical de seis años -o sea que podés abarcar toda la formación de un alumno- y del trabajo y el aprendizaje colectivo. En mi experiencia, yo creo que hay una masa crítica con la que conviene o es bueno aprender, que supera los doce alumnos. En grupos muy chiquitos, la experiencia no es buena para la totalidad del grupo. Por más que aumente la relación docente-alumno. Es mejor pertenecer a un grupo que tiene más de veinte opciones. Porque me parece que hay un aprendizaje colectivo. Y el Taller invita a eso, el aprendizaje colectivo como alumno, pertenecer a un grupo más grande. Un montón de gente pensando el mismo camino que uno, pero ese montón de gente no piensa el mismo camino que uno está haciendo. Eso abre la cabeza y eso te posiciona en que la arquitectura tiene muchas vertientes y que la arquitectura se puede pensar desde muchos puntos de vista, y llegaran a distintos lugares. La idea de que no hay un camino único. De poder ver a un compañero que está haciendo una cosa que te sorprende. La manera en que yo aprendí, tiene que ver con la educación masiva y hay que sacarle provecho a la idea de que somos muchos y al aprendizaje que se produce participando en un grupo grande, como alumno dentro de un grupo del mismo año.

Como alumno participando de un Taller Vertical, o sea que sus compañero dentro de la misma Cátedra de gente más grande y más chica, creo que -aunque es

difícil- se pueden producir intercambios que son sorprendentes. A idea del trabajo vertical juntando alumnos de diferentes años y que dialoguen, retroalimenta a los dos. Hay un problema que hay que resolver, y es que no hay un conocimiento más elevado de las personas que están en los años superiores, hay que poner a la par a los dos alumnos. Frente a un mismo problema, quizá el alumno más chico, tiene un planteo más fresco, más desinhibido. Quizá lo plantea desde una manera menos contaminada por clichés. Si quizá el alumno mayor lo puede llevar a cabo, pero no por estar en una instancia superior, al momento de gestar una idea uno tenga tanta diferencia con el otro. El hecho de mezclarlos produce una cosa interesante, un salto cualitativo no mensurable durante el proceso, pero para los alumnos de años inferiores estar a la par de un alumno de años superiores, le produce una maduración intelectual muy fuerte, de tener que exponer sus ideas y defenderlas. Y para los alumnos de años superiores, también le produce una puesta a tierra. Sacarse de encima las cosas aprendidas, que uno da por sentado que están bien, y ver una mirada ingenua de un trabajo y ver que realmente está bien. No por sentirse inferior a un alumno de segundo año, sino por decir “yo también tenía esa ingenuidad, y fue lo que me acercó a estudiar arquitectura y lo que me motiva”. El intercambio vertical es una cosa muy interesante. Y muy difícil de llevar a cabo. Hemos hecho experiencias de mezclar sólo dos años y han sido mucho más productivas. Es bien contrastado, dos roles diferentes, dos posiciones diferentes. No se diluye el tema de que los dos deben hablar de un mismo problema. Le impone un dinamismo a la Cátedra, sino sería muy estanco. La otra reflexión es que al cuerpo docente, pertenecer a un Taller Vertical, lo pone mucho más en jaque. Lo obliga a estar menos arraigado a sus conocimientos y tomar la arquitectura como algo más inestable en cuanto a lo que “yo sé”. Quizá un año te

toque cambiar de nivel, interactuar con otros años, o ir a ver que está haciendo un docente de años superiores. El intercambio en vertical en el cuerpo docente, lo mantiene mucho más vivo, formado como docente y no estancado. Y a los Titulares, los obliga a formar un cuerpo teórico mucho más fuerte, el hecho de tomar los seis años, a tomar postura respecto a la disciplina en total. Los fraccionamientos en bandas, también acortan las miras de qué es lo que se les pide a los Titulares como postura. Entonces cuando lees una Propuesta Pedagógica (PP), tiene posicionamiento respecto a la disciplina. Porque intentan con una PP tener una postura que pueda abarcar la totalidad de la formación de un alumno. Y eso me parece que es un desafío interesante, que está detrás del Taller Vertical. Cuando unos como docente elije en que Taller trabajar, lees la PP, y también haces una adhesión intelectual a un Taller. Y me parece que el desafío es mayor cuando el Taller abarca la totalidad de la formación del alumno. Si fuera de a fracciones, sería como más operativo y menos teórica la postura de la PP.

5. Si, quizá tienen que ver con que yo cambié de Catedra en la que ejerzo la docencia, pero hablé con otros docentes, y creen lo mismo…

Me parece que con el paso del tiempo se diluyó un poco el rol del grupo de alumnos. En realidad, el docente es quien conforma el grupo. La idea de una clase donde hay un foco de atención y los alumnos están prestando atención y transcurre algo en lo colectivo, que le dice al alumno: “qué bueno haber estado hoy, porque asó algo interesante” y ese algo no es la exposición de los trabajos en particular, sino lo que se debatió, algo que estuvo ahí. Es algo muy difícil de formar y en algún momento, cuando se hace muy grande la formación o algo pasó a lo largo del tiempo que eso se fue abandonando. Durante los primeros meses

hay que trabajarlo al grupo, interactuar con él, ponerlos en un lugar, formar cómo decir una opinión, hay un rol docente muy importante. Cuando el grupo se termina de armar, casi que anda solo. Es sintomático cuando como docente llegás, y los chicos están hablando entre sí desde antes. Es porque el grupo ya se formó. Yo lo que noto ahora, es que eso no está. Están en grupo, se hacen enchinchadas, pero son exposiciones particulares y no se le da lugar a la opinión del resto de los compañeros, a la formación de conclusiones generales que no sean solamente operativas, sino teóricas o de posturas, no por generar enfrentamiento sino para comparar como un alumno dice una cosa, el compañero lo contrario, qué interesante que participen de la misma discusión. Hoy, las posturas están pero no se los confronta a los chicos, y esa confrontación producía un crecimiento, que quizá no es resultadista, pero tiene que ver con la formación de una actitud crítica. Me parece que hay un abandono de eso, en pos de no sé bien qué, pero hubo un cambio de paradigma detrás de eso. Y después lo que noté es algo que yo no hacia como alumno, y es esto de los resultados rápidos. Trabajos en cuatro clases, de reflejo. Tiene algo interesante, porque moviliza a los alumnos, pero tiene algo negativo porque no da tiempo a la reflexión. Y deja afuera a muchos alumnos que no tienen la maduración suficiente para tener ese reflejo, porque no están formados o porque su cabeza va más despacio. Tiene algo que ver con el mercantilismo de la profesión, de formar a gente que responda muy rápido, que sea útil dentro de una estructura de estudio, que tenga un tipo que automáticamente llega a un problema y le da una solución. Y hay gente que necesita más tiempo de maduración. Quizá no sea funcional al sistema capitalista, pero necesita más reflexión, que le da tres vueltas más a un problema, que tal vez dice cosas más interesantes que el otro. Estos ejercicios de respuesta rápida, los

vi aparecer a eso. Antes no estaban, los vi aparecer a esos ejercicios. Todos los ejercicios tenían un tiempo de maduración. Esto del reflejo, solamente apela a lo que vos ya traes en la mochila. Y los alumnos al principio no traen cosas en la mochila, no tienen un antecedente de una reflexión que vienen ejecutando. Porque se están formando, no tienen bibliografía, ni conocimiento, ni obras incorporadas, ni hicieron mucho proyecto. O sea que de la respuesta rápida puede salir cualquier cosa. Y después tiende un poco a lo superficial, a que esa respuesta sea evaluada desde si es lindo o no el resultado. Eso es un tipo de ejercicio que apareció ahora. Me parece muy importante que sigan existiendo los ejercicios largos que implican una reflexión mayor. Los ejercicios cortos se han ido extendiendo, y pasamos a tener dos ejercicios largos en vez de tres, que es lo que yo hacía usualmente como alumno. El año era más complejo cuando haba tres ejercicios largos a pensar completos. Ahora son os largos y dos cortos que se pueden resolver un poco… cada uno tendrá sus herramientas de cómo hacerlos, pero la reflexión es más superficial. Los ejercicios largos terminan siendo como muy importantes. El proceso a lo largo del año, se redujo. Se apela más a lo que tenés por conocido que a lo que formas a lo largo del año.

También noté como cambio, la incorporación de la computadora, que ya está totalmente naturalizado, y el acceso a la información de los chicos y de los docentes. Y hubo un cambio muy importante en cómo son las teóricas ahora, me parecen mejores. Antes había una diapositiva, tres diapositivas, te contaban una obra y listo. La diapositiva en sí, era un objeto que se tenía, no accedías libremente a tenerlas. Antes había docentes que tenían muchas porque habían viajado mucho y daban teóricas lindas. Es raro…. Ahora podés dar una charla y meter doscientas imágenes, el acceso a la información es más fluido y permite

dar teóricas que interactúen entre la visión y lo que estás diciendo. Entre la imagen y lo que decís. Y para la formación de una disciplina artística, el hecho de que la arquitectura también entre por los ojos, es fundamental. Antes entraba escasamente por los ojos. Para el alumno es muy fácil acceder a la información. Para en docente también al armar una teórica y te permite decirlo de muchas maneras y que sea explícito a través de la imagen. La imagen dice un montón de cosas. Es muy interesante el decir una palabra, y cuando le ponés la imagen la palabra tiene una carga mucho más importante. A su vez la imagen sin la palabra, cambia el contenido. Cuando vos vinculas las dos cosas se produce algo que es el mensaje se traduce en algo más importante. Yo he dado algunas teóricas, y el vínculo entre la imagen y lo que uno dice, es una cosa muy interesante para reflexionar. Qué imagen le pones a lo que etas diciendo. Como uno dispone de un montón de imágenes, podes reflexionar más sobre la elección de las mismas, porque vos tenés que descartar un montón de imágenes.

A su vez, este acceso casi ilimitado a la información, produce que la gente vaya cada vez menos a la biblioteca, y se dejó de profundizar en la obra. Cuando eran una o dos obras, uno las miraba las estudiaba, los armados de plantas y fachada. La sobreabundancia de información es algo que hay que formar en el alumno para que sepa discernir la información.

Me parece que debemos volver a que los alumnos sepan construir una “memoria”. Claridad conceptual, ser explícito en lo que uno está haciendo teóricamente. Poder contar el concepto que esta por detrás. Si no, los proyectos terminan siendo a la libre interpretación y desvinculan el desarrollo respecto del resultado. Noto que se sabe hacer menos memoria, se hace menos hincapié en contarla y

también en el proceso que llevó a eso. Que ideas uno transitó, que caminos descartó, cuales fueron tus certezas y tus errores a lo largo del proceso. En definitiva, uno leyendo la memoria puede entender que el alumno transitó un camino interesante, eligió al final un camino que era malo, pero el proceso es muy bueno. Y eso hace a la trasmisión de la arquitectura, la arquitectura no se hace a sí misma, hay que transmitírsela siempre a otra persona. Y ayuda a la conformación del grupo, explicitar lo que uno dice. Cuando uno intenta ser parte de un grupo y las personas no saben exponerse y decir lo que piensan, termina siendo muy difícil interactuar en los grupos. La idea de volver a sintetizar en pequeños gráficos parciales que no abarcan la totalidad, pero tiene que ver con el concepto, que pueden explicitarse en una memoria, es una manera de poder ayudar a la formación del grupo.

Voy a ahondar un poco en este tema. En la Facultad de Arquitectura, antes había un lineamiento pedagógico, que tenía que ver con la noción de “partido”. Vos tenías en la FAU, muchas Cátedras diferentes, pero había una aceptación de que uno podía hacer la formación a partir de la enseñanza de “partidos” de la arquitectura. Que es un desarrollo… esto de que uno sintetiza y que el partido contiene todos los problemas de manera sintética. La arquitectura es una actividad de síntesis. Y que uno lo puede resumir a un partido. Fue una escuela, no solo una escuela de docencia, sino también de arquitectura, que arrancó en los ´70 y siguió y siguió. Vos ves a los arquitectos argentinos, a Vignoli haciendo el Forum de Tokio, y está haciendo arquitectura de partido. Lo que hacía Solsona también; esa escuela tenía que ver con una formación de grupos y una manera de ejercer la arquitectura y a su vez tenia consecuencias en cómo se enseña arquitectura. Desde que yo empecé a ser docente, es se dejó de lado, y me

parece bien. Porque uno tiene unas críticas respecto a eso. Pero el abandono completo de la arquitectura de partido dejó también un montón de herramientas que eran útiles. Que tienen que ver con, por ejemplo, poder sintetizar y hacer un dibujito de lo que estoy diciendo. Yo noto que hay mucha corrección que queda en el aire, que no se traduce en un esquema. Hay una herramienta de la mano, l lápiz y la hoja, que se perdió. No era patrimonio exclusivo de la arquitectura de partido. Es algo que no les estamos transmitiendo a los alumnos. Con esto de lo digital, de que el dibujo tiene mucha elocuencia a partir de que uno lo espacializa directamente. Mucho hincapié en la maqueta hay últimamente, la maqueta ganó un montón de campo. Y la maqueta en una herramienta de representación y exploración, pero no es la única. Uno puede decir, hagamos una arquitectura que no vaya por la maqueta. Yo empujo a que se trabajen ciertos aspectos por medio de la maqueta, pero no es todo. Se perdió que, por ejemplo, yo dibujo en el pizarrón como docente y esquematizo lo que el alumno dice, y cuando el alumno se va queda ahí, y nadie lo registró. Yo noto que nadie dibuja en su cuadernito la corrección del docente, para luego contraponerla con la propia. Todo ese registro con el croquis, se perdió. Me parece que eso fue asociado a que la arquitectura de partido sintetizaba todo en un croquis de planta. Mal entendida también. Al abandonar este tipo de enseñanza, también se abandona el croquis. Y ahí perdimos una herramienta fundamental, la as inmediata que es la relación de tu mano con el lápiz. Es fundamental rescatar ese vínculo del trazo directo, es la manera más rápida de formar esta relación de pensar y dibujar al mismo tiempo y con la misma cabeza. Y no separar los conocimientos. La computadora, te produce un “dilate” que termina separando una reflexión respecto a la otra. Y el dibujo en lápiz, es inmediato. No la estamos transmitiendo y a mí no me afecta

porque ya estoy formado, la tengo incorporada. Pero ¿por qué una persona que se está formando va a perder esa herramienta? Es como los Diseñadores Gráficos, para ellos su mundo pasó a ser la máquina. Se produce desde la maquina directamente. Hay un vínculo con el lápiz que te ayuda a pensar, lo otro te lleva mucho tiempo.

6. Si, problemas hay en la libre elección de Cátedras por parte de los alumnos, genera- además de un montón de problemas laborales- problemas dentro de la formación del alumno a nivel pedagógico. Me parece que de alguna manera, el hecho de que el alumno es una persona a quien captar, termina transformando la lógica de enseñar, a una lógica un poco mercantilista de querer atraer alumnos. Y eso va en contra de nivel académico. Está latente, n es que esto sea explicito, pero una Cátedra que cae en la en la cantidad de alumnos, es una Cátedra que baja su nivel inmediatamente, y una que empieza a crecer, es una Cátedra que puede realmente ahondar sobre su propuesta. Sino empieza como a trasladar la lógica de mercado, a la lógica de educación. Y, en definitiva, la lógica de mercado es responder a lo que el alumno quiere. Esto va totalmente en contra de la formulación de una propuesta pedagógica, que debería ser una cosa que quien adhiere bien, y quien no se vaya a otro lado. Eso de la libre opción, pero si no tiene cupo, sin limitantes, sin nada, termina siendo que empieza a funcionar la idea de adaptarse a lo que el alumno esta “comprando”. Eso es un problema, no sé si de la estructura del Taller Vertical, pero sí algo a lo que nos enfrentamos. Que hace que en algún momento aparezca la idea de que es lo que el alumno busca, cómo quiere aprender. En algún punto evita el camino del proceso complejo. Hay veces que para aprender hay que entrar en un camino de crisis que puede ser inducido por el docente. No por generarle malestar, pero poner en

duda los conocimientos que la persona tiene, como para pegar un salto. Esa modalidad, es más compleja que solamente que el docente te haga producir un resultado agradable. El tránsito es más agradable, y también el resultado que se muestra hacia afuera es fácil de leer. Y los procesos mentales de formación de un alumno, no son fáciles de transmitir a otras personas. Hay que explicar un poco más, cómo son cómo se dieron. Pero me parece que son más esenciales, el caso prototípico, es el del Maestro Mayor de Obras, que inclusive abarca la totalidad de la arquitectura… y hay algo que poner en crisis. O también las personas que dibujan muy bien porque vienen de Bellas Artes y dibujan genial, pero no todo se acaba ahí. Hay que formar también desde el rigor, desde lo técnico, desde otros aspectos. Entonces poner en crisis ciertos conocimientos, también te hace obligarte a transitar otros caminos que no son los que a vos te resultan cómodos. Pero cierto mercantilismo de la dinámica de nuestra Facultad, hace que esa lógica tienda a quedar un poco de lado, no sea la conveniente para la captación de alumnos. El hecho de que uno tenga que de alguna manera captar alumnos, va totalmente en contra del nivel académico. Y eso es un problema no resuelto que lo pongo acá sólo como un problema pedagógico, no laboral, -que también lo es- pero repercute sobre la pedagogía y el aprendizaje de los chicos. Hay como un marketing dentro de las Cátedras. También uno lo podría tomar desde un lado positivo, si piensa que el alumno es protagonista de su aprendizaje porque es quien elige. Pero tiene ciertos riesgos, porque hay olas de alumnos que van de un lado a otro y terminan eligiendo y seccionando a la Facultad en diferentes calidades y diferentes niveles de exigencia.

10. Hay una complejidad muy importante que es la evaluación de los procesos de aprendizaje me parece que es muy complejo. Porque la manera más fácil de

evaluar es a partir de los resultados, pero éste puede ser excelente y el alumno puede no haber aprendido nada. Que solamente haya apelado a conocimientos que ya tenía. Entonces a lo largo del año, el alumno tiene muy buenos resultados, pero no evolucionó. O alumnos que aprendieron mucho y no tuvieron buenos resultados. Y aprendieron, no sólo a nivel personal, sino que intelectualmente aumentaron su capacidad. Si uno lo que pone sobre la mesa que lo que uno tiene que formar, es un alumno que logre la capacidad de pensar los problemas, lo que importa es la capacidad intelectual y no los conocimientos adquiridos, que se terminan reflejando en resultados. Digo conocimientos específicos, como armar un baño, poner bien la escalera. Después no importa si sabes el ancho de una camilla, o un pasillo, porque eso se cambia todo el tiempo. Importan otras cosas. Pero en algún momento un montón de conocimientos bien concretos y sencillitos, bien encadenados, puede dar un resultado muy lindo y que se evalué como una buena resultante. Y por ahí el proceso de la persona no se está formando adecuadamente. El hecho de evaluar, implica posicionarse en un lugar muy difícil que es también evaluar los procesos del alumno.

El título que nosotros otorgamos al final de la formación es un título habilitante para ejercer una profesión con responsabilidad. Y no se puede otorgar libremente sin una reflexión y una conciencia de si la persona está capacitada. No es lo mismo que una persona que no tiene responsabilidad, no incumbe sobre otras personas. Por ejemplo, un artista plástico que no tuvo una buena formación, no afecta a nadie. Hay algo riesgoso, que es que en los años superiores se los empaqueta en grupos. Hacen trabajos grupales, y la evaluación del grupo debe tener la carga de la evaluación individual. Es lamentable que un alumno que pasa raspando tercer año y quizá no debería haber pasado, tal vez termina la carrera

porque engancho un buen grupo. Y eso está mal, porque después el Título se le otorga a una persona y sale a la calle sin capacidad de ejercer. Es complejo evaluar dentro de un grupo, como se comportó cada uno. Yo tuve un caso de una persona que no tenía la capacidad, yo le dije al Adjunto que le tomemos una prueba, que dibuje una parte del conjunto porque yo sabía que no había participado del trabajo grupal, no sabía cómo era la estructura, los servicios, nada. Y se decidió que no, que en la Facultad eso no se hace. Y ese alumno, ya se recibió. Es un problema grave.