

2013

Universidad Nacional del Nordeste U.N.N.E.
Facultad de Humanidades.

Carrera de Posgrado Interinstitucional:
“Especialización en Docencia Universitaria”

TRABAJO FINAL INTEGRADOR:

“Obstáculos de Aprendizaje, como disparadores de nuevas prácticas docentes”



Autor: Arq. Marcelo Ernesto Vargas
U.N.N.E. / 31 de mayo de 2013

RESUMEN – MARCO DEL TRABAJO:

El presente documento es el resultado de la detección de obstáculos de aprendizaje en una situación áulica específica y con un alumno determinado, dada en la cátedra Arquitectura “I”, Unidad Pedagógica “A” (U.P.A.) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (F.A.U.) de la Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E.) en el año 2010. Esta situación se constituyó en un obstáculo epistemológico dentro de la cátedra mencionada, lo cual dio indicios de que algo había que hacer, que había que cambiar los métodos de enseñanza.

Se aborda la problemática de cómo enseñar a diseñar en Arquitectura “I”, cambiando de paradigma, apelando a la inclusión del sujeto – estudiante, relevando aspectos intrínsecos de las personas y atendiendo aspectos específicos de la disciplina, como lo es el diseño de espacios arquitectónicos a partir del estudio de las formas a priori desde un punto de vista tridimensional.

Se trazan variadas analogías entre situaciones específicas y aspectos o posturas paradigmáticas, entrando en diálogo con diferentes autores.

Apelo al recurso de la “imágenes” en el presente, como forma o estrategia ejemplificadora y contextualizadora de las temáticas abordadas.

Acerca de las intenciones de cambios:

***“La costumbre nos teje, diariamente,
una telaraña en las pupilas”.*** (Oliverio Girondo)

CONTEXTO:

Para iniciar la presente descripción considero indispensable contextualizar la situación en tiempo y espacio, más específicamente refiriéndome a espacio como el ámbito institucional y académico, partiendo desde lo macro hasta ahondar en cuestiones inherentes a la misma facultad y cátedra donde se suscitó la experiencia significativa que da origen a este relato. Comenzaré por describir el contexto institucional, haciendo inicialmente una breve referencia histórica.

La experiencia se dio en la facultad de Arquitectura y Urbanismo (F.A.U.) de la Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E.); universidad fundada por el Decreto-Ley N° 22.299 del 14 diciembre de 1956. Este decreto le concedió entidad propia, y al año siguiente se constituyó un rectorado provisorio destinado a la organización de la universidad en varias sedes geográficas.



RECTORADO DE LA U.N.N.E. (Corrientes)

La facultad de Arquitectura y Urbanismo (F.A.U.) se encuentra emplazada dentro del campus universitario de la Avenida Las Heras de la ciudad de Resistencia, Chaco; ubicada al Norte de la República Argentina, distante a 20 kilómetros de la ciudad de Corrientes (capital de la provincia homónima), la cual comparte sedes de la misma universidad y alberga al rectorado de la U.N.N.E. La citada facultad y el campus universitario de Avenida Las Heras, tienen una antigüedad superior a los 50 años.

La mayoría de sus edificios se corresponden con el estilo arquitectónico Neo Colonial Californiano, adoptado por el gobierno de Juan Domingo Perón para las obras del 2º plan quinquenal, especialmente para las tipologías de sedes policiales y del ejército, Automóvil Club Argentino (ACA), escuelas, hospitales escuela entre otros.



FOTO AEREA DEL CAMPUS RESISTENCIA



ACCESO A FACULTAD DE ARQUITECTURA

Este estilo arquitectónico se destaca por ostentar grandes, blancas y largas galerías que acompañan a las naves principales o edificaciones lineales, proveyendo de sombra a sus paramentos, como resguardo del hostil sol del Norte argentino. Otra invariable de este estilo arquitectónico, es la de los tejados rojizos de mediana pendiente, de acilla cocida, de tejas cavas y cobijas, las cuales coronan armónicamente a toda las edificaciones del

conjunto, incluso las garitas de control y vigilancia situadas como preámbulo en los accesos del campus.

El destino o función primaria de toda la edificación del campus universitario era paradójicamente el de hospital escuela, pero la obra quedó inconclusa; las necesidades fueron otras con el paso del tiempo y se decidió luego cambiar su uso por el de la sede de la U.N.N.E., conformándose así el campus universitario Resistencia.

He realizado una breve reseña histórica y contextualizado a la universidad y a la facultad; y también he efectuado una descripción de los aspectos formales o constructivos del campus universitario de la ciudad de Resistencia, sin intención de redundar y con la meta de transmitir al lector del presente, imágenes y sensaciones similares a la que mi subjetividad y vivencias en ese ámbito me dictan.

Habiendo descripto aspectos formales, entiendo pertinente rescatar a continuación el contexto social y político de la época de fundación de ésta universidad, y el espíritu con que esta universidad fue creada y que por ende denota el carácter de las facultades que se cobijan en su estructura.

No olvidemos el contexto histórico de la fecha de fundación, corría la década del 50 y la sociedad se nutría bajo las alas del peronismo; gobierno de tinte paternalista, con intenciones de reivindicación con las masas obreras (actores fundamentales y sustento del incipiente intento de industrialización nacional), especialmente en cuanto al ascenso social, laboral y formativo de sus integrantes e hijos. La nación no solo necesitaba obreros, sino también académicos de las más variadas disciplinas.

Tras Perón, derrocado en 1955 en la “Revolución Libertadora”, las dictaduras militares tomaron el poder y las masas proclamaban la prosecución de las políticas de inclusión a la educación en todos sus niveles, especialmente a la educación universitaria gratuita.



TAPA DEL DIARIO “La Nación” (septiembre de 1955). ASUNCION DEL GRAL. E. LONARDI, ANTECESOR DE P. ARAMBURU, QUIEN GOBERNARIA HASTA 1958.

Para inferir acerca del carácter pretendido por la U.N.N.E, debo remitirme al mismo estatuto de la U.N.N.E. En su Título Preliminar, en donde se establecen la naturaleza y fines; su Artículo 1º versa: “...tiene por fin primordial la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel, y la formación ética, cultural, técnica y profesional, contribuyendo al esclarecimiento de los problemas y necesidades de todo orden de la región, para beneficio del hombre y extendiendo su acción y servicios a la comunidad a la que pertenece, en un clima de libertad, justicia, igualdad y solidaridad”...

También dicho estatuto consigna en su Artículo 2º: “La Universidad Nacional del Nordeste desarrolla su misión con absoluta prescindencia en materia ideológica, política, religiosa y sin discriminación de orden racial, religiosa, de nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos. No se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que debe estudiarlos científicamente. Procura formar integral e interdisciplinariamente a sus componentes e infundir en ellos el espíritu crítico y a la vez el sentido de responsabilidad personal y social de reafirmación ético cívica y de sus convicciones democráticas y republicanas, dentro de un marco de pluralidad y respetuoso disenso”.

Entiendo que lo expresado en sus Artículos 1º y 2º del citado estatuto, denota el carácter inclusivo de la U.N.N.E., meta que se propone al dotar y dignificar a la población universitaria de los más altos conocimientos y brindar así a la población y economía regional los beneficios de la transferencia y aplicación de esos conocimientos al aparato productivo y social de la región.

La U.N.N.E., forma actualmente un número aproximado a los 50.000 estudiantes, distribuidos en 11 facultades e institutos asociados. La oferta académica se distribuye en 80 carreras y pregrado que abarcan prácticamente todas las áreas del conocimiento. También la oferta se extiende a cursos y carreras de postgrado en el variado abanico de disciplinas que alberga.

El universo de estudiantes de la U.N.N.E. no solo es de nacionalidad argentina, sino que también existen estudiantes de países limítrofes y en menor grado estudiantes del resto de América y de otros continentes; incluidos a través de sistemas de becas universitarias de grado y posgrado.

Puntualmente, la facultad de Arquitectura y Urbanismo (F.A.U.), posee una matrícula aproximada a los 2.437 alumnos regulares, distribuidos por sexo en 1.224 varones y 1.213 mujeres (digo aproximada porque esos números son sensiblemente cambiantes en más y en menos, producto de egresos, nuevas incorporaciones o desgranamiento universitario). La edad promedio de los estudiantes de esta facultad es de 23 años, lo que denota una población estudiantil joven.

En cuanto al nivel social del total del estudiantado solo se puede cuantificar por número de personas que trabajan o no, y no por el nivel de ingresos per cápita o familiar. Según datos estadísticos (SIU – guaraní), del total de ese universo de estudiantes (2.437 alumnos), el 18.50% de los mismos trabaja (451 personas); el 71.90% no lo hace (1.752 personas); y el 9.60% (234 personas) es indefinido o “sin datos”; esta indefinición del 9.60% corresponde a alumnos inscriptos antes de que la institución cense este tipo de datos.

En el año 2.012, la facultad de Arquitectura y Urbanismo, registró un total de 700 aspirantes distribuidos por sexo en 368 varones y 332 mujeres.

Contrariamente a las creencias o preconceptos de la sociedad en cuanto a que los ingresantes a la carrera de arquitectura deben o deberían provenir de instituciones de formación secundaria con orientación técnica, al ser arquitectura una carrera y disciplina que presupone prácticas ligadas a la tecnicidad, esta práctica no se da según esa lógica de análisis. Del total de 2.437 estudiantes, solo se registran 471 técnicos, los cuales si tienen “ventajas” procedimentales en cuanto a lo referido al dibujo técnico, respecto de sus compañeros, detectándose una equiparación o nivelación en ese aspecto ya en el 2º año de la carrera.

Otro aspecto que diferencia a los técnicos de los “no técnicos” es el hecho de que los primeros llevaron a cabo tareas prácticas en su formación secundaria, ya sea en el taller de escuela técnica, como en tareas de albañilería y refacciones edilicias, es decir “aprendieron haciendo” y esto se constituye en una impronta fundamental en este tipo de estudiantes, comparados con sus demás compañeros, quienes solo verán el campo de construcción, a sus obreros, sus materiales, y las diversas prácticas afines, una vez que se hayan recibido e integrado al ámbito laboral si es que este se desarrolla en obra y no en gabinete o instituciones públicas.

Para caracterizar a la facultad de arquitectura y urbanismo, debo explicar su estructuración curricular, o criterio de constitución y el perfil pretendido del egresado.

La carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, otorga el título de grado de “Arquitecto”.

Se estructura curricularmente sobre la base de un sistema de Áreas Académicas, y no ya de asignaturas como lo había hecho hasta el año 2003.

El criterio de constitución está basado en la búsqueda de facilitar y fortalecer mecanismos de integración, participación entre equipos docentes de las asignaturas que componen un área, pero con una estrecha vinculación con los de los “Espacios Curriculares” (“asignaturas”) de las otras áreas, con representación de Profesores Titulares y Adjuntos,

Auxiliares de Docencia, Adscriptos y Alumnos para garantizar el trabajo responsable y creativo de toda la Comunidad Universitaria.

Este sistema de organización curricular deberá también producir los espacios de articulación Inter-áreas a partir de la identificación de problemas, agendas de trabajo y experiencias comunes.

La Carrera de Arquitectura propone una estructura de cuatro Áreas:

- 1- Área del Diseño
- 2- Área de la Expresión y la Representación
- 3- Área de la Tecnología y la Producción
- 4- Área de las Ciencias Sociales

Las modalidades de cursado o de “desarrollo” de las distintas asignaturas son: teórico – prácticas y de taller. Estas asignaturas transitan un trayecto Obligatorio (A) y otro trayecto Optativo (B); e interactuando entre ambos se ofrece una tercera instancia (C), a modo de “Espacio Extracurricular”.

A) Trayecto Obligatorio:

Son las Asignaturas que todo alumno de la Carrera de Arquitectura tiene obligación de cursar. Su selección y organización hace al cumplimiento del “Núcleo Disciplinar Básico” y desarrollo de los “Contenidos Curriculares Básicos” de la formación del Arquitecto. Se distribuye entre el primero y el sexto año de la carrera.

“En esta categoría se encuadra la asignatura en donde me desempeñé como docente y se desarrolló la experiencia significativa”.

B) Trayecto Optativo:

Son aquellas contenidas en los trayectos de elección propia de cada alumno, y se materializan en la selección de las asignaturas optativas que escoge.

Se ubican entre el cuarto y el sexto año de la carrera. Dan respuesta a temáticas diversas y con especial atención a cuestiones interdisciplinarias como la Materialización del Objeto Arquitectónico; la Gestión y Desarrollo del Hábitat Local; los Proyectos de Inversión y Gestión Empresarial; la Planificación y Gestión Territorial: Regional, Rural y Urbana; la Conservación y Gestión del Patrimonio; la Arquitectura del Paisaje; la Docencia, Investigación y desarrollo, etc.

C) Espacios Extracurriculares:

La Estructura Curricular plantea la existencia de espacios extracurriculares pensados para reforzar la flexibilidad de las instancias de formación.

En una primera etapa, el Plan de Estudios plantea la necesidad de dos espacios Extracurriculares:

Uno en primer año, en el que se debata sobre la actividad profesional del arquitecto, su inserción en la región, y las dinámicas de la práctica profesional.

Otro en Sexto año, para crear equipos de asesoría para los alumnos que están en el proceso de “formulación” de su Proyecto o Tema de Tesis.

Estos dos trayectos, uno obligatorio, otro optativo y una tercera instancia de espacios extracurriculares al inicio y fin de la carrera, presupone la formación de profesionales con perfiles diferentes, según sus propios criterios de toma de decisiones en su trayecto de formación.

Es así que el perfil profesional pretendido del graduado se construye de la conjunción del perfil profesional y el perfil de formación.

El “Perfil Profesional” está dado por el conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, y actitudes que hacen a la actividad profesional, caracterizadas desde el contexto de referencia, las demandas sociales, y la matriz disciplinar propia de la profesión.

El “Perfil de Formación” se cristaliza en objetivos que la propia Institución Educativa se fija, a partir de su misión en la formación de ciudadanos con un perfil ético, crítico innovador en la producción y gestión de conocimientos socialmente significativos.

El perfil profesional pretendido por la facultad:

Actualmente con la incorporación de nuevos escenarios y campos profesionales, en un contexto que exponen tensiones entre lo global y lo local, las prácticas profesionales reconocen nuevas formas de acción que dan lugar a una participación diversa y múltiple del arquitecto.

Además del tradicional rol del Arquitecto en el Proyecto, Construcción y Dirección de obras de Arquitectura, detallo a continuación nuevos rasgos del perfil profesional en un contexto regional:

- a) El Planeamiento Estratégico Territorial: urbano-ambiental, y la participación en múltiples formas de gestión política, económica y técnica.
- b) El Diseño de operaciones de intervención en la ciudad – con sus variables económicas, su propuesta social, sus valores formales -, donde se integran equipos interdisciplinarios y empresarios, gubernamentales y no gubernamentales.

- c) La Participación, desde la óptica espacial, en órganos estatales y privados que administran la ciudad, el ambiente urbano, la calidad de vida, o actividades específicas como la salud, la educación, la vivienda, etc.
- d) La Investigación, el diagnóstico, la propuesta y la normativa en cuestiones edilicias, urbanas y ambientales.
- e) La Participación en las formas atípicas de gestión del hábitat social, organizaciones comunitarias intermedias, estatales y de base. Diseño de acciones y operatorias del sector vivienda y equipamiento social.
- f) La Intervención y Administración del patrimonio urbano, arquitectónico y cultural de las ciudades, poniendo en valor sus cualidades estéticas y sociales.

Además de estas características todo arquitecto por su condición de profesional Universitario debe o “debería” estar en condiciones de desarrollar cualidades referidas a los siguientes aspectos:

- Perfil creativo – crítico e innovador: con sólidos instrumentos metodológicos para encarar el proceso productivo que supone la emergencia de un diseño y sus repercusiones en las formas de vida urbana. Este imperativo se materializa al momento en que las propias asignaturas abandonan sus tabicamientos y comienzan a trabajar en “red”, a reducir la abultada conformación de sus contenidos reemplazando cantidad de datos por calidad de la formación, privilegiando los procesos de comprensión más que de información y acopio de resultados ya consagrados. Poniendo, en definitiva el énfasis en el propio aprendizaje del alumno, y no en la enseñanza del docente.
- Perfil Investigador: desarrollándose temas tales como: El conocimiento y modelización de la realidad; La formulación de problemas complejos – reales; La generación y formulación de hipótesis; La construcción de procesos de contrastación, argumentación y resolución de problemas; el desarrollo de ideas y de ideologías para pensar la propia realidad.

Puedo deducir así que las actitudes y aptitudes “creativas e investigadoras” no son un mero formalismo textual, sino que se constituyen en un “deseo” o premisa de la institución; de la facultad de Arquitectura y Urbanismo de la U.N.N.E. para con todos sus ingresantes; lo cual se transformará en la peculiaridad o perfil pretendido de sus egresados.

Los ingresantes a la carrera de Arquitectura lo hacen de manera “libre y gratuita”, sin examen previo de ingreso. Es condición primaria poseer los estudios secundarios completos y cumplir con otros requisitos formales requeridos por la institución.

Una vez cumplimentados los trámites de inscripción requeridos, el “aspirante a arquitecto” es habilitado a aventurarse a las lides del ámbito universitario (no por ser la facultad de arquitectura específicamente); un nuevo y desconocido horizonte se erige frente a sus ojos, y para ello dicha facultad instauró el cursillo de ingreso, de carácter formativo e informativo, en el mes de febrero de cada año lectivo, con el fin de dotar al estudiante de un panorama “más cierto o previsible” del que seguramente se daría si ingresara al cursado de las materias sin esa experiencia previa en el mes de marzo.

En dicho cursillo, el estudiante tiene la posibilidad de adaptarse a los horarios propios de la facultad, conocer y recorrer de manera guiada tanto la facultad de arquitectura como las demás facultades y dependencias del campus universitario.

Es en este espacio curricular (de cursillo), donde se informa e introduce al estudiante en la noción de la estructuración curricular de “4 áreas”, antes citadas.

También se hace hincapié en este espacio acerca de la importancia de la mecánica de trabajo denominada “taller”, la cual se realiza en espacios áulicos no afines a la mayoría del estudiantado, como ser el taller de arquitectura o el auditorio donde se proyectan audiovisuales con el fin de sustento teórico a las actividades de taller en el cursillo.

La mecánica de taller, también tiene un componente humano imprescindible, ya que la mayoría de los trabajos en ese ámbito se da y se dará de modo grupal, modalidad que exige a los estudiantes llevar a cabo de manera exitosa las interrelaciones humanas dentro de cada grupo de trabajo.

El cursillo de ingreso permite a los estudiantes de esta y en especial de otras ciudades u otras provincias, conocer gente, a sus pares, e incorporarlos a través de una selección afectiva a su repertorio de relaciones humanas. Así el estudiante, ante la instancia del cursado formal de las diversas materias agrupadas en las 4 áreas, no sufrirá mayores escollos en cuanto a la formación de grupos de trabajo, porque previamente “conocerá a sus pares”.

En adelante, y tras haber descripto la universidad, el campus y la facultad, relataré las peculiaridades de la cátedra en la que me desempeñé como docente y luego a la experiencia áulica, a mi entender significativa.

La cátedra o asignatura en que me desempeñé como docente desde el año 2.001 hasta la fecha es Arquitectura “I” – Unidad Pedagógica “A” – de la carrera de Arquitectura de la F.A.U. / U.N.N.E.

Corresponde al 1º año de la carrera y a una de las 4 áreas en que se estructura la misma; al Área del Diseño. La modalidad de cursado es “obligatoria”, la duración del cursado es “anual”, comenzando en marzo y culminando en diciembre de cada año, con una carga horaria de 10 horas semanales, divididas en los días martes y jueves.

Conforman la cátedra en la actualidad, un arquitecto Adjunto a cargo, tres Jefes de Trabajos Prácticos (yo soy uno de ellos), un Auxiliar docente de 1º, y un Adscripto.

La modalidad de dictado de la asignatura es teórico – práctica, fundamentalmente basada en las actividades prácticas de “taller” en un ámbito físico conformado por un gran aula o taller, con la peculiaridad de poseer tableros de dibujo y no pupitres y sillas como la mayoría de los alumnos acostumbraba a utilizar; y boxes vidriados para los profesores, donde registran, corrigen y archivan los trabajos prácticos.



AMBITO TALLER – alumnos en comisiones -

AMBITO DE BOXES – docentes corrigiendo –



DIMENSIONES Y DISPOSICIÓN DE UN TALLER DE ARQUITECTURA – Vacío –



DIMENSIONES, DISPOSICIÓN Y CLIMA DE TRABAJO EN UN TALLER DE ARQUITECTURA – Lleno -

Para llevar a cabo las actividades, el total del estudiantado es dividido en 2 comisiones, consignadas por color (rojo y amarillo, a la cual pertenezco). El total de docentes se divide

proporcionalmente con la división de los alumnos que conforman cada comisión. Solo no conforma parte de los docentes específicos de cada comisión el docente Adjunto, quien oficia de organizador de las actividades y de nexo entre las 2 comisiones.

Dentro de cada comisión (recordémoslas consignadas por color rojo y amarillo), los estudiantes, en forma democrática, escogen a quienes serán sus compañeros de grupo. Cada grupo (dentro de cada comisión) es conformado por 3 o 4 alumnos, quienes como casi regla o invariante se conocen previamente del ciclo de formación secundaria o del mismo cursillo de ingreso detallado en párrafos anteriores.



EQUIPO DE TRABAJO DE 4 ESTUDIANTES

Otra invariante tras los años es la conformación de esos grupos siguiendo similitudes en cuanto a lo etario. Es evidente que hay excepciones a esa regla, pero se da la peculiaridad de que casi todos los grupos se asocian según edades.

Recordemos que la edad promedio de la facultad es de 23 años (una población joven), y que nuestros alumnos de 1º año, son los más jóvenes de ese grupo, y sus edades promedian los 18 años.

Los grupos de alumnos conformados, compartirán tareas estructurados de esa manera hasta el final del año lectivo, en el mes de diciembre.



CLASE TEORICA – En el Aula -



CLASE PRACTICA – En el Taller -

MI EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA:

Los años como docente me han hecho vivir incontables experiencias en el ámbito académico, algunas de ellas con carácter incluso anecdótico; pero hay experiencias que tienen cualidades especiales, peso propio, y que devinieron en hechos o prácticas mayores, las cuales caracterizarán las acciones venideras de una persona o grupo de personas en este caso.

Recuerdo una práctica áulica dada en la asignatura en que me desempeñé como docente (Arquitectura “I”, Unidad Pedagógica “A”), en la F.A.U. – U.N.N.E.

Corría el ciclo lectivo 2.010, y junto a mi colega, el arquitecto Tomás Ramírez, quien ya en el año 1.994 había sido mi docente en la misma cátedra, dirigíamos la comisión amarilla de dicha cátedra, con un número aproximado a los 45 alumnos, divididos en 15 grupos de 3 alumnos cada uno.

El año había comenzado bien, regularmente, sin altibajos significativos, como si ese año se tratase de “uno más”, como un reflejo de los años anteriores e inconscientemente para nosotros, como un año seguramente igual a los venideros.

Tras el transcurso de las clases, y las primeras semanas, advertíamos junto con mi compañero en la docencia, la persistencia en cuanto a lo laboral en taller y pulcra asistencia a clases de un estudiante en particular (llamémoslo “Juan” para personificarlo), quien parecía “no comprender los contenidos”, ni las consignas impartidas con respecto al desarrollo de cada trabajo práctico.

Como docente, me sentía preocupado y también mi compañero, al tratar de “enderezar” al estudiante en la vía de las “buenas prácticas” y “obtención de buenos resultados”.

Una sensación de insatisfacción e incertidumbre me invadía, veía a ese estudiante de 18 años ingresar día tras día a primera hora al taller, trabajar con dedicación en su tablero, hacer consultas, volver a trabajar a su tablero y retirarse a última hora; todo esto, sumado a que mis dedicadas y personalizadas correcciones en su tablero, y las diversas directivas no daban resultado alguno en cuanto a la efectividad de sus presentaciones de láminas consecuentes maquetas.

Yo, trataba de ponerme en su lugar, me retrotraía a mis años de estudiante en la década del 90 y comparaba mis incertidumbres en esa misma cátedra, con la misma edad que ese estudiante, los mismos docentes, casi idénticos trabajos prácticos y posiblemente hasta en el mismo tablero y taburete que él ocupaba. Mis reminiscencias o apreciaciones llevaban a un mismo lugar, el de deducir que yo, con menor insumo de atención y correcciones por parte del cuerpo docente y sin tanto esfuerzo, como el de ese alumno, obtenía muy superiores resultados.

Me preguntaba:

¿Será que le gusta la asignatura, la carrera...?

Concluía con que: evidentemente sí, ya que ese estudiante asistía regularmente, casi siempre sonriente, trabajaba incansablemente, preguntaba, participaba, etc.

Por lógica comparativa yo me decía: “a mí me gustaba la asignatura y las demás también (en mayor o menor grado), yo no asistía tan rigurosamente, no trabajaba tan constantemente en las clases de taller; entonces es evidente que a este joven le gusta o le apasiona la arquitectura”.

Estas y otras reflexiones me llevaron a plantear otros interrogantes.

¿Se llevará bien con su grupo de trabajo?

Tras observar distantemente a su grupo de trabajo e indagar a él y a sus compañeros supe que sí, que la relación con sus pares era más que armoniosa.

¿Tendrá ocupaciones laborales que le impiden dedicarle tiempo a sus producciones en su casa?

Nuevamente, tras consultarle a él sobre el tema, me di cuenta que no... que él no trabajaba y que según sus dichos tampoco le faltaba tiempo.

¿Entenderá este estudiante (Juan), las consignas impartidas y las explicaciones brindadas?

Haciendo una suerte de actuación, en reiteradas oportunidades, con mi compañero docente indagamos sobre el asunto a él y su grupo de trabajo, con el asombro de ver incluso que dentro del grupo de trabajo era Juan quien más comprendía las consignas, al punto de llegar a explicarle a sus pares delante nuestro, o hacernos acotaciones o salvedades acerca de tal o cual aspecto que nosotros, y tras años en docencia y sobre los mismos trabajos prácticos habíamos dejado pasar por alto.

Pues entonces... ¿Cuál sería el problema que impedía a Juan llevar a cabo con efectividad sus trabajos prácticos?... ¿Por qué no demostraba avances comprobables en cuanto a su aprendizaje?

Estos eran cuestionamientos recurrentes que nos hacíamos junto al arquitecto Tomás Ramírez, mi compañero docente del grupo amarillo, y tácitamente nos planteamos finalmente la posibilidad de “hacer algo”, como retribución al esfuerzo de Juan y como medida autocomplaciente de accionar de buena manera; como buenos docentes que pretendíamos y pretendemos ser.

He mencionado el carácter tácito de nuestras decisiones de “hacer algo” al respecto, ya que era la misma un secreto a voces. Ambos docentes solo comentábamos y hacíamos explícitas nuestras frustraciones al no comprobar avances en Juan, y al no funcionar repetidamente tanto nuestros “métodos”, como nuestras indagaciones.

Debía haber algo o alguien que oficie de “disparador” o punta del ovillo a la solución tan añorada por nosotros. **¿Lo había?**

Durante el transcurso del año 2008 se habían designado docentes tutores que colaboraban en los espacios para ingresantes a la carrera de arquitectura (los cursillos de ingreso antes mencionados).

En el año 2009 se iniciaron jornadas y talleres de capacitación sobre el rol tutorial, tanto en el carácter presencial como en el virtual.

Estas actividades fueron enmarcadas en los proyectos aprobados por el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Arquitectura PROMARQ, programa que establecía y establece aún la designación de docentes tutores, para cumplir con tareas específicas establecidas por la institución.

Conforme a los compromisos asumidos por la F.A.U. / U.N.N.E. en el marco del proyecto PROMARQ, durante el año 2010, se habían designado mediante concurso de antecedentes y entrevista personal a quince Tutores para cumplir las funciones establecidas en el mismo.

Tomás Ramírez, mi compañero docente, integraba recientemente ese grupo de docentes tutores e inclusive era el encargado de coordinar las acciones del grupo de tutores con la facultad y con el rectorado. Fue éste espacio, el de las Tutorías, el que ofició de “disparador”; como una nueva posibilidad o herramienta que de asilo a nuestras ansiadas ganas de “encausar” a Juan en el camino del aprendizaje.

Nos decidimos un día llamar a nuestro escritorio a Juan, y tras una breve charla sobre su magro desempeño como estudiante y las bajas calificaciones obtenidas, Tomás lo invitó a asistir al Gabinete de Tutorías, para así tener una charla más profunda con él y evaluar las acciones posibles a seguir.

La intención de Tomás era indagar con mayor profundidad a Juan y detectar que aspectos académicos impedían su buen desempeño y así hablar con docentes de otras materias, correspondientes a otras áreas para tabicar las carencias que emergieran.

Juan aceptó la moción del arquitecto Tomás, asistió al gabinete si mal no recuerdo al día siguiente y fue allí que tras una amena charla, Tomás descubrió que Juan tenía un contexto familiar desfavorable en cuanto a las relaciones y modos de sus miembros y además, por tratar insistente y responsablemente de cumplir con esta y las demás cátedras sufría a decir de el mismo ataques de pánico; se mareaba, perdía momentáneamente la conciencia y luego era invadido por un miedo a retomar las tareas que realizaba en ese momento por miedo a repetir el episodio.

Tomás, ante su asombro al principio se sintió desbordado por la situación inédita dada en sus casi 30 años como docente ya que había asumido erróneamente que en docencia la

experiencia era la mejor consejera y daba respuestas a los problemas emergentes, casi como si de una regla se tratase. La experiencia o su lógica le indicaban previamente que si este estudiante no aprende en nuestra cátedra por más que se intente asistirlo con tesón y muestra problemas de puesta en práctica en el taller de los contenidos teóricos “aprendidos” en las demás materias; tal vez la solución estaría en derivarlo a docentes o Tutores de otras materias para que ahonden en la transmisión de sus contenido. Pues se dio cuenta que su sentido común había fallado, que la solución evidentemente pasaba por otro lado, más que derivar a Juan a otros docentes a que “lo hagan aprender” lo que a nosotros nos había superado.

Tras meditar brevemente, sin salir de su asombro (dichos textuales de Tomás), con la mirada aún en Juan, decidió como buen punto de partida invitarlo a asistir a sesiones de Psicología en el mismo ámbito del campus de la U.N.N.E. y como apoyatura académica, asistir a correcciones personalizadas en taller, en donde Tomás y yo oficiáramos de docentes personalizados del alumno.

Juan aceptó, al principio escéptico estas mociones o propuestas, tal vez no convencido pero revitalizado humanamente, tal vez sintiendo al fin que su carencia hogareña se hacía material en un ámbito cuasi desconocido por él, pero que le resultaba raramente acogedor; que sus miedos, sus pánicos, como nubes se esfumaban por acción de nuevos vientos, los vientos de cambio que le planteaban un docentes de la facultad, su facultad.

Juan concurreó finalmente a sesiones de Psicología en el ámbito del campus universitario y en taller, decidimos con Tomás “cambiar el libreto” con Juan. Generalmente, la confección de maquetas se realizaba como coronación de la confección de planos en plantas, cortes, vistas, croquis, perspectivas, etc. La maqueta era solo un “elemento de representación” tridimensional de algo previamente concebido bidimensionalmente en planos y tal vez tridimensionalmente en la mente de cada estudiante.

Al invertir los órdenes, es decir haciendo hacer a Juan, primero la maqueta como una “herramienta” de estudio y luego sus variados planos, notamos mejorías en su concepción del espacio y en la elaboración de dibujos bidimensionales en las láminas.

Fue notable como ese estudiante demostró cambios favorables. Lo hizo de manera paulatina pero sostenida, era como si fuese otra persona, un nuevo Juan, alterno al que tanto trabajo “nos” costaba anteriormente.

Transcurrieron las clases, los meses y el final de año llegó... y Juan aprobó con holgura los objetivos pretendidos por la cátedra, tanto actitudinales como aptitudinales, recibiendo un puntaje final de Muy Bueno 8 (ocho), cuando su anterior panorama al respecto era insuficiente comparativamente.

Esta experiencia resultó y resulta para mi “muy significativa” y me atrevo a decir que para Tomás también lo sigue siendo. Tras esta experiencia nos abrimos a cambiar “los métodos” y obrar de la misma manera que lo hicimos con “Juan”, tanto para con alumnos con problemas de aprendizaje, como en la concepción y elaboración de sucesivos trabajos prácticos, donde partimos desde la visualización en maquetas o “herramientas tridimensionales”, para luego representar en láminas, es decir en bidimensión .

Lo es porque me di cuenta que no solo basta con ahondar y repetir un método preconcebido, formado a gusto y conveniencia, que hay veces en que debemos parar en el tobogán descendente que nuestros ritmos actuales nos imponen y de los que somos presa; que hay veces en que “lo alterno” puede ser la solución, y que ella a veces es más sencilla de lo que creemos...

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN O NÚCLEO PROBLEMÁTICO:

Habiendo descrito la experiencia significativa que da origen a este trabajo, creo pertinente abordar el presente análisis de la situación significativa elegida, básicamente enfocándome en:

- Algunas teorías acerca del aprendizaje y la detección de aspectos comunes a las mismas, dentro de nuestras prácticas.
- La detección y puesta en discusión de posicionamientos paradigmáticos.
- Lo curricular.

Durante el abordaje de éstos tópicos, detectaré aspectos significativos que se reflejen en la situación o experiencia áulica descrita. Formularé hipótesis, propuestas o puntos de vista que a mi entender conllevarán a obtener los tan ansiados resultados o “movimientos” en cuanto a la enseñanza – aprendizaje de mi asignatura.

▪ **Algunas teorías del aprendizaje:**

He titulado a este trabajo final integrador como: “**Obstáculos de Aprendizaje, como disparadores de nuevas prácticas áulicas**”; pues bien, comenzaré a definir conceptos centrales como ser al “Aprendizaje”.

El aprendizaje puede definirse como un proceso de carácter adaptativo, que implica un cambio relativamente permanente en el comportamiento del individuo, ya sea por

adquisición de conocimientos o habilidades, y que se dan en función de la experiencia. Este proceso llamado aprendizaje puede darse de modo simple o complejo.

Por ejemplo; puedo distinguir y diferenciar al aprendizaje de índole académico del aprendizaje incidental.

El aprendizaje en contexto “académico” o escolarizado, en el cual pondré énfasis en cuanto al análisis de la situación descrita, presupone ser una acción intencional, ya que por medio de un proceso de selección de contenidos a ser transmitidos en un lapso de tiempo finito, tiene por finalidad “que alguien aprenda”.

El aprendizaje “incidental” es casi cotidiano, intuitivo, sin intención.

Por ejemplo, en mi cotidianidad, al hablar y gesticular de tal o cual manera, sin querer transfiero a mi pequeño hijo de 2 años de edad esos modos lingüísticos y de gesticulación.

Muchas veces he (y seguramente también el lector del presente) escuchado el dicho “la semilla no cae muy lejos del árbol...” y me parece que es un fiel ejemplo de lo expuesto.

Es en estas dos cuestiones que pretendo detenerme a pensar o responder algunas preguntas intrínsecas:

¿Cómo enseño a mis alumnos? y ¿Cómo he aprendido a enseñarles?

Mi respuesta al respecto es que he aprendido a enseñar y consecuentemente he enseñado durante muchos años influenciado por el modo “incidental”; que yo actué como docente tal como mis docentes (fundamentalmente los de referencia o de la cátedra en que me desempeño) habían actuado conmigo.

¿Es esto viable, lógico?

A mi entender y a priori, evidentemente no. Haciendo una introspectiva me doy cuenta de que mi proceder como docente es impersonal en muchos aspectos, que es en muchos sentidos una actuación basada en un libreto aprendido de manera inconsciente. Puedo deducir que como semilla... no he caído muy lejos del árbol; hablando por supuesto del rol y los modos docentes.

Creo fundamental retomar cuestiones inherentes al aprendizaje y rescatar la clasificación de teorías relacionadas, expuestas por Ángel I. Pérez Gómez.¹

“Nos proponemos, por tanto, en primer lugar, analizar las derivaciones didácticas que, a modo de hipótesis de trabajo, pueden extraerse de las teorías de aprendizaje más significativas. Con este propósito distinguimos dos amplios enfoques con sus diferentes corrientes:

¹ Gimeno Sacristán, J - Pérez Gómez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Cap. II. Madrid: Morata.

- 1) Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de E-R (Estimulo y Respuesta), dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:
 - a) Condicionamiento clásico: PAVLOV, WATSON, GUTHRIE.
 - b) Condicionamiento instrumental u operante: HULL, THORNDIKE, SKINNER.
- 2) Las teorías mediacionales: dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores...” (Ángel I. Pérez Gómez)

Las primeras, es decir las teorías asociacionistas ligadas al conductismo, no consideran los procesos internos en el sujeto. Solo se basan o condicionan en estímulos (E) observables, dados a los alumnos asemejados a cajas negras, de los cuales se esperan respuestas (R) observables.

Las segundas, o teorías mediacionales o cognitivas son diametralmente opuestas a las anteriores, ya que consideran que entre E y R, deben introducirse procesos intermediarios o procesos internos, no observables, que influirán en las respuestas (R) observables.

Considero que el aprendizaje asociacionista no es viable, ya que deja de lado los procesos intrínsecos del estudiante, lo ve como caja negra, como objeto, destinatario, no como sujeto participe (en parte) del proceso. Por ende adhiero al segundo grupo de teorías, las mediacionales, como ser la teoría del aprendizaje social dada por Bandura² (1982), quien sostiene que “se aprende por la observación e imitación de modelos”.

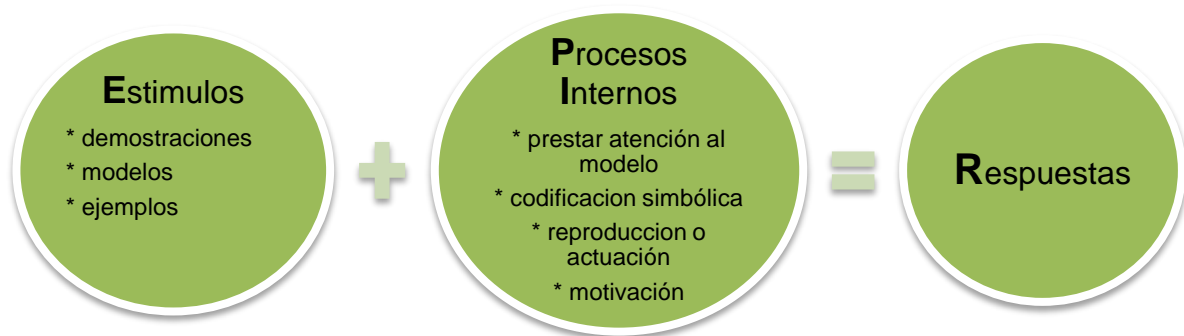


ALBERT BANDURA (Canadiense - 1925).

Veo viable esta teoría como método de enseñanza en cuestiones puntuales en arquitectura, por ejemplo a la hora de enseñar al estudiante el “método de la perspectiva”, donde por medio de la apreciación de un modelo tridimensional real, macizo o maqueta, el mismo puede llevar al papel ese volumen siguiendo un método específico (1 punto de fuga, 2 puntos de fuga, perspectivas normales, caballerías, etc.).

Bandura, en resume, propone el siguiente esquema:

² Bandura A. (citado en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Ángel, 1998). Sostiene el aprendizaje por observación. Madrid: Morata.



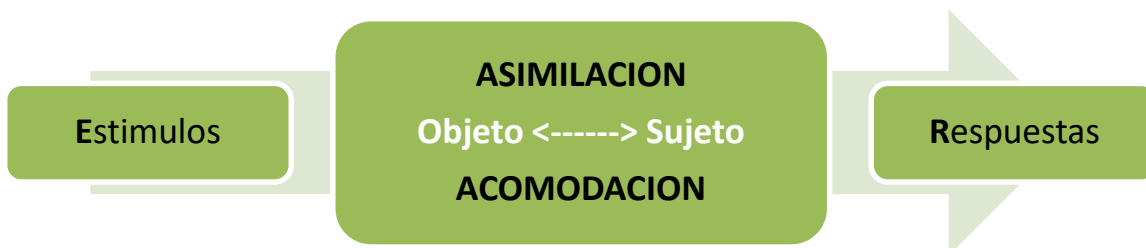
Puedo inferir que es importante dotar al estudiante de estímulos, pero dados en un contexto o rol participativo, para así obtener las Respuestas esperadas. El rol del estudiante en este caso es de intérprete y reproductor de esos estímulos, modelos o ejemplos.

Por otra parte Jean Piaget propone la teoría Psicogenética, teoría para mí superadora, donde parte de una pregunta central: ¿Cómo alguien pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?

Piaget concibe al conocimiento como “una construcción personal, donde el sujeto es activo”.³ El sujeto interacciona con los objetos a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, logrando un estado de equilibrio y adaptación.

Afirma que el conocimiento no es absorbido pasivamente del ambiente y tampoco es procesado en la mente del niño ni brota cuando el madura, sino que es constituido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el medio ambiente, más concretamente, se puede decir que el conocimiento “se construye” de manera activa a partir de la acción que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento, entendiendo lógicamente a esta, como una acción física y también mental dependiendo de la estructura cognitiva de conjunto que entre en juego.

Para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento; el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel, algún cambio externo o cambios en la forma ordinaria de pensar crean conflictos cognitivos y desequilibrios, la persona compensa esta confusión y resuelve el conflicto mediante sus propias actividades intelectuales; de todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una nueva comprensión y por tanto ,la vuelta al estado de equilibrio.



³ Piaget, J. (1971). Psicología y Epistemología. Bs. As.: Editorial Ariel, S. A.

Deduzco entonces que para Piaget, “el desequilibrio o conflicto cognitivo”, se traduce en el motor del aprendizaje, y que ubica al sujeto como partícipe necesario y activo en la construcción de su conocimiento.



JEAN PIAGET (Suizo - 1896 / 1980).

De suma importancia para mí, como cita aclaratoria, es lo expuesto al respecto por Gimeno Sacristán⁴:

“Con Piaget no solo culmina la primacía de la acción. También y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos... en todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones... La actividad pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz, hasta el que culmina con las operaciones formales”. (Gimeno Sacristán)



JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Español – 1947)

En el caso puntual de la experiencia significativa relatada, estos desequilibrios, o conflictos cognitivos, fueron evidenciados por los obstáculos de aprendizaje (tema central de este trabajo), los cuales me motivaron a mí y a mi colega docente, el Arq. Tomás Ramírez a accionar en pos de saldar esos obstáculos; y creo que obrando en cuestión e incluyendo al alumno en el proceso, hemos obtenido respuestas satisfactorias.

⁴ Gimeno Sacristán, J - Pérez Gómez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Cap. II. pág. 44. Madrid: Morata.

Esta postura constructivista es la que a mi entender se adecúa más a los cánones o modos lógicos de enseñanza.

Por otra parte, Lev Vigotsky posee un enfoque socio-histórico, en cuanto a la participación del sujeto. Opina que “no se limita a responder a estímulos externos, sino que actúa sobre ellos”.

Estos estímulos están dados por ejemplo en el Trabajo Práctico a través de la presentación de un tema desconocido para el estudiante y por la inserción de material informativo y didáctico acerca del tema, así también por la mecánica áulica dada; el taller de arquitectura en este caso.

A diferencia de Piaget, para Vigotsky el desarrollo admite una separación en 2 niveles:

1º- Un nivel de desarrollo real o efectivo, el cual se puede medir.

2º- Un nivel de desarrollo potencial, ya que dependiendo de la ayuda de otros, puede hacer distintas cosas.



LEV VIGOTSKY (Ruso – 1896 / 1934)



Nivel de “desarrollo potencial”

Es en éste 2º punto que me quiero detener; en el desarrollo potencial. Como he citado, el modo de trabajo en el taller de arquitectura es mayormente grupal, e indefectiblemente los alumnos se asocian o agrupan a sus pares en grupos de 3 estudiantes. Veo aquí reflejado el hecho de que inconscientemente, y con intenciones más bien organizativas o influenciado por “lo incidental”, al trabajar de este modo, yo y los demás docentes abonamos a esta teoría y en introspectiva, pienso que sí; que el estudiante de la experiencia significativa citada (Juan), al trabajar en grupo, pudo obtener mejores resultados, exponiendo sus potencialidades y consecuentemente aprendiendo de mejor modo. He citado también el hecho de que Juan parecía comprender muy bien las consignas de los diferentes trabajos prácticos y que incluso él se las explicaba a sus compañeros de grupo, quienes posiblemente también se han nutrido de sus explicaciones dentro de ese grupo de trabajo de 3 estudiantes.

“El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones que se convierten en adquisiciones internas” (Vigotsky, 1973, pág. 57).⁵

▪ **Atento a lo Paradigmático:**

Tras haber revisado “algunas” teorías de diferentes autores, a mi juicio relevantes, acerca del aprendizaje y detectado aspectos comunes a las mismas, dentro de nuestras prácticas docentes habituales y particularmente a la práctica significativa que motiva el presente trabajo, creo conveniente como punto coyuntural abordar las cuestiones paradigmáticas de nuestras prácticas, las conscientes y activas, como las subyacentes u ocultas. Para ello, formularé y responderé algunos interrogantes.

¿Por qué poner el ojo en lo paradigmático?

Porque como docente, desempeño mi actividad en una comunidad de práctica, en la cátedra Arquitectura “I” de la F.A.U. – U.N.N.E., y comparto esa actividad con mis pares docentes.

¿No es acaso la docencia una ciencia?

Por supuesto que sí y por ende puedo asimilar a la cátedra como una comunidad científica, que basa su equilibrio interno en compartir un “paradigma” (conscientemente o no), abonado o fortalecido por las prácticas que se suceden y fortalecen año tras año.

Para realizar un análisis y replantear o ratificar mi idea de ciencia, es vital analizar críticamente los conceptos mencionados y ponerlos en perspectiva respecto de las distintas ópticas de diversos autores y pensadores.

Opino que en función de ellos podemos derivar en formularnos una serie de preguntas:

¿Qué es un paradigma?,

¿Existe un único paradigma?, y si no, ¿Pueden coexistir?

¿Qué condicionantes existen?

¿Es el fin de la ciencia obtener conocimiento?

La Real Academia Española (avance de la vigésima tercera edición), define a Paradigma como “Teoría cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento; p. ej., en la ciencia, las leyes del movimiento y la gravitación de Newton y la teoría de la evolución de Darwin”.

⁵ Vigotsky L, (citado por Gimeno, J. y Pérez Gómez, Angel. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Pag. 50). Madrid: Morata.

De los ejemplos de esta definición, podemos decir que quien vea a la evolución de las especies en el sentido Darwiniano, estará situado en un paradigma, y quien atribuya a la evolución de las especies a Dios mismo, estará en otro contrapuesto. Es así que se puede deducir que no existe un único paradigma.

Para desarrollar la idea de la construcción social de la realidad, partiremos de la noción de paradigma científico elaborada por Kuhn. Las comunidades científicas desarrollan conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares o paradigmas. Cuando un individuo se forma en una comunidad científica, suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real implícitas en las actividades de dicha comunidad, que intervienen en su mundo de referencia. (Popkewitz, T. S., Paradigma e ideología en investigación educativa, p. 63).

Veo aquí esta visión de paradigma, que se refiere a que las comunidades científicas son estrictas en el cumplimiento de los paradigmas que las rigen, es decir que todo se investiga según esas reglas. A esto Kuhn denomina “modos inconmensurables”⁶, refiriéndose a que lo que se piensa dentro de un paradigma, no se puede transferir a otro y que para hacer ciencia se requiere de esos recortes para analizar con objetividad, pormenorizadamente y de manera aislada. El paradigma entonces daría los supuestos básicos de acción, que permiten no empezar de cero cada vez.



T. S. KUHN (Norteamericano - 1922 / 1996)

Follari (epistemología y sociedad, p. 15), cita a Kuhn y se refiere a su justificación de que científicos que estén en paradigmas diferentes se ubican en “mundos diferentes”.

La socióloga argentina Irene Vasilachis de Gialdino (métodos cualitativos I; 1993, p. 11), propone una sociología alternativa, la cual requiere de una “reflexión epistemológica”;

⁶ Kuhn, T. S. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Cap. 1: Introducción: un papel para la historia. Buenos Aires: FCE.

entendiendo a la epistemología como una rama filosófica encargada de estudiar el conocimiento científico.



I. VASILACHIS DE GIALDINO (Socióloga y científica Argentina).

La autora enumera una serie de Tesis en donde asevera la existencia y coexistencia de 3 paradigmas en donde el científico “debería ser consciente en cuál de ellos se encuentra identificado y posicionado”, para hacer esa reflexión epistemológica.

Estos 3 paradigmas son:

El Materialista histórico:

Donde no interesa la causa, lo que existe vale. Se asocia a la cosmovisión Marxista en donde no interesan las reglas, sino como se llegan a ellas.

El Positivista:

Es contrapuesto al Materialista histórico. Expresa orden. Durkheim⁷ entiende a la “sociedad como un conjunto de reglas”, planteando un estado liberal, en donde a distintos roles se asignan distintas reglas. En este paradigma se busca la explicación; como se produce, cual es la causa y sus efectos, y la manipulación de los mismos para lograr diferentes resultados, según el interés que lo origine; es decir que conociendo la causa, la puedo “manipular” para lograr distintos efectos deseados y “previsibles”.

Son estos dos primeros paradigmas los que para Vasilachis de Gialdino están hoy consolidados, y que existe un tercero en vías de consolidación, y lo llama “paradigma interpretativo”.

El Interpretativo: “este paradigma nace con la propuesta de Weber (1971) de practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos”...⁸ Está aún en vías de consolidación y se enmarcan hoy en el la mayoría de los investigadores de

⁷ Durkheim, É. (1993). Escritos Selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens. Buenos Aires: Nueva Visión.

⁸ Vasilachis de Gialdino, I. (1993). I. Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ámbitos académicos. Parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión de las necesidades; apela a métodos de observación, de análisis de casos reales y toma al objeto de análisis como un flujo continuo de negación y contradicción. Aquí se necesita comprender para tolerar, coexistir y no para modificar como manda el Positivismo.

Esta dicotomía o choque entre lo positivista y lo interpretativo se gesta desde el nacimiento de las ciencias sociales y de fuertes postulados como los de Freud, quien se centra en el análisis del hombre y la sociedad. Esta nueva ciencia, puntualmente la psicología, se contraponen diametralmente a la ciencia Positivista establecida, ya que en esta se piensa que: “se puede experimentar con lo observable, y la psiquis no se ve”. Las guerras mundiales, especialmente la 2^o, pone en tela de juicio a la Ciencia establecida y su rol social, tras haber sufrido la humanidad los horrores de la avanzada en la carrera armamentística, las técnicas de exterminio nazi y el holocausto nuclear. Proliferan así las ciencias sociales después de 1950.

Este paradigma es de neto enfoque hermenéutico.

La hermenéutica es una búsqueda de sentido y, aplicada rigurosamente, es un método de las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas como la filosofía, la crítica de arte o el análisis de la cultura.

La complejidad teórica y la aparente asistematicidad de la hermenéutica alejan a quienes encuentran más seguridad en la convencional exactitud escueta de los protocolos de gabinetes que en las teorías sobre la multiplicidad apabullante y comprometedora de lo real.⁹

Entiendo aquí que en la definición dada, se refleja la férrea opinión de la autora acerca de la existencia del método en este paradigma; cuestionado esto por ambientes de gestión política, quienes prefieren la inmediatez de lo tabulado y previsible en los métodos del Positivismo. Adhiero a lo expuesto por Irene Vasilachis de Gialdino, en cuanto a “reflexionar nuestras prácticas”. Como docentes debemos tomar conciencia del paradigma de aplicación en la cátedra. Y también debemos optar justificadamente por continuar en el o no. Esto presupondría una “revolución científica” o “ruptura” dentro del paradigma, ya que la comunidad integrante de él (los demás docentes de la cátedra) se opondrían o podrían rechazar la adopción de líneas alternas de pensamiento o acción.

⁹ Díaz, E. (2007). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Cap. IV. Epistemología del caos y hermenéutica. Buenos Aires: Biblos.

En cuanto a esto, puedo decir con conocimiento de causa que hasta el año 2010; año en que se dio el suceso con el alumno “Juan”, la cosmovisión mía, de mi compañero Tomás y del resto de la cátedra era netamente Positivista; pero que a partir de ese suceso en principio ambos (Tomás y yo), tomamos consciencia de que “algo debería hacerse de modo distinto”, que algo andaba mal, que ese “obstáculo epistemológico” que habíamos sufrido no debería caer en saco roto, no debería ser ignorado, que debíamos seguir tirando de la punta de ese ovillo que se nos presentaba, poniendo en tela de juicio nuestras usuales prácticas y tal vez, “girar el timón” hacia otro paradigma, con el desafío subyacente de tal vez encontrar oposición en nuestra cátedra.

▪ **Lo curricular:**

He tratado de hacer un fondo conceptual para poder ahondar en cuestiones intrínsecas a la experiencia significativa expresada; ejemplificar que cambios hemos hecho en la cátedra a partir de los obstáculos de aprendizaje detectados y “proponer nuevas prácticas docentes”, cambios en los modos de enseñanza, en definitiva cambios curriculares.

En la tapa del presente trabajo, he dispuesto una secuencia de 3 imágenes que a priori no dicen nada, o por lo menos no se pueden establecer relaciones inmediatas con el tema. Si puedo detectar y seguramente usted también, que cada una de ellas, posee complejidades distintas, siendo la menos intrincada la situación - imagen de la izquierda (A) y la más compleja la de la derecha (C).

Expongo nuevamente y a continuación las 3 imágenes:



Imagen (A)

Imagen (B)

Imagen (C)

¿Por qué estas imágenes?

Propongo con esta secuencia de imágenes, ejemplificar gráficamente, por medio del trazado de analogías o comparaciones, las características de las diferentes posturas paradigmáticas tanto las preexistentes a la fecha del suceso de mi experiencia

significativa en el taller de arquitectura en el año 2010, como las emergentes desde esa fecha y otras posibilidades u opciones (superadoras o no).

Como ex alumno de la cátedra en el año 1.994 y docente de la misma desde 2.001, pude advertir que hasta la fecha del suceso con el estudiante “Juan” en 2.010 lo cual se convirtió para nosotros en un “obstáculo epistemológico”, la cátedra se desempeñaba siguiendo los cánones Positivistas (positivismo como corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las teorías a través del método científico); y las prácticas y modos docentes estaban regidas por “lo incidental”, es decir que yo, como docente, enseñaba a mis alumnos como a mí me habían enseñado.

Sostengo esto porque hasta esa fecha yo no había tenido sobresaltos similares con los estudiantes y el modo en que me desempeñaba, siguiendo la programación curricular dada, hasta ese entonces “daba resultado”.

Los trabajos prácticos hasta entonces se daban siguiendo un orden:

- 1º- Teoría afín al tema dado.
- 2º- Dictado de la consigna y de la guía procedimental.
- 3º- Trabajo en taller (siguiendo la guía).
- 4º- Correcciones parciales, según cronología de la guía.
- 5º- Entrega.
- 6º- Corrección final y Calificación numérica del Trabajo Práctico.

Es notorio el hecho de que la palabra “Guía” se repita en casi todos los pasos enunciados. Esto denota el carácter estructurado o procedimental del desarrollo de las actividades; pasando de modo ordenado y cronológico desde el punto 1º al 6º; es decir, un trayecto “lineal”, como si fuese una receta hacia la efectividad, y como si del transcurso del uso de un “tobogán recto” se tratase.



IMAGEN (A) – Tobogán Recto, sin variables.

Tracé una analogía entre esta imagen y las prácticas descriptas. Imaginé el punto superior del tobogán como el punto 1º del listado y el punto inferior como el 6º.

Al respecto de estas prácticas, Edith Litwin se refiere como “configuraciones didácticas” (Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós. Buenos Aires. Cap. 2 y 4.); prácticas enquistadas en los docentes, los cuales tienen resistencia a formular cambios en esas “configuraciones”.

¿Esto es bueno?

Yo opino que no, que a priori toda práctica docente que presuponga estaticidad no lo es; que debemos suponer que las prácticas deben cambiar, nutrirse, así como cambian los contenidos, las necesidades, por ende las pertinencias y el perfil mismo del estudiante.

Creo que las prácticas y el currículum no deben rigidizarse y que no debe tomarse a todos los alumnos como un modelo prototípico; que cada estudiante o grupo de estudiantes tal vez necesite de un modo diferente de enseñanza. De nosotros como docentes depende de la elección de tal o cual modo para lograr efectividad en nuestros métodos de enseñanza; “debemos ser estratégicos”. Liliana Sanjurjo¹⁰, se refiere a las estrategias metodológicas diciendo que se asemejan a un “juego de ajedrez”; pues bien, habrá que rever las estrategias didácticas en la cátedra, para que nuestro “juego de ajedrez” no sea siempre el mismo.

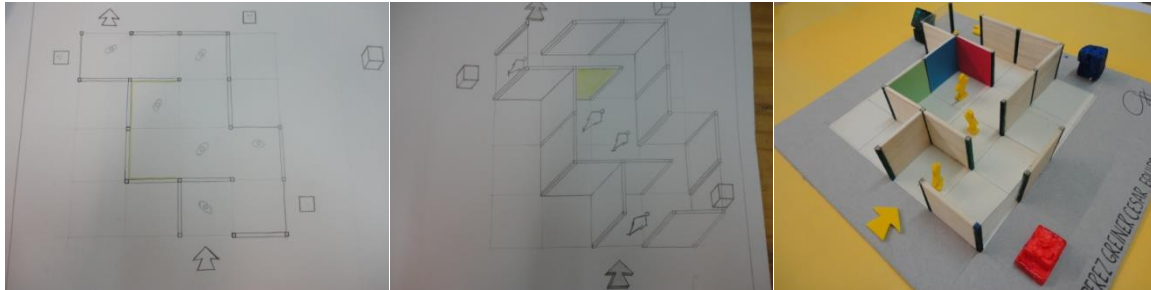
En cuanto a esto me pregunto: ¿Cambian las “partidas” (situaciones) con los años? ¿Cambian los “jugadores en el tablero”? Creo que si y que no es el mismo estudiante el de la década pasada, no es el mismo estudiante el del año pasado, ni son iguales entre sí los de este año.

Para ser más gráfico, a continuación ilustro un Trabajo Práctico singular, dado por la cátedra; el trabajo práctico en donde con el Arq. Tomás Ramírez decidimos “intervenir” con el estudiante Juan.

Se trata de un “recorrido de exposición”, donde según las consignas y las guías, el estudiante debe realizar:

- 1º- El proyecto del recorrido en dos dimensiones (2D), en una lámina formato A3.
- 2º- La representación de ese recorrido en 2D, de modo tridimensional (3D), en una lámina formato A3.
- 3º- La representación del recorrido de modo tridimensional, en maqueta.

¹⁰ Sanjurjo, Liliana (2003). “Volver a pensar la clase”. Cap. 2. Rosario: Homo Sapiens.



1º proyecto 2D.

2º representación 3D

3º representación en maqueta

Juan, nuestro estudiante, interpretaba las consignas, pero no llegaba a superar satisfactoriamente la 1º instancia y si lo hacía, lo hacía insumiendo mayor esfuerzo propio y de los docentes al elevar el número de asistencias o correcciones; situación que se repetía en la 2º y 3º instancia.

Estas trabas u obstáculos son los que nos hicieron sentir intrínseca e implícitamente (coincidimos luego con Tomás) que “algo deberíamos hacer”, que debíamos repensar nuestras prácticas y que innegablemente debíamos plantearnos cambios.

Los cambios debían darse en la cátedra en cuanto a actitudes y aptitudes, y estos ser reflejados en un “cambio curricular”, escrito y puesto a consideración por nuestros pares. Pero todo esto representaba un gran desafío.

Al efecto, Miguel A. Zabalza¹¹, afirma que “el currículo es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en éste caso la Universidad”... “los docentes somos bastante reacios a formalizar nuestras programaciones, a darlas por escrito. Algunos defienden que eso no es necesario porque tienen muy claro en su mente lo que deben hacer...” Pero la formalización es la que “convierte a los proyectos en algo público y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia...”

Como corolario de este aspecto, el de ejemplificar nuestro usual modo positivista de enseñanza, igualado al del “tobogán recto”, donde en esa pendiente no miramos hacia el constado, hacia nuestros pares y alumnos, hacia sus peculiaridades y necesidades, sino hacia el fin de la pendiente; estimo pertinente reflejarlo en la siguiente imagen:

¹¹ Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. España. Narcea, S.A. De Ediciones.



NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

“LA ENSEÑANZA POSITIVISTA”

Fue así que decidimos con Tomás, buscar nuevos métodos, optar por nuevas visiones. Una de ellas fue, como cité en la descripción de la situación o práctica áulica significativa, proponer al estudiante Juan asistir al gabinete de Tutorías, donde por medio del trabajo interdisciplinario se llevaron a cabo acciones (específicamente atendiendo a su campo psicológico), que dotaron a Juan de bienestar emocional.

Otra acción coyuntural, fue la de intentar un “cambio sencillo” con el Arq. Tomás. Este cambio radicó en cambiar el orden de la guía que veníamos dando a los alumnos, y decidimos hacerlo puntualmente con Juan. Entonces, en el abordaje del trabajo del recorrido de exposición mencionado, decidimos “empezar por el final”; es decir, hacer que Juan opere siguiendo esta secuencia procedimental:

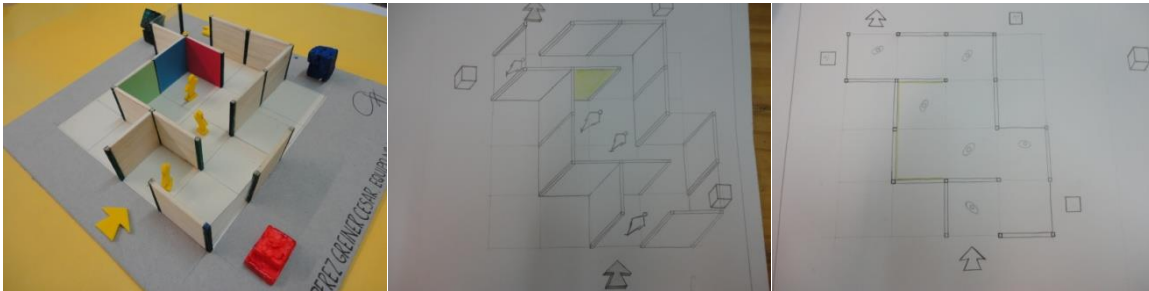
- 1º- El proyecto del recorrido de modo tridimensional, en maqueta.
- 2º- La representación tridimensional de la maqueta, en una lámina formato A3.
- 3º- La representación del recorrido en dos dimensiones (2D), en una lámina formato A3.

Tras lo propuesto y la aceptación del estudiante, apoyamos a Juan en cuanto a las técnicas de elaboración de la maqueta e hicimos énfasis en que una vez realizada la mire desde todos sus ángulos, la sienta en sus manos, observe como cada elemento que solapaba a otro no permitía ver lo que pasaba detrás, que vea de qué modo cada elemento se asociaba

al contiguo, que detecte la relación entre el recorrido y el exterior, que vea, detecte y sienta todas sus variables.

Luego instamos a Juan a que realice los sucesivos puntos de la guía siguiendo el orden que le habíamos sugerido.

La propuesta cronológica y procedimental resultaría en:



1º proyecto en maqueta

2º representación 3D

3º representación 2D

Fue muy grato nuestro asombro, al ver que “en el taller y en su tablero”, Juan se desenvolvía con soltura en cuanto a la representación gráfica tanto en 2D como en 3D del recorrido que él había proyectado inicialmente en “maqueta”; tarea que en prácticos anteriores y al inicio del mismo le resultaban casi imposible de realizar y a nosotros como docentes, “casi imposible de enseñarle”.

Fue este suceso el que ofició de real “disparador” hacia el cambio, hacia nuevas prácticas docentes, ya que con un pequeño cambio de actitud y organizacional, obtuvimos muy grandes y satisfactorios resultados.

Estos “resultados” fueron vistos por nosotros como docentes – evaluadores; durante la elaboración del trabajo práctico y tras la finalización del mismo; uniendo los 3 cuerpos que lo componían (maqueta, 3D y 2D).

La tarea de evaluación implica la emisión de juicios de valor sobre un proceso de enseñanza aprendizaje, y sobre un producto. La evaluación es un componente imprescindible de todo proceso de diseño que permite valorar las distintas alternativas que se presentan en cada instancia y optar por alguna de ellas. En el marco del taller la evaluación en tanto reflexión colectiva o individual es un campo de alto potencial formativo por lo que está incorporada de alguna manera a la dinámica del taller.

Susana Celman¹², opina que: “la evaluación de las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el proceso de construcción de conocimientos es un área de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación de dicho proceso”. Es necesario remarcar que la evaluación en Arquitectura es un proceso colectivo, abarcador, con fuerte arraigo a lo subjetivo, pero que descansa en una objetividad concertada, y que constituye fundamentalmente una instancia de aprendizaje para estudiantes y docentes, siempre basados en “la práctica”.

Veo todas estas situaciones reflejadas en lo expuesto por Joseph Schwab¹³, quien se expresaba en disconformidad acerca de las usuales formas positivistas reinantes en los curriculums.

Propuso “Un Enfoque Práctico del Currículum”, un nuevo Paradigma con mirada liberal, afirmando en ese entonces que:

- El campo del currículum esta moribundo; y requiere una nueva visión y nuevos métodos.
- Existe una errónea confianza en la teoría (adoptó teorías extrañas al campo de la educación).
- El renacimiento del campo del currículum se dará solo si se aparta de los objetivos teóricos, orientándose hacia otros tres modos de acción (la modalidad Práctica, la Cuasi Práctica y la Ecléctica, donde el estudiante debe conocer distintas teorías que le permitan interpretar distintos casos en el aula).

J. Schwab sostuvo la necesidad de:

“Ver qué pasa en la práctica, para recurrir a las Teorías, para echar luz al problema.”

“Dar vueltas las cosas, no empezar por las teorías sino por la práctica...”

“La teoría no me puede plantear el problema”

“Asumir un enfoque político, tomar decisiones por medio de la deliberación”.

Mi pretensión o intención, inconsciente al principio fue que a través de cambios cualitativos; con actitud “constructivista”, dando al estudiante participación en la construcción de su conocimiento, logre la adquisición de aprendizaje significativo mediante el descubrimiento y la práctica reflexiva.

¹² Celman, S. Es Posible Mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento, en Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou. Buenos Aires: Paidós. p. 56.

¹³ Schwab, J. Citado en Martini B. A. (2002) Un enfoque práctico para el Currículum. Ficha de cátedra Teoría Curricular. Resistencia: Facultad de Humanidades. UNNE.

“La formación de conceptos no se reduce a la acumulación de rasgos o atributos que los definen, sino que los conceptos, al formar parte de teorías o estructuras más amplias, cambian a través de procesos de reestructuración de esas teorías o estructuras. Se trata de un cambio cualitativo y no meramente cuantitativo”¹⁴ Alcalá, M. Teresa (2002).

Para David Ausubel¹⁵, “el aprendizaje significativo no es la simple conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la simple conexión, arbitraria y no sustantiva. El aprendizaje significativo se apoya en lo memorístico, pero el conocimiento debe devenir del análisis, el descubrimiento, la reflexión, etc.”.

Considerando que mediante la investigación, el análisis, el descubrimiento, la reflexión y otras acciones, podremos lograr conocimiento significativo, no dejo de lado al receptor o benefactor de ese conocimiento, y resalto la conceptualización de “empoderamiento” de Díaz Barriga¹⁶, quien cita la “actitud emancipatoria” que debe darse al estudiante – constructor de su conocimiento, siempre con el docente como “guía” de ese aprendizaje. El aprendizaje, mediante la práctica tiene sustento entre variados conceptos, y lo puedo ejemplificar mediante una cita de Confucio¹⁷ (reconocido pensador chino cuya doctrina recibe el nombre de confucionismo) quien digo:



Para develar el porqué de la 2º imagen que propongo y dispongo en la tapa del presente trabajo, la de un “tobogán en tirabuzón”, es necesario que me remita específicamente a la **Práctica Reflexiva** y a la propuesta de Donald Schön.

¹⁴ Alcalá, M. Teresa (2002). El conocimiento del profesor y enfoques didácticos. UNNE – Facultad de Ccias Exactas y Naturales y Agrimensura. Depto. De Humanidades.

¹⁵ Ausubel David. Teoría del aprendizaje significativo.

¹⁶ Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Mexico. Revista electrónica de investigación Educativa.

¹⁷ Confucio (s.IV a.d.c.). El auténtico Confucio – vida, pensamiento y políticas. Ed. Península.



IMAGEN (B) – Tobogán En Tirabuzón, complejidad media.

Donald Schön¹⁸ (1992) propone una mirada del currículum desde una perspectiva “Práctico – Reflexiva”, y opina que la práctica docente se puede dar en “tierras altas y firmes” (lo conductista – academicista), o en las “tierras bajas del pantano” (de incertidumbres y conflictos).

Denomina Prácticum a un “dispositivo de aprendizaje” y el Prácticum Reflexivo en cuanto a la epistemología de la práctica, donde el profesional va “Reflexionando en la Acción”; las situaciones profesionales son metáforas, son un modelo para lo no familiar.

Opina que el Taller de Arquitectura es un “Modelo Formativo”, ya que “el docente de Taller, debe intentar hacer comprensible su método de diseño en un ámbito privilegiado a las reflexiones (el Taller de Arquitectura), constituyéndose en el ejemplo vivo de Prácticum Reflexivo”.

Donald Schön define 3 instancias y se centra en la reflexión, como foco del aprendizaje:

- 1- CONOCIMIENTO EN la Acción: “Hago casi instintivamente, lógicamente y no lo puedo explicar a priori.”
- 2- “REFLEXIÓN EN la Acción” (Tácito, espontáneo)
- 3- “REFLEXIÓN SOBRE la Acción” (Tras la clase re veo los procesos del dictado y actividades y compruebo los Resultados, o lo que NO resultó).

Ve o esto reflejado en los procesos actitudinales y reflexivos que realizamos en su momentos con el Arq. Tomás Ramírez, respecto del estudiante Juan, y la emergente situación “disparadora” u “obstáculo epistemológico” acaecido con el estudiante “Juan” en el año 2010; mecánica procedimental que hemos seguido aplicando hasta la fecha e incitado a hacerlo a los demás docentes de nuestra cátedra, con el apoyo “incondicional” del Adjunto a cargo, el Arquitecto Claudio J. Castro.

¹⁸ Schön, D. (1992), La formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Madrid: Paidós.

Desde esa fecha somos más inclusivos como docentes, o pretendemos serlo; indagamos más en las cuestiones personales de nuestros estudiantes, detectamos potencialidades y falencias.

Las potencialidades son alentadas por nosotros y por medio de la exposición y de los trabajos de esos alumnos mediante “colgadas”, proponemos y pretendemos transmitir al resto del estudiantado esos conocimientos por medio de la comparación, la reflexión y el descubrimiento de nuevas variables.

Las falencias o debilidades son atendidas por nosotros en cuanto a que primero tratamos de dar apoyo personalizado a esos estudiantes, y si las cuestiones exceden nuestras posibilidades o incumbencias, los derivamos al sistema de Tutorías, el cual da efectivo apoyo a los mismos; situación que vimos vivimos positivamente con Juan.

También apelamos a la “transversalidad”, induciendo a los estudiantes con falencias en tal o cual aspecto pedagógico a asistir a clases de apoyo de las demás asignaturas afines del mismo nivel. Esta tarea o mecanismo, es también monitoreado y coordinado por los tutores docentes.

Tratamos de que el estudiante nos cuente cuestiones acerca del desarrollo de los trabajos prácticos; que le es familiar, que no, que le resulta viable y que un obstáculo; los instamos a que participen, que propongan otros caminos, “sus caminos”.

Creo que por este camino vamos bien, que hemos sacado beneficio de las bondades del Taller de Arquitectura; ese ámbito privilegiado, este ejemplo vivo de “Prácticum Reflexivo”, y que debemos seguir ahondando en estos métodos; cuestión que implica la adquisición de nuevos y mejores conocimientos por parte del docente, y mucha mayor disposición y compromiso.

Puedo decir que antes de ésta instancia y de la experiencia significativa de 2010, funcionábamos en la cátedra como Técnicos – Teóricos, netamente positivistas y que ahora implementamos o “Intentamos” una postura Practico – Reflexiva, incluyendo al estudiante en la construcción de su conocimiento, tratando de obtener un aprendizaje significativo y actuando con modos hermenéuticos según lo cual los hechos sociales son símbolos que deben interpretarse en lugar de describirse y explicarse objetivamente.

La inclusión del estudiante en la construcción de su conocimiento, incluye hoy incluso a los procesos de evaluación. En un ámbito serio, pero distendido, docentes y alumnos “corregimos” en tableros del taller y colgadas, las láminas y maquetas, proceso en el cual incluso ellos mismos detectan cuestiones negativas y positivas de sus propuestas; y las cuestiones evaluativas del docente no solo pasan por la valoración objetiva del “resultado final” de sus propuestas, sino también por cuestiones de subjetividad, por la evaluación del “proceso” llevado a cabo en el desarrollo de ese trabajo práctico.

Respecto de lo evaluativo, Dewey opina que:

“El problema es complejo y difícil. El aprendizaje implica... al menos tres factores: conocimiento, habilidad y disposición. Cada uno de ellos debe ser estudiado. Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son las causas del aprendizaje, cuales son influyentes, y cuales secundarias e irrelevantes. Esto exige franqueza y sinceridad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo de éxito obtenido. Ello requiere observación cualificada y aguda para observar los indicios de progreso en el aprendizaje, y más aún para detectar sus causas; un tipo de observación mucho más experta que la que se necesita para anotar los resultados de los test mecánicamente aplicados, sin embargo el progreso de cualquier ciencia de la educación depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material.”¹⁹

Ahora bien, he explicado y analizado el porqué de la elección de la 1º y 2º imagen de la tapa de este trabajo, y queda por explicar el porqué de la 3º imagen.

Considero que en un abanico o trilogía de posibilidades, que van desde lo más simple a lo más complejo, el común del imaginario colectivo prefiere o idealiza a lo más complejo como “lo mejor”.

Yo creo que no; por lo menos en estos temas y en estos ejemplos; que un punto medio es saludable.

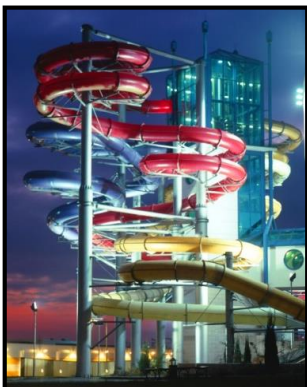


IMAGEN (C) – Toboganes En Tirabuzón, complejidad elevada.

¹⁹ Dewey, J. Citado por Schön, D. (1992) La formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Madrid: Paidós.

Esta 3ª opción, la de la imagen “C”, es visiblemente más compleja que las 2 anteriores, la puedo asemejar o ejemplificar con las posturas en cuanto a “lo reflexivo” de A. Brockbank e I. McGill²⁰.



(A. BROCKBANK – I. MCGILL)

Ambos afirman que existe una relación entre el profesor y el alumno y entre ellos mismos. Esta relación implica una interacción que crea un diálogo y una comunicación indispensable para transmitir algo.

El diálogo puede ser interno o externo, es decir, se puede uno mismo hablar y revivir situaciones tratando de comprender.

Otro diálogo es el que abre a una actividad reflexiva, tanto con otros colegas como con el alumno que participa del aprendizaje como fenómeno social e individual.

También existe el diálogo de oposición por el cual se pretende una participación para que se confronte con la misma donde uno puede salir victorioso o perder.

Pero el diálogo para ser útil como compromiso social y ser reflexivo debe permitir la interacción, debe crear un “clima de aprendizaje” donde el poder o autoridad del profesor guía al alumno para acceder al conocimiento, se debe dar un diálogo reflexivo intencionado, ver mis intenciones (teorías profesadas) y lo que hago (teorías de uso).

Brockbank y Mc Gill proponen la “práctica reflexiva”, como Schön pero en una serie de niveles, es decir, adoptan una postura complejizadora.

Estos niveles son enunciados o enmarcados en “Bucles”, y consisten en los siguientes pasos metodológicos:

BUCLE SENCILLO: 1- acción.

2- reflexión en la acción.

3- descripción de reflexión en la acción.

BUCLE DOBLE: 4- reflexión sobre (3) la descripción de la reflexión en la acción.

5- reflexión sobre (4) ...

²⁰ Brockbank, A – McGill, I. (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.

¿Qué caracteriza a ambos Bucles?

BUCLE SENCILLO:

- Vinculados a aprender a mantener el campo de “constancia”.
- Dominio de Reglas de Acción que permiten disponer horizontes estables de la clase que deben mantenerse, a la vez que permiten mantener cierta información, prescindiendo de otras.
- Teorías de “Control”.
- Necesario como “medio” para mantener continuidad de actividades muy previsibles, pero que “limitan la posibilidad de cambio”.
- Si nos conformamos “solo con ellas”, nos convertiremos en prisioneros de nuestros “programas” y solo veremos “lo que queremos ver”.

BUCLE DOBLE:

- Cuestiona aquello que se ha “dado por sentado”.
- El sujeto se abre a nuevas fuentes de prueba”.
- Verse a sí mismo como nos ven los demás es vital para la comprensión del propio mundo conductual y de los efectos que producimos.
- La confrontación con el “YO”, nos fuerza a dar respuestas “críticas, racionales y emocionales”.

Personalmente, me siento más cerca del pensamiento de Schön en cuanto a los procesos reflexivos, especialmente en mi ámbito de desarrollo académico; “el taller de arquitectura”. Creo que la complejidad del método de Brockbank y Mc. Gill es un tanto compleja para llevarla a cabo hoy en día, puesto que ella se debería desarrollar en un tiempo muy prolongado y con la participación de otros pares en ese proceso; es decir, nos debemos exponer a las miradas y las críticas de nuestros pares y contradecir cuestiones intrínsecas, culturales y de pudor de los docentes.

Otro aspecto que veo como condicionante de esta “complejización”, es particularmente la situación y característica institucional en la que se encuentra inmersa la cátedra, la facultad y la universidad. En la actualidad, el número de docentes por cátedra y la relación docente – alumno (especialmente en las materias teórico - prácticas en arquitectura) es inferior al deseado, sumando a esto los magros sueldos y a lo acotado de los presupuestos de educación superior, que impiden el otorgamiento de mayores dedicaciones y consecuente aumento del salario y compromiso del docente. Estas prácticas presuponen el insumo de mayores esfuerzos, compartidos y congeniados entre un sinnúmero de actores tanto personales como institucionales.

MI REFLEXION FINAL:

Con los métodos, teorías y estrategias consignados y abordados en este documento, no pretendo demonizar a las prácticas conductistas o positivistas, ya que en ciertos aspectos o temas, especialmente los técnicos y los procedimentales es necesario serlo, ni pretendo presentar como carta de salvación educativa y formadora a las prácticas constructivistas y emancipatorias; aunque la misma disciplina de la arquitectura presuponga estas últimas en su mayoría; la de la libre creación y la de la inventiva en pos de la proyección y construcción de hábitats para el uso del hombre.

Opino que “No existen versus en estas dos cosmovisiones antagónicas, así como no las hay en la vida, que solo existen tensiones, y que la pertinencia de adopción de una u otra postura será sinónimo del preciado equilibrio...”

“Respecto de mi trayecto de formación, antes, durante y tras el cursado de ésta 3º cohorte de Especialización en Docencia Universitaria, hago la siguiente Reflexión:”

- *Que vivía mi propio mundo de realidad como docente.*
- *Que era un docente poco eficaz.*
- *Que al inicio del cursado me sentí desorientado, desprotegido, ignorante...*
- *Que lo quise abandonar porque no me sentía capaz... pero perseveré...*
- *Que luego sentí motivación, curiosidad, interés... y luego comprendí...*
- *Que me dieron ganas de aprender más y así Cambiar...*
- *Que he cambiado...*
- *Que he cambiado gracias a mis Docentes...*
- *Que me ayudaron a hacerlo mis Compañeros de variadas disciplinas...*
- *Que he cambiado para mí, mi familia, mi hijo pequeño, mis alumnos (mis otros hijos), mi sociedad... mi país...*
- *Que hoy solo debo decir Gracias...*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Alcalá, M. Teresa (2002). El conocimiento del profesor y enfoques didácticos. UNNE – Facultad de Ccias. Exactas y Naturales y Agrimensura. Depto. De Humanidades.

Ausubel, D. Teoría del aprendizaje significativo.

Bandura A. (citado en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Angel, 1998).
Madrid: Morata.).

Brockbank, A – McGill, I. (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior.
Madrid: Morata.

Celman, S. Es Posible Mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento, en Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou. Buenos Aires: Paidós. p. 56.

Confucio (s.IV a.d.c.). El auténtico Confucio – vida, pensamiento y políticas. Ed. Península.

Dewey, J. Citado por Schön, D. (1992). La formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Madrid: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. México. Revista electrónica de investigación Educativa.

Díaz, E. (2007). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Cap. IV. Epistemología del caos y hermenéutica. Buenos Aires: Biblos.

Durkheim, É. (1993). Escritos Selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens. Buenos Aires: Nueva Visión.

Follari, R. (1996). Epistemología y sociedad. Rosario: Homo Sapiens.

Gimeno Sacristán, J. - Pérez Gómez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Cap. II. Madrid: Morata.

Kuhn, T. S. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Cap. 1: Introducción: un papel para la historia. Buenos Aires: FCE.

Litwin, E. Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Cap. 2 y 4. Buenos Aires : Editorial Paidós.

Piaget, J. (1971). Psicología y Epistemología. Bs. As.: Editorial Ariel, S. A.

Popkewitz, T. S., Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Morata.

Sanjurjo, Liliana (2003). “Volver a pensar la clase”. Cap. 2. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992), La formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Madrid: Paidós.

Schwab, J. Citado en Martini B. A. (2002) Un enfoque práctico para el Currículum. Ficha de cátedra Teoría Curricular. Resistencia: Facultad de Humanidades. UNNE.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). I. Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vigotsky L, (citado por Gimeno, J. y Pérez Gómez, Ángel. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Pág. 50). Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. España. Narcea, S.A. De Ediciones.

Sitios Web Consultados por datos e imágenes:

<http://ing.unne.edu.ar/pub/estatuto.pdf>.

<http://arq.unne.edu.ar>.

<http://guarani.unne.edu.ar>.

<http://google.com.ar/imghp>.

<http://es.wikipedia>.