

LA ARTICULACIÓN TEORÍA / PRÁCTICA. Una Experiencia Docente en el Último Taller de Diseño en la Facultad de Arquitectura de la UNNE. Argentina.

Marta Graciela GIRÓ y María Andrea BENÍTEZ
Diciembre de 2005

Este artículo presenta una experiencia docente desarrollada en carácter de Profesoras Libres en la Cátedra Arquitectura V de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Nordeste ▶ 1. Arquitectura V es la asignatura correspondiente al último Taller de diseño de la Carrera y está orientada a la realización de un Trabajo Final en el que los estudiantes desarrollan un trabajo que incluye:

- una instancia de definición de los temas / problemas que serán abordados.
- una instancia de desarrollo de una investigación sobre los temas abordados
- una instancia propositiva

En todos los casos, son temas vinculados a una demanda de alguna entidad Gubernamental o no Gubernamental, o a un interés personal de los estudiantes. Todas estas instancias son llevadas a cabo por los estudiantes, operando la cátedra con un rol de coordinación tutorial y de apoyatura teórico-metodológica. En este marco hemos desarrollado dicha experiencia pedagógica que estuvo destinada a brindar apoyo metodológico a los trabajos que desarrollaban los distintos grupos de alumnos.

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre esta experiencia, a partir de la necesidad / dificultad para trabajar contenidos vinculados a las "estrategias metodológicas" para abordar problemas, la complejidad ▶ 2, la transdisciplinariedad y el trabajo grupal.

Palabras Claves: Gestión áulica, Complejidad, Interdisciplinariedad, Reflexión Crítica, Autoformación.

We will present a teaching experience known as "Free Teachers in Architecture V Class within the Architecture Department of the National University of the Northeast ▶ 3 ". Architecture V is a class from the career's last Design Workshop, and its main focus is the development of a Final Project to be completed by the students. This Project should:

- Determine the main topics/problems that will be discussed.
- Carry out an investigation on the chosen topics/problems.
- Present a proposal.

In each case, the topics are to be in relation to a demand from a Governmental or Non-Governmental entity, or simply to the students' concerns. All the activities mentioned above are to be completed by the students, using the class exclusively as a tutorial, for methodological and theoretical support. Within these lines we have developed this experience, which attempted to provide methodological support for all of the students' projects.

This article is an effort to reflect on the subject, which appeared through the need/difficulty to work with contents related to "methodological strategies" employed to discuss the problems, complexity ▶ 4, transdisciplinarity, and group work.

Key Words : Management exercise, complexity, interdiscipline, critics, self formation.

1 ◀ La Profesora Titular de la Cátedra Arq. Susana Matta de Moreschi, nos convocó para participar en la Cátedra que está integrada además por las Arq. Silvina López en carácter de JTP y Venettia Romagnoli en carácter de Auxiliari de 1º Cat. La Cátedra cuenta con la Participación del Dr. Miguel Ángel Barreto también en carácter de Profesor Libre, como las autoras del presente trabajo.

2 ◀ Según Edgar Morin (2000) "hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (Como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico)

3 ◀ The Head of the Architecture Department, Susana Matta de Moreschi, invited us to become part of the Faculty, along with Architect Ms. Silvina López (JTP) and Ms. Venettia Romagnoli (1st assistant). Mr. Miguel Angel Barreto-also an Architect- participates as a Free Teacher, along with the authors of this presentation.

4 ◀ Edgar Morin (2000) "there is complexity when different elements become inseparable, these being part of a whole" (like the economic, political, sociological, affective, mythological)

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: LÍMITES Y POSIBILIDADES

La Facultad de arquitectura de la Universidad del Nordeste, en la Argentina, se ha constituido en los últimos años en el escenario de un conjunto de transformaciones y rupturas, que ocasionan tensiones, conflictos y cambios permanentes. Se manifiestan en este ámbito, de manera particular, las crisis derivadas de las transformaciones en el "contexto" regional y global, los cambios en las representaciones y funciones universitarias y la ruptura en las relaciones entre el contexto (y sus demandas) y la Universidad (y sus propuestas). El plan de estudios vigente en la FAU data del año 1977, hoy en proceso de un cambio curricular que profundiza la hegemonía del Paradigma Positivista, reforzando en los hechos el perfil profesionalista de los egresados, repitiendo la división en asignaturas como compartimentos estancos y el divorcio entre teoría y práctica.

El modelo de formación profesionalista presente en nuestra universidad, supone obstáculos para: por un lado promover "*una inteligencia general apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global*" (Morin: 2000), y por otro, restringe las posibilidades de generar nuevas prácticas pedagógicas que permitan desarrollar el pensamiento relacional para operar con esta complejidad.

Los modelos de formación contemporáneos se orientan en general a entender al ejercicio profesional desde una racionalidad técnica, la cual parte de la idea de que los profesionales solucionan problemas instrumentales y cuya estructuración deriva del conocimiento sistemático, mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos, sin tener en cuenta que en la realidad los problemas no se presentan como estructuras bien organizadas, sino como situaciones poco definidas y un tanto desordenadas, en las que confluyen elementos que se caracterizan por conflictos y contradicciones entre sí, incluyendo confrontaciones de valores e intereses.

En este contexto la cultura profesional docente está siendo predeterminada por la cultura institucional; con relación a esto, como señala Rivas Flores (2001), en la medida que el docente acepta de manera acrítica las disposiciones institucionales, expresa un compromiso con la consolidación de dicho modelo, generando un contexto en que la docencia se presenta como una actividad en la que cada profesor parece ser dueño y señor de su espacio y de su conocimiento; de esta manera, el docente desarrolla una cultura dentro de la cual se "aprende el oficio de ser docente" replicando modelos preestablecidos, dados por la definición de competencias profesionales.

LA ASIGNATURA SEDE

La experiencia sobre la cual vamos a reflexionar

en este trabajo se realizó en el marco de la Cátedra de Arquitectura V, de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Nordeste. Esta Asignatura es la última materia de Diseño, corresponde a la modalidad de Taller y se dicta en 6º Año de la Carrera ▶ 5.

Se trata de una asignatura de carácter promocional, es decir, los alumnos desarrollan un Ejercicio de diseño a lo largo del curso, con el acompañamiento y monitoreo de los avances por parte de la Cátedra; la mecánica habitual de desarrollo de esta asignatura implica que son las Cátedras las que deciden el tema que desarrollarán los alumnos en su ejercitación y el formato de presentación, quedando a cargo de ellos únicamente el desarrollo de las distintas etapas de diseño.

El proyecto pedagógico que plantea la Sede de la experiencia que presentamos aquí, reformula este enfoque tradicional que propone el plan de estudios vigente, planteando formar profesionales que tengan una verdadera inserción en el medio y que estén preparados para ver las demandas reales, no solamente de nuestro medio sino a escala regional.

La modalidad del Taller en el que se inscribe la experiencia realizada se denomina Trabajo Final de Carrera (TFC) ▶ 6 y asume el carácter de una tesina final. En la modalidad de TFC los alumnos deciden los temas que van a desarrollar, los enfoques y, como en la mayoría de los casos se trata de intervenciones sobre situaciones reales, también deben asumir las diferentes instancias de gestión para la inserción de sus prácticas.

Este modelo permite la generación de nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a desarrollar el pensamiento relacional para abordar la *complejidad*.

Desde la Cátedra se hace hincapié, que el arquitecto tiene que actuar y participar antes del diseño del objeto, en el diseño de los procesos de gestión y de modelos de producción, en aportes de nuevas y apropiadas tecnologías, y en el *reconocimiento de nuevas demandas* que nuestra realidad regional, nacional y latinoamericana nos presentan y que requieren originales maneras de actuación profesional. La lectura y conocimiento de los actores y fenómenos sociales emergentes, de los nuevos modelos de gestión y producción, propician un contacto insoslayable con la realidad, cualquiera sea el área temática definida para el ejercicio de Final de Carrera. Se propicia la actividad autónoma de los alumnos, que interioricen la potencialidad del trabajo en equipos interdisciplinarios, que definan roles y coordinen acciones, que incorporen la investigación como una tarea "natural", como una rutina, tomando conciencia que es un ejercicio espontáneo/inconsciente, para dar respuestas fundamentadas y razonadas a los problemas que deben resolver y que la metodología de producción de conocimiento sistemático y riguroso, es una herramienta de trabajo que es necesario incorporarla definitivamente.

LA EXPERIENCIA: UN ESPACIO DE REFLEXIÓN CRÍTICA

Nuestra incorporación en esta Cátedra parte

5 ◀ Esta Cátedra es una de las alternativas de cursado de los talleres, los cuales se organizan en Cátedras paralelas, es decir que hay tres enfoques pedagógicos diferentes en cuanto a la modalidad didáctica, los temas abordados, etc. La Facultad adoptó el sistema de talleres verticales de diseño arquitectónico (ya existente en algunas facultades argentinas), a principios de los años '80.

6 ◀ Hace aproximadamente 15 años, la Cátedra de Arquitectura V de la Unidad Pedagógica "B", le imprimió esta modalidad que implica una aproximación al concepto de Tesis de Grado. Esta postura pedagógica de la Cátedra le otorga un carácter muy especial en el contexto de las demás asignaturas de Taller de Diseño dentro de la Carrera. Los resultados obtenidos por esta modalidad, sumados a la evidencia de la necesidad de un reposicionamiento docente en la práctica de la enseñanza del abordaje de problemas del hábitat, ha generado que esta forma se esté implementando en otras Cátedras del mismo nivel (último Taller) y de otros niveles, aunque estas experiencias son aún incipientes.

7 † Adherimos a la conceptualización que realiza Elisa Lucarelli, quien plantea que Innovar es la capacidad para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y/o duradero de la situación vigente. Innovación es cambio, es ruptura del statu-quo, es inconformismo. Es una idea, es un proceso creativo que implica la creación de algo previamente desconocido. (Lucarelli:2000)

8 † La designación de Profesor Libre implica que el docente puede desarrollar tareas en otra asignatura, previa aprobación de un Plan de Trabajo, además de las tareas que le son propias de la materia en la que se desempeña regularmente; no implica asignación presupuestaria. Es decir, se trata de lo que habitualmente se denomina una "carga" docente.

9 † Edgar MORIN (2000) diferencia las nociones de rigor y rigidez. Un investigador debe implementar todas las acciones necesarias para una mejor comprensión de su objeto de estudio, combinando técnicas sin atenerse a estrechos condicionamientos de los abordajes metodológicos clásicos. El rigor es garante de científicidad, la rigidez de reduccionismo. Esta noción es compatible con la idea de estrategias metodológicas que se impulsa en la experiencia que se presenta en este trabajo.

de la preocupación de docentes y alumnos por la falta de herramientas con que ingresan al último año de la Carrera para abordar desde la *multidimensionalidad* las problemáticas de índole socio-espacial que aborda el profesional de la Arquitectura, que supone indispensable el adiestramiento para la articulación espacial de lo físico, lo social y lo ambiental, aptitud para interactuar con otras disciplinas y con distintos actores sociales, competencias éstas no contempladas en el currículo de grado, es decir, se advertía la ausencia de conocimiento pertinente para abordar el trabajo final de carrera y la posterior actividad profesional.

En base a esto se implementó esta experiencia, tratando de imprimirle un carácter innovador † 7, mediante la vinculación de tres cátedras ligadas por lazos de afinidad conceptual y personal forjados en posiciones compartidas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje; ellas son: *Arquitectura V*, cátedra que fue la sede de la experiencia, *Gestión y desarrollo de la Vivienda* de 5º/6º año, de carácter opcional, y *Sociología urbana* de 4º año, que integra el currículo regular de la Carrera. Institucionalmente se materializó con la designación de docentes integrantes regulares de las otras dos asignaturas en carácter de Profesores Libres † 8 de la Cátedra de Arquitectura V.

La intención que orientó nuestra participación en dicha Cátedra, fue dar respuesta a la demanda expresada por la Titular de la cátedra y por otra parte, por los mismos alumnos, acerca de la necesidad de incorporación de un método riguroso y aproximado al denominado método científico, † 9

lo que produce en los cursantes una crisis importante y casi paralizante al inicio de este curso, ya que ello necesariamente los conduce a repensar críticamente todo el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Carrera. La realización de la misma tuvo como propósito en gran medida atenuar esta crisis, a partir de la incorporación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, operando sobre cuestiones no específicas de cada problemática abordada por los equipos de alumnos, sino sobre problemáticas transversales.

Los encuentros se desarrollaron entre los meses de agosto y octubre del 2004, y consistieron en un encuentro semanal, durante un segmento de la clase regular, de modo de exaltar la diferencia de este ámbito con el destinado a las clases regulares, tratando de que se lo identificara como un espacio de *reflexión* sobre sus prácticas, es decir, el *meta-proceso* por el que todos los grupos de estudiantes estaban atravesando, mas allá de la particularidades de los temas de cada uno, poniendo énfasis en las cuestiones teórico-metodológicas comunes. El objetivo es que logran distanciarse de sus problemáticas específicas y verse como parte de un proceso, mirando el proceso (objetivándolo), para lograr progresivamente un mayor control sobre su proceso de investigación y conocimiento, y aliviando de alguna manera las angustias de las primeras instancias.

Esto posibilitó que se pudieran seguir desarrollando las actividades tutoriales específicas de cada problemática abordada por los distintos equipos de alumnos por parte de las docentes de la Cátedra regular.

A partir de nuestra propia experiencia en orientación de procesos de investigación, fue posible impulsar un conjunto de estrategias facilitadoras e incorporar el emergente de las demandas de los equipos en los encuentros. Nos planteamos trabajar contenidos que se relacionaban, en lo conceptual, a cuestiones metodológicas con un fuerte anclaje en lo actitudinal, que promoviera y fortaleciera tanto las relaciones dentro de los pequeños grupos como del grupo en general, teniendo como meta la legitimación de la opinión de los pares (propios compañeros) desdibujando la presencia del docente como único referente válido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base a esto las metas planteadas para la experiencia estuvieron dirigidas a que los estudiantes planteen y formulen claramente los temas-problemas, intentando reconocer la mayor cantidad de dimensiones implicadas (para reconocer su complejidad), esto les permitiría enfocarlos teniendo en cuenta la condiciones de realización, para el diseño de estrategias adecuadas de abordaje, en función del producto que se planteaban alcanzar, poniendo énfasis en aspectos de índole metodológica, tales como:

- Los componentes para la elaboración de un proyecto.
- El reconocimiento de la complejidad y el abordaje de problemas complejos para la definición del problema.
- Nociones básicas sobre las distintas estrategias de investigación y gestión.

Estas metas se complementaron con contenidos actitudinales, vinculados a:

- Desarrollo de capacidades creativas para descubrir y priorizar problemas actuales a escala urbana.
- Desarrollo de capacidades de análisis y síntesis de problemas vinculados al hábitat con método y criterios propios.
- Desarrollo de capacidad de autogestión.
- Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.
- Motivación para asumir responsabilidades y compromisos.
- Toma de contacto con la necesidad del trabajo en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.

Las estrategias utilizadas fueron variadas e iban acompañando el proceso del grupo; se trabajó con la totalidad del grupo, en reuniones plenarias, mediante el desarrollo de clases magistrales cortas y disparadoras de las inquietudes del grupo, que permitió incorporar progresivamente sus problemas y dificultades como insumo básico para la tarea docente.

La decisión de trabajar en reuniones plenarias fue planteada con la intención de generar en el grupo la reflexión sobre sus prácticas, reconociendo sus dificultades en las dificultades planteadas por otros compañeros, lo que creaba las condiciones para reflexionar sobre la propia formación adquirida en la Carrera.



Reuniones Plenarias

ARTÍCULO / LA ARTICULACIÓN TEORÍA / PRÁCTICA. UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL ÚLTIMO TALLER DE DISEÑO EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNNE, ARGENTINA. / MARTA GRACIELA GIRÓ Y MARÍA ANDREA BENÍTEZ

La *reflexión sobre la acción*, la condición para la *toma de conciencia* en el sentido piagetiano, esto es, a partir de reflexionar sobre las dificultades para abordar temáticas con un método riguroso incorporando la complejidad, es posible tomar conciencia de que estas dificultades trascienden capacidades individuales, y se vinculan a deficiencias en los procesos formativos de carácter profesionalista, hegemónicos en nuestras instituciones formativas.

A continuación presentamos una sistematización de la experiencia (Cuadro 1); hemos valorado algunos aspectos que nos parecieron significativos, entre ellos la importancia del espacio en el desarrollo de la tarea, y cómo ambos (tarea - espacio) se transforman mutuamente en una relación dialógica en la experiencia pedagógica. Se basa en un registro que llevamos adelante del proceso pedagógico mientras se estaba desarrollando.

CUADRO 1

Memoria de la Experiencia pedagógica.

ESPACIO	ACTIVIDADES /CONSIGNA /MATERIALES	ACTITUDES DE LOS ALUMNOS
Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en filas mirando hacia el frente	Exposición breve, con intencionalidad disparadora hacia los alumnos, de la propuesta por parte de las Docentes	El grupo escuchaba, atento
Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en filas mirando hacia el frente	Presentación breve del esquema sobre las partes de un proceso de investigación ▶ 10 adaptado a un TFC: <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de Realización • Medios o Estrategias metodológicas • Producto • Reconocer en los propios procesos los elementos que se presentaron 	El grupo escuchaba, tomaban nota. Se producen las primeras intervenciones por parte de los alumnos dirigidas a las docentes.
Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en filas mirando hacia el frente	Exposición de temas, de cada grupo de (Investigación y gestión de sus temas) En 10 minutos aproximadamente, cada grupo aportaba al papelógrafo lo que había producido para socializar su tema con el resto del grupo	Cada equipo expone y coloca su esquema en el papelógrafo síntesis. El grupo grande escucha. Se generan algunos aportes y/o preguntas de los compañeros de otros equipos.

10 ◀ Según un esquema que presenta a las estrategias metodológicas, las cuales estarán en función de los recursos o condiciones de realización y del producto que se plantea alcanzar con el proceso de investigación, para este tema hemos adaptado a un TFC el esquema de Samaja (1993). Ello nos permitió deconstruir la idea de una metodología y favorecer la de estrategias metodológicas, en correspondencia con una posición constructivista de los procesos de aprendizaje y de la investigación como un proceso de aprendizaje autogestionado, tributaria de Piaget y García (1982).

11 4 Otro de los ejes que estructuró los contenidos de la experiencia que se presenta es el de la Complejidad. Ello nos permitió discutir las potencialidades de una mirada que incorpore la relación de interdependencia de los fenómenos y procesos, las aproximaciones desde diferentes partes para abordar el todo, es decir la relación de las partes y el todo, diferenciándolas e integrándolas, y fundamentalmente que los fenómenos o procesos observables son a la vez causa y efecto de otros fenómenos y procesos. En las formulaciones de Morin se trata de los principios de la complejidad: dialógico, hologramático y de recursividad organizacional. Por otra parte, nos interesaba incorporar la relevancia de la dinámica, la historicidad y la necesidad de establecer claramente límites temporales y espaciales a los recortes de las problemáticas de TFC, el reconocimiento de factores con impacto en distintas escalas de tiempo y espacio en las problemáticas abordadas. Pero fundamentalmente la concepción que los abordajes se hacen sobre recortes definidos por el investigador, que deconstruye la idea de problemáticas dadas, estáticas y ajenas a valoraciones. Nos basamos, para esto, en los aportes de Edgar Morin (2000) y Rolando García (1986-1991).

12 4 El concepto de Modelo incluye la noción de sistema en tanto totalidad compleja en permanente intercambio e interrelación con el medio. El modelo admite una descripción y análisis de tipo: "estructural", "funcional" e "histórico-genético", nos basamos para el desarrollo de esta cuestión en los trabajos de Jean Ladrière (1978). Desde el punto de vista estructural, puede ser descripto y analizado por su composición: elementos componentes (subsistemas), canales de relación, forma de organización, relaciones jerárquicas y de control, límites, etc. Desde el punto de vista funcional, admite descripciones y análisis de flujos e intercambios. Procesos de alimentación y retroalimentación tanto internos como de interrelación con el exterior. Desde el punto de vista histórico-genético, admite los estudios anteriores, estructural y funcional, a lo largo del tiempo, ya que al igual que los sistemas presentan fases o estadios de evolución o desarrollo. Por su parte, Estrategia es entendida como el conjunto de pasos que permiten la optimización de los recursos disponibles para sortear las condicionantes y resolver el problema.

<p>Aula de clase con sillas comunes móviles. El espacio comienza a reordenarse, la fila se va deformando</p>	<p>Presentación de "el abordaje de Sistemas Complejos" ▶ 11 de Rolando García. Se solicita a los alumnos la realización de un trabajo grupal donde intenten vincular los elementos expuestos con sus propios temas, para presentarlos en el siguiente encuentro</p>	<p>La presentación de las docentes se desarrolla en el marco de aportes y/o preguntas de los compañeros de otros equipos, vinculan lo que se presenta con sus propios casos. Se comienza a producir un anclaje a los propios temas de manera espontánea.</p>
<p>Aula de clase con sillas comunes móviles. Surge la organización espontánea en círculo</p>	<p>Exposición de cada grupo de objetivos y avances (investigación y gestión de sus temas). Según reconocían en cada caso particular los sistemas trabajados, los recortes hechos, las escalas temporales abordadas según los temas dados en la clase. Cada grupo presentaba su tema y avances de su proceso en una lámina en el frente del salón ante el grupo grande.</p>	<p>Los alumnos se acercaban a las láminas después de las exposiciones y se intercambiaban comentarios sobre los trabajos, sin mediar las docentes. La interacción comenzó a ser multidireccional.</p>
<p>Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en círculo</p>	<p>Exposición de los equipos que, por falta de tiempo, no pudieron exponer en el encuentro anterior. Cuando todos los grupos terminaron de exponer sus temas y avances. Se solicita a los grupos que escriban en un papel afiche, por turno, su evaluación del propio proceso y en otro afiche su opinión sobre los trabajos de los otros equipos; al terminar de escribir el papel se pliega, para que las respuestas permanezcan desconocidas por los otros, y se lo pasa al siguiente equipo. El afiche toma la forma de un acordeón y contiene la totalidad de las opiniones.</p>	<p>La técnica del acordeón generó bastante expectativa y posibilitó que los equipos se pusieran a objetivar sobre los trabajos de los demás y sobre el grupo general.</p>
<p>Aula de clase con sillas comunes móviles. Inicialmente mientras veían la película surgió un reacomodamiento en filas más o menos armadas. Una vez que terminó la película el espacio se fue tornando en disposición circular</p>	<p>Presentación del film "La estrategia del caracol" como disparador para discutir la noción de Modelo y Estrategia ▶ 12 Al final del encuentro se produjo espontáneamente el debate en el grupo y se les solicitó a los equipos que graficaran la estrategia del grupo de vecinos organizados en el film, un detalle de los actores participantes y los roles que asumían en la trama.</p>	<p>Cada uno iba expresando sus apreciaciones acerca de la película. La discusión giraba en torno a cuál era el objetivo de la estrategia y sus distintos pasos, los recursos utilizados y las condicionantes que fueron surgiendo en la película.</p>

Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en círculo	Presentación de los gráficos de cada equipo. Discusión sobre la identificación de actores y roles, plazos, etc.	Cada grupo pegó en pizarrón su gráfico, los cuales eran sometidos a discusión por todo el grupo
Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en círculo	Devolución de las docentes del ejercicio del afiche con las opiniones de evaluación de los procesos	El clima áulico se había modificado, a la devolución de los docentes se sumaban los aportes de los alumnos
Aula de clase con sillas comunes móviles dispuestas en círculo.	Cierre del Módulo y reflexión conjunta con los docentes de la cátedra regular y las del Módulo y la presencia de todos los grupos	Generó la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia, las prácticas tradicionales y sobre las estructuras de poder sobre las que estas últimas se asientan

Lo que intentamos mostrar es, por una parte, que el proceso de formación depende, implica y determina un espacio físico *en movimiento*, la formación es la resultante del proceso que se produce en ese espacio físico (en este caso, el aula) que de alguna manera, condiciona la *situación de formación*. Así, espacio y proceso formativo se condicionan mutuamente.

Por otra parte, el "click" significa el *momento del cambio* (el punto de inflexión), si no hay "click", no hay formación, ya que formarse implica reformarse. Todo proceso de aprendizaje implica necesariamente una crisis que desestructura los conocimientos asimilados y establecidos. Si esta crisis no es contenida, resulta una angustia paralizante; por el contrario si esta crisis es contenida, creando las condiciones para una reestructuración que incorpore lo nuevo, se positiviza. Ello requiere

de docentes preparados para introducir las herramientas necesarias para aprovechar esta crisis en la gestión áulica, es decir, cuando se produce en los alumnos este proceso de reformación, es necesario tomar las precauciones para potenciar esa situación a favor de los alumnos en tanto significa el surgimiento de una nueva "actitud" ▶ 13.

REFLEXIÓN FINAL

Según Pogrè (2001), una buena enseñanza requiere no solo nuevos conocimientos, sino crear las condiciones para hacer nuevas y buenas preguntas, redescubrir la dinámica entre la palabra (puesta en términos de pregunta), la acción y la reflexión para superar la distancia entre lo que se

13 4 *Lo actitudinal está considerado en este trabajo como las condiciones afectivas que están en la base de los procesos intelectuales.* (Piaget y García: 1982)

sabe, se piensa y se hace en la práctica docente. Esta fue la intencionalidad que guió esta experiencia, la que a nuestro entender redundó en un salto cualitativo en lo referente a la estructuración de las investigaciones de la mayoría de los equipos, una mayor objetivación de los procesos de Trabajo Final de Carrera, pero, fundamentalmente, en lo relativo a la socialización, es decir en lo *actitudinal*, condición fundamental para el salto cualitativo intelectual.

La combinación de docentes dispuestos a ceder cuotas de poder y encontrar canales para que los alumnos, a partir de algunos disparadores temáticos, puedan desarrollar su propio pensamiento, y estudiantes considerados protagonistas responsables de su proceso de aprendizaje, posibilita una interacción profesor-estudiante más fructífera, en la que los alumnos se permiten opinar y paulatinamente van rompiendo con su "naturalizada pasividad" y sintiéndose gestores de su aprendizaje.

Con relación a los contenidos, es necesario tener una reflexión particular en la medida que fueron planteados como una "*triangulación*", combinando los aspectos detectados por la cátedra como necesarios de reforzar, los propuestos por las Docentes Libres y los emergentes de las demandas de los estudiantes (una vez iniciada la experiencia). De este modo, los contenidos fueron percibidos por los estudiantes como más cercanos, su compromiso con el proceso fue mayor, progresivamente se fueron permitiendo participar activamente, comenzaron a confrontar distintos puntos de vista y con ello, comenzaron a conformar su propio criterio.

Pensamos que esta modalidad de trabajo brinda al estudiante algunas herramientas para enfrentar los problemas, en este caso del hábitat, con una actitud crítica, reflexiva y compleja, intentando encontrar el difícil camino "*de la Inter-articulación entre ciencias que tienen no solo un lenguaje propio sino conceptos fundamentales que no les permiten pasar de un lenguaje a otro.*" (Morin: 2004).

Si bien los temas abordados hicieron necesario recurrir tanto a temas desarrollados en la carrera, (Conocimientos previos) como a otros campos disciplinares, recurriendo al intercambio con otros docentes y con otras disciplinas, este intercambio no está contemplado en la estructura curricular sino que depende de la voluntad y criterio del equipo docente, que ha intentado construir lo que Fernández (1995) denomina *cátedra cruzada*, que conlleva un guión utópico, propiciando una mayor integración con el afuera, con espacios abiertos y flexibles, donde los sujetos y grupos autorregulan su acción ▶ 14 ; el guión utópico implica la promesa de una mejor inserción profesional, enfocando el "saber hacer" (Schon: 1992), a través de un ejercicio cuasi profesional, que permite la reflexión en la acción. El estudiante comprende que se espera de él que *aprenda haciendo*, y aunque puedan ayudarlo, él es el autoformador imprescindible.

En este sentido, pensamos que nuestro aporte fue generar un espacio innovador ▶ 15 de aprendizaje y reflexión. Si tenemos en cuenta que en la práctica docente existen distintos niveles de madurez, compromiso y autonomía profesional,

14 ◀ La cátedra cruzada se diferencia de la cátedra cenáculo (guión mítico, aislada de la realidad circundante, movimientos controlados, normas que definen el comportamiento esperado) Fernández (1996).

15 ◀ Innovador en nuestra facultad de Arquitectura de la UNNE.

distintas características personales y distintos niveles de dependencia en relación a las estructuras institucionales que influyen y condicionan las prácticas, es posible generar y recrear espacios que admitan este tipo de experiencias, contribuyendo a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista epistemológico, esta tentativa, si bien dificultosa e incipiente de trabajo entre docentes de distintas asignaturas, juega un rol innovador ya que se manejan distintos niveles de conocimiento para el abordaje *temático*: el *empírico* (Desde la práctica del hacer) el *técnico* (desde la práctica del cómo hacer), el *praxológico* (desde la práctica del qué hacer y el cómo hacer), y el *científico*, que permite confrontar las diferentes percepciones sobre una misma temática y poder valorar los aportes desde las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento que contribuyan a ampliar la visión y enfoque sobre un mismo problema.

Es nuestra intención hacer los ajustes necesarios, que nos permitan ir enriqueciendo la experiencia y diseminar este tipo de prácticas pedagógicas que hagan posible desarrollar el pensamiento relacional para enfrentar los problemas que presenta nuestra sociedad, ya que consideramos que a partir del reconocimiento de las transformaciones por las que atraviesa el contexto donde se desempeñarán los profesionales, y por ende la profesión, es viable redefinir el rol del Profesional y de la Universidad que queremos.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ, Lidia. **Dinámica del cambio. Avances y Análisis en grupos de innovación.** En Butelman (comp.) PAIDÓS. Buenos Aires. 1996.
- FERNÁNDEZ, Lidia. **Instituciones Educativas. Dinámicas educativas en situaciones críticas.** PAIDÓS Buenos Aires 1993.
- FERNÁNDEZ, Lidia. **Espacios y Condiciones en los que se produce la socialización** PAIDOS Buenos Aires 1995.
- GARCÍA, Rolando. Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. *En Los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo.* Coord. Por E. Left. Ed. Siglo XXI. México. 1986.
- GARCÍA, Rolando. **La Investigación Interdisciplinaria de Sistemas Complejos.** En SERIE MATERIALES 1/91. Centro de Estudios Avanzados. UBA. México- Buenos Aires. 1991.
- GARCÍA, Rolando (Comp.) **La Epistemología Genética y La Ciencia Contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su Centenario.** Gedisa editores. Barcelona. 1997.
- LADRIERE, Jean. **El Reto de la Racionalidad.** ED. \Sígueme. UNESCO. Salamanca. 1978.
- Lucarelli, Elisa. Estrategias didácticas de enseñanza y evaluación. Programa de Publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias. 2000.
- MORIN, Edgar. **El Método in vivo. El empeño multidimensional.** En Sociología. Tecnos. Madrid. 2000.
- MORIN, Edgar. **De la Condición humana a la humana condición, el desafío de la era planetaria.** Cátedra itinerante UNESCO 2004.
- PIAGET, Jean/ GARCÍA, Rolando. **Psicogénesis e Historia de la Ciencia.** Siglo XXI. México. 1982.
- POGRE, Paula. **Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica** Editorial Troquel 2001.
- RIVAS FLORES, Ignacio, Cultura Institucional y Compromiso Moral en el Trabajo del profesor. Cardo 2001.

SAMAJA, Juan. Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica. Eudeba. Buenos Aires. 1994.

SCHON, Donald. La Formación de profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. **Barcelona / PAIDÓS / MEC. 1992.**

Bibliografía complementaria

GIRO, Marta. **La Agonía de la Formación Profesionalista.**

Memoria Final Especialización en docencia Universitaria UNNE. Documento de trabajo. (mimeo) 2001.

GIRO, Marta. **La demanda Social y Profesional.** Trabajo Final Unidad Currículum Universitario , Demandas y Propuestas. Especialización en docencia Universitaria UNNE Documento de trabajo. (mimeo) 2001.

GIRO, Marta **La cátedra como organización cruzada hacia un practicum Reflexivo.** Trabajo Final módulo de Organización académica. Especialización en docencia Universitaria UNNE Documento de trabajo. (mimeo) 2002.