

COMUNICACIONES Científicas y Tecnológicas

ANUALES 2023

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN

DIRECCIÓN GENERAL

Decano de la Facultad de Arquitectura
y Urbanismo - UNNE
DR. ARQ. MIGUEL A. BARRETO

DIRECCIÓN EJECUTIVA FAU UNNE

Secretaría de Investigación,
DRA. ARQ. VENETTIA ROMAGNOLI

COMITÉ ORGANIZADOR

MG. ARQ. HERMINIA ALÍAS
DG CÉSAR AUGUSTO
ARQ. MARÍA VICTORIA CAZORLA
ESP. PROF. CECILIA DELUCCHI
MG. ARQ. ANNA LANCELLE SCOCCO
MG. ARQ. PATRICIA MARIÑO
DG ANÍBAL PAUTAZZO
LIC. LUCRECIA SELUY
DG LUDMILA STRYCEK

COORDINACIÓN EDITORIAL Y COMPILACIÓN

DRA. ARQ. VENETTIA ROMAGNOLI

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

LARA MEYER

CORRECCIÓN DE TEXTO

IRINA WANDELOW

EDICIÓN

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional del Nordeste
(H3500COI) Av. Las Heras 727 •
Resistencia • Chaco • Argentina
Web site: <http://arq.unne.edu.ar>

ISSN 1666-4035

Reservados todos los derechos.
Resistencia, Chaco, Argentina. Octubre 2024

La información contenida en este volumen es absoluta responsabilidad de cada uno de los autores. Quedan autorizadas las citas y la reproducción de la información contenida en el presente volumen con el expreso requerimiento de la mención de la fuente.

UNA APROXIMACIÓN A LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA COMO ENFOQUE. REFLEXIONES BASADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FORMA EN ARQUITECTURA Y URBANISMO

ARTÍCULOS
DOCENCIA 001

Roibón, María J.

mai joroibon@gmail.com

Directora PI21C006 "La forma en el espacio público urbano. Aportes para ciudades inclusivas y sostenibles", profesora titular de la cátedra Morfología 2, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste.

RESUMEN

Reflexionar y generar nuevas estrategias didácticas en arquitectura, acordes al contexto, supone la revisión de contenidos y prácticas, de relaciones y tensiones, así como sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La transposición didáctica genera una mirada superadora al proponer la transformación de los saberes técnicos, científicos y académicos para que pueda ser comprendido por quienes no poseen esos conocimientos previamente. El trabajo se posiciona desde las morfologías, cuya didáctica se desarrolla en el ámbito del taller y donde comparte con la profesión la vocación proyectual, en una permanente retroalimentación entre la reflexión y la acción.

PALABRAS CLAVE

Docencia; morfología; proyecto.

OBJETIVO

- Realizar una dialógica crítica entre las estrategias didácticas, el concepto de transposición y la disciplina de la arquitectura y el urbanismo desde el enfoque de la morfología.

INTRODUCCIÓN

No es lo mismo el proceso de enseñanza y aprendizaje que la reflexión acerca de ello, pero es necesaria esa reflexión para conocer la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y mejorar las prácticas. El recorrido analítico-teórico o empírico, de la enseñanza de la arquitectura, en cualquiera de los diversos ámbitos de su vasto campo, contribuye al abordaje de horizontes dinámicos y heterogéneos.

El presente trabajo es producto de la revisión de temas desarrollados en el seminario doctoral Didáctica del Proyecto, del Doctorado en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), lo que supone abordajes críticos radicados en bibliografías específicas. Se trata de una reflexión sobre la didáctica en la arquitectura y específicamente en el estudio de la forma, cuya motivación surge de las actividades de docencia e investigación en el área de las morfologías¹ y la constante inquietud por vincular cuestiones con fuerte arraigo en lógicas como la organización, la estructura y la geometría, con cuestiones intuitivas, percepcionales y/o fenomenológicas como los sentidos, las aprehensiones y la significación, entre otros.

Así, si bien los contenidos que se desarrollan tienen un enérgico acento en lo conceptual, centrándose en la visión y comprensión de la arquitectura como sistema, su entorno y contexto (como nivel supra de análisis) y sus componentes (como nivel infra), se vincula de una manera explícita con la práctica concreta, donde existe un punto muchas veces difuso: donde lo intuitivo y lo racional confluyen para generar la idea.

La arquitectura como disciplina en general se caracteriza por una modalidad de enseñanza fuertemente ligada con la práctica profesional: se aprende haciendo, tanto en el acto de imaginar y diseñar un objeto que no existe, como en la materialización del mismo.

El concepto de transposición didáctica aporta una nueva mirada, donde la reflexión sobre la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizado de manera consciente, puede contribuir al desarrollo de nuevas, superadoras y transformadoras propuestas científicas, con una comunicación pertinente.

Como punto de partida se consideran las clases desarrolladas en el seminario, con las aproximaciones conceptuales como marco; como andamiajes con relación a la enseñanza y el aprendizaje, se toman los textos de Schön (1992) y Bruner (1997); con respecto a la especificidad de la transposición didáctica, se considera como principal texto de apoyo a Gómez Mendoza (2005) y Ben Altabef (2018) en sus contactos con lo disciplinar.

LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

La tradicional transmisión de conocimientos, ideas, experiencias y habilidades que la enseñanza representa es motivo de constantes estudios e investigaciones. Según Mazzeo (2018), "en todos sus niveles y contextos es una práctica compleja que involucra una multiplicidad de componentes y acciones", donde la misma autora refuerza que sigue existiendo una demanda de "reflexiones que aporten a la construcción de una epistemología proyectual que dé sustento teórico tanto a la práctica como a su enseñanza". En los últimos años pueden verificarse también abordajes sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales desde distintos enfoques o áreas de razonamiento, en una búsqueda por clarificar objetivos, así como por comprender y mejorar las estrategias didácticas, definir un pensamiento complejo y dinámico, que articula distintas dimensiones que van desde aspectos reales y concretos (sitio, objetos existentes) hasta aspectos imaginarios o visiones prospectivas (lo que se va a diseñar/proyectar).

La arquitectura como disciplina implica un sistema de enseñanza-aprendizaje diferente al de otras, donde el docente y el estudiante se encuentran involucrados como sujetos activos que, en palabras de Bruner (1997), "no basta con conseguir habilidades y acumular conocimientos. Se puede ayudar al aprendiz a conseguir un dominio total reflexionando también sobre cómo está desarrollando su trabajo y cómo su planteamiento puede mejorarse". El docente tiene la tarea de planificar el curso, las estrategias, las actividades, la bibliografía; realizar el seguimiento del estudiante y prestar apoyatura teórico-conceptual y práctica. El estudiante tiene la responsabilidad de involucrarse y comprometerse con el objeto de estudio de la misma manera que lo deberá hacer en el futuro en su práctica profesional. Ambos compromisos son parte del contrato didáctico¹ que se "firma" cada año con el programa de la materia, que trasparenta los acuerdos propuestos y aceptados.

La complejidad de la arquitectura implica dinámicas enlazadas con cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje que Ulargui Agurruza (2019) plantea como inciertas, y sintetiza los puntos a tener en cuenta para llevar adelante la tarea de dirigir el aprendizaje hacia la generación de espacios de bienestar para el ser humano y hacia el trabajo colaborativo; el conflicto entre una educación cada

vez más global y la atención hacia lo local; la necesidad de establecer un equilibrio entre lo que se enseña y lo que después nos demanda la práctica; el hecho de entender la creatividad no como un privilegio de una élite, sino como la capacidad racional para ordenar experiencia y memoria mediante combinaciones de casos y reutilización de anteriores hallazgos.

Estos aspectos confluyen por lo general en la materia troncal de la carrera que es el Taller de Arquitectura o llamado también de Proyecto Arquitectónico², donde confluyen los conocimientos de las demás materias de la carrera para llegar a la resolución de un objeto arquitectónico o urbano. Pero también en las morfologías desarrollamos proyecto, entendido como una instancia abarcadora, donde los conocimientos se van desplegando durante el desarrollo del proceso de diseño (subordinado al proyecto) mientras se van percibiendo los resultados³. Según Claudia Bertero (2009):

No se trata de un conocimiento discursivo, sino de un conocimiento que prueba su validez en la práctica, en la figuración de la práctica [...] Poder pensar en los procesos de diseño como meta cognitivos ayuda al estudiante a pensar su propio pensamiento y a reconocer sus aciertos y equivocaciones para poder, si es necesario, reorientar su proceso cognitivo.

En la enseñanza y el aprendizaje de los actos creativos que implican el diseño de la arquitectura se generan

cruces entre los aspectos cognitivos (saberes previos, conceptualizaciones, teoría), los instrumentos operativos (de representación, de producción) y la influencia (vinculaciones, relaciones, tensiones) que existe entre el docente y el estudiante.

Así, se asevera que el diseño como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje es un producto compartido, colaborativo o cooperativo entre el estudiante y el docente, en donde el docente "presta" sus saberes al estudiante a manera de andamiaje, como una "situación de interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, en la que el objetivo es la de transformar al novato en experto, donde la actividad habrá de resolverse colaborativamente" (BAQUERO, 1996).

1. Teniendo en cuenta la importancia de la actividad y el contexto, en relación con la didáctica situada.

2. La denominación varía de acuerdo con la casa de estudios, siendo para la universidad de pertenencia de la autora del presente documento (FAU-UNNE) dentro del Plan de Estudios como Arquitectura I, II, III... y en el lenguaje cotidiano llamado "taller".

3. Ben Altabef (2018) distingue entre proyecto y diseño: "El proyecto se presenta como una estrategia del hacer, plantea objetivos (qué hacer), identifica y formula conflictivas y problemáticas, y está regido por la necesidad de generar ideas, su traducción formal mediatisada través de simbolizaciones representacionales" y enfatiza que: "El proyecto implica ante todo acción y 'deseo de actuar'. La ausencia del deseo impide desarrollar un proyecto".

El estudiante debe construir su propio pensamiento basado en la reflexión, lo que es una tarea compleja frente a la subjetividad que implica el diseño, en una negociación constante durante la evolución del proyecto, de forma activa y constructiva, por "descubrimiento", por lo que es fundamental que el estudiante aprenda a aprender. El profesor actúa como guía, como facilitador y poco a poco va retirando esas ayudas (andamiajes) hasta que el estudiante pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía. Como señala Schön (1992), cuando se refiere a la arquitectura y sus características estratégicas:

la arquitectura es una profesión sólida y dotada de importantes funciones sociales, pero además es una de las bellas artes, y las artes suelen sentirse incómodas en las estructuras de investigación que caracterizan a las modernas universidades [...] El diseño arquitectónico es un prototipo de la forma de arte que otros profesionales necesitan adquirir por encima de todo, y el taller de diseño, con su patrón característico de aprender haciendo y tutorial, ejemplifica aquellas situaciones difíciles, inherentes a todo practicum reflexive, y las condiciones y los procesos esenciales para su éxito.

El docente tiene la tarea de lograr la incorporación de los contenidos teóricos en la práctica del taller⁴ en forma permanente con una visión de conjunto, donde "la función del enseñante es mediar entre el contenido

y los alumnos, proporcionando las ayudas o andamios necesarios para que el sujeto avance progresivamente en la apropiación significativa de los saberes" (BRUNER, 1998).

MORFOLOGÍA EN ARQUITECTURA

El estudio de la forma es parte de la discusión permanente sobre la arquitectura y la ciudad, tanto desde la reflexión teórica como desde la enseñanza disciplinar o la práctica profesional (ROIBÓN, 2019). Según Doberti (1977), la morfología es el estudio de las formas espaciales inteligibles y perceptibles por el hombre y agrega: "La forma parece ser un centro de convergencia, estimulado por muchos antecedentes de orden académico, dispersado en distintas disciplinas, operado por diferentes prácticas productivas; alternadamente avizorado y oscurecido, entronizado y negado", que encuentra en la arquitectura la posibilidad de comunicar y comunicarse, de estudiar y ser estudiada, de investigar, enseñar y aprender en un círculo virtuoso creciente en experimentaciones y descubrimientos.

El concepto de forma posee una enorme ambigüedad y una gran cantidad de significados (MONTANER, 2002), por lo que definirlo es necesario para la construcción del andamiaje teórico. Haciendo referencia a la filosofía griega, tanto Platón como Aristóteles desarrollaron

argumentaciones sobre la forma. El último plantea a la forma en relación con la sustancia de las cosas, la esencia, es la causa o razón, es parte del ser de la cosa, aquello por lo cual una cosa existe.

Desde lo disciplinar, la morfología entiende en la experimentación e investigación de la forma desde las ideas hasta la concreción de las mismas, donde comunica un concepto relacionado con las distintas tensiones que colaboran en un constructo simbólico (ROIBÓN, 2019). Al respecto, señala Montaner (2002):

La forma es considerada el motivo central, el concepto clave [...] no significa que se desaprecien otros factores imprescindibles como la técnica, la función social o el lugar. Se considera que la centralidad del concepto de la forma va a permitir acceder a cada uno de estos otros factores determinantes: a cada opción formal le corresponden opciones respecto a las materialidades utilizadas, a la relevancia de lo funcional y social, a la relación con el entorno. Las formas siempre transmiten valores éticos, siempre remiten a los marcos culturales, siempre comparten criterios sociales y siempre se refieren a significados.

4. La práctica del taller, como el espacio de enseñanza donde se trabaja en forma conjunta durante las horas de cursado (por lo general, varias horas seguidas), docentes y estudiantes, en la búsqueda de soluciones a los problemas de diseño arquitectónico-urbano planteados, que se da también en el área de las morfologías.

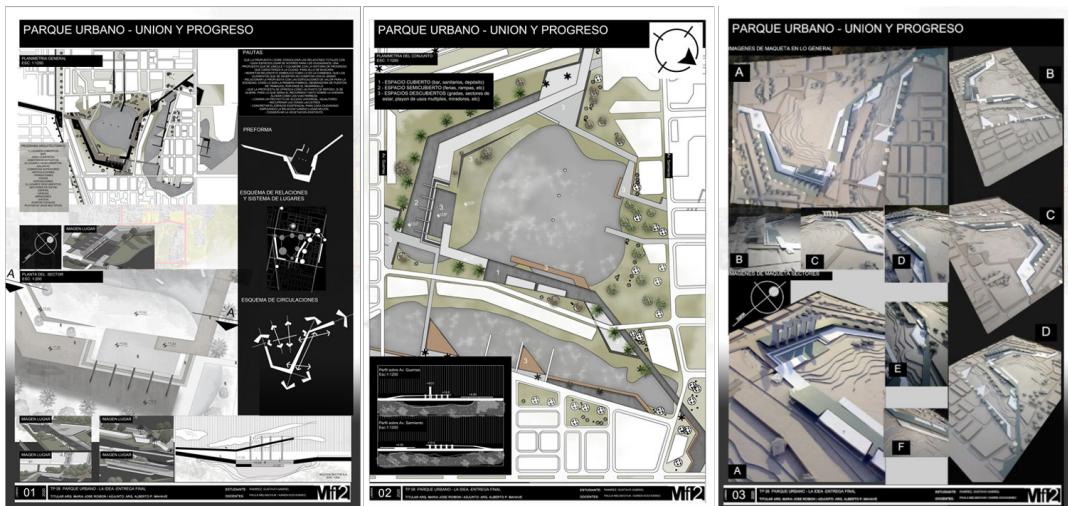


Figura 1. La forma como concepto clave para la elaboración de las propuestas proyectuales. Trabajo de intervención en la localidad de Fontana, Chaco. **Fuente.** Estudiante Gustavo Gabriel Ramírez.

La morfología está presente como germen en el proyecto arquitectónico, desde la abstracción del pensamiento que relaciona las distintas tensiones (entorno, lugar, contexto, usos, significados, entre otros) en la búsqueda de un concepto hasta en la elección de los componentes finales que contribuirán y fortalecerán ese concepto de manera material. Lombardi (2008) asegura que:

Como campo de conocimiento, puede comprenderse como un área común con otras muy diversas prácticas (fundamentalmente la biología -incluyendo a la zoología y la botánica- y la lingüística). En esos terrenos de trabajo, la morfología aparece también como una técnica de descripción de las propiedades de configuración de sus objetos de estudio, bastante en-

cuadrada en el paradigma científico. Pero si para la botánica o la lingüística la morfología es "el estudio de las diversas formas de que es susceptible la materia, natural o artificialmente", la arquitectura nos demanda problematizar un componente de ese enunciado: de qué materia hablamos. Mientras en las ciencias biológicas o las del lenguaje (e incluso en la historia del arte) los objetos de análisis están completos y disponibles, y la tarea es fundamentalmente taxonómica -clasificatoria y descriptiva-, para nuestro trabajo la morfología resulta involucrada en la constitución de los materiales del proyecto, ya que nuestra tarea como arquitectos es darle forma a la imaginación, anticipando la presencia construida de las obras.

La morfología está implícita en el proyecto arquitectónico y se mani-

fiesta como el vehículo de comunicación a través de signos, imágenes y hasta palabras, que en el ámbito disciplinar se denominan representaciones o "simbolizaciones representacionales", de acuerdo con Ben Altabef (2018), que requieren de diferentes procedimientos para emergir y convertirse en algo tangible: los esquemas y diagramas, el dibujo a escala, los croquis y los modelos, las maquetas, organizados a través de técnicas validadas como la geometría.

APUNTES SOBRE DIDÁCTICA

La didáctica es una disciplina teórica, histórica y política, que proviene del campo de la pedagogía y que estudia las prácticas de enseñan-

za, siendo necesario resaltar que didáctica y enseñanza no son sinónimos, por lo que es necesario diferenciarlos⁵. Ben Altabef (2018) la define como la disciplina teórica que se ocupa de las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar.

Gómez Mendoza (2005) transcribe las palabras de Michel Verret, en una pragmática y sencilla definición, como "la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden". Pero esa transmisión está cargada de componentes necesarios de ser analizados y comprendidos para que puedan ser "moldeados" en función de las necesidades que presenta la triada de la "situación didáctica" de Brosseau⁶: estudiante-profesor-medio didáctico.

Contribuyendo a la discusión, se puede incorporar a Bruner (1997), quien plantea que los profesores deberían variar sus estrategias metodológicas de acuerdo con el estado de evolución y desarrollo de los estudiantes. Así, decir que un concepto no se puede enseñar porque los estudiantes no lo entenderían, es decir que no lo entienden como quieren explicarlo los profesores y es necesario rever y replantear las prácticas.

En cuanto a la didáctica del proyecto, los textos consultados coinciden en que, a partir de su esencia, en permanente debate y evolución,

se encuentra en una construcción continua. A esto, Ben Altabef (2018) agrega que:

La enseñanza del proyecto es ejercida por arquitectos con formación profesional general que logran su experiencia en lo didáctico-pedagógico de un modo intuitivo y merced a la práctica docente. Sin embargo, las transformaciones culturales y evolución histórica de las instituciones señalan la necesidad de integrar nuevos saberes para revitalizar el compromiso social de la universidad. Considero relevante no solo los modos de hacer, sino cobra importancia la teoría del proyecto y más aún las formas de llevarla a la práctica [...] El campo de conocimiento o de los saberes (SARQUIS, 2004, p. 29,37) de la didáctica del proyecto se sitúa fundamentalmente en el campo de la práctica, aunque tenga teorías que la sustenten. Pertenece al campo de la praxis, desde el punto de vista de formadores, con la perspectiva de Gilles Ferry, ya que tienen como objeto la acción encaminada a un fin, esto es educativo y para formar un profesional arquitecto requiere de un conocimiento práctico-reflexivo.

La arquitectura se entiende mediante un aprendizaje de la práctica de artes y oficios, donde el manejo de "la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto" (SHÖN, 1992) tiene que ver con un énfasis en el aprender haciendo y el "practicum reflexivo" que desarrolla Donald Shön (1992), aseverando que: "Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que

buscan convertirse en expertos, y se les ayuda así por medio de otros prácticos más veteranos que les inicián en las tradiciones de la práctica". Esto arroja un manto de calma sobre las inquietudes planteadas, sobre todo cuando agrega:

La libertad del aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las tradiciones de la profesión y les ayudan, por medio de la forma correcta de decir, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. (SHÖN, 1992)

De esta manera, se plantea que el saber necesariamente transmitido por un hacer debe ser precedido por una reflexión crítica que no sólo busque la transmisión de conocimientos, sino que pueda ser formulado en distintos niveles de entendimiento, de acuerdo con los sujetos que recibirán ese saber, ya que, como señala Ulargui Agurruza (2019), enseñar y aprender son dos actividades aparentemente separadas por la visión de la persona que se encuentra en uno u otro sitio de la acción, pero no hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa.

5. Como señala Hidalgo (2018) en el apartado "aclaraciones" de su texto, considera necesario distinguir entre educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: no son términos intercambiables.

6. Definida y explicitada en el seminario doctoral Didáctica del Proyecto, Doctorado en Arquitectura, FADU-UNL.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA COMO CONCEPTO CLAVE

En términos generales, se entiende a la transposición como la acción de transponer o transponerse. Este punto de partida es fundamental, considerando que puede tratarse de trasladar o cambiar hacia otra persona o hacia uno mismo.

Desde lo conceptual, Gómez Mendoza (2005) señala que Michel Verret fue quien introdujo el concepto de transposición didáctica hacia 1975, que luego fue desarrollado por otros autores como Yves hacia 1985. El abordaje se centra en la transformación del objeto de enseñanza en las prácticas docentes. Así, se considera a la transposición didáctica como un proceso en el que se produce una serie de transformaciones en el saber técnico, científico o académico para que pueda ser comprendido por quienes no poseen esos conocimientos previamente. En el caso de la didáctica universitaria, ese conocimiento debe ser factible de comprender por un estudiante en el nivel que corresponda.

Chevallard (cito en Gómez Mendoza, 2005) remite al paso del saber

sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado y donde el saber, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. Así, el trabajo que se realiza para transformar un objeto de saber en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (GÓMEZ MENDOZA, 2005).

Es necesario también que ese saber sea permanentemente actualizado y nuevamente transformado, para evitar el desgaste, que no pierda vigencia y caiga en lo que Chevallard denomina, categoriza y define como envejecimiento biológico y envejecimiento moral.

Hace algunos años, el docente validaba su conocimiento a través de su práctica profesional y bastaba con ello para considerar que podía enseñar o transmitir sus saberes de manera apropiada. Hoy, a partir de las investigaciones y reflexiones críticas en el ámbito de la didáctica, queda en evidencia que no es así: es

necesario que el objeto de enseñanza sea separado, analizado y transformado previamente para poder ser transmitido estratégicamente a los estudiantes.

Gómez Mendoza (2005) define las características de la transposición didáctica a partir de los textos de Chevallard, donde se pueden verificar también etapas que contribuyen a su comprensión. En primer término, se refiere a la desincretización del saber, donde se realiza la delimitación de los saberes, lo que produce su descontextualización de las problemáticas que lo rodean, para luego pasar a la etapa de despersonalización del saber, alejándolo de las cuestiones propias e individuales del investigador, de las siempre existentes subjetividades para hacer el esfuerzo de objetivarlo. El siguiente paso es la programabilidad de la adquisición del saber, que incorpora la programación, organización y secuencia de actividades progresivas. Por último, la publicidad y control social de los aprendizajes, donde se hace público lo elaborado y transmitido.

CARACTERÍSTICAS	Desincretización del saber.	Despersonalización del saber.	Programabilidad de la adquisición del saber.	Publicidad y control social de los aprendizajes.
CONCEPTOS	Delimitación de "saberes parciales". Discurso autónomo.	Saber objetivado, liberado de su origen o producción.	Patrón de progresión en el conocimiento, mediante momentos (inicio, desarrollo, fin). Secuencial.	El "dejarse ver" de la enseñanza, hacerse pública y someterse a la crítica.

Figura 1. Características de la transposición didáctica. **Fuente.** Elaboración propia con conceptos de Chevallard y Gómez Mendoza.

El desacuerdo que puede plantearse en algún momento con el autor es la complejidad de volver objetivos los saberes, sea por opción o no, ya que desde la misma delimitación de los saberes puede existir una subjetividad generada a partir de las experiencias previas del investigador, de su bagaje sociocultural o de su posicionamiento político ideológico. La comunicación de ideas, símbolos o situaciones a partir de la arquitectura y de la forma queda explícita a través de la historia de la humanidad como arrostradas en el contexto.

Más allá de lo manifestado, y de las críticas o rechazos de otros autores

al concepto, por considerarlo como reducionistas de los saberes, es posible realizar el ejercicio de intentar validar los enunciados de Chevallard, como una nueva herramienta de acción para poder luego generar una reflexión que retroalimente los saberes.

La teoría de la transposición didáctica no sólo aporta a la vocación docente, sino que en muchos casos verbaliza situaciones cotidianas por las que numerosas didácticas disciplinarias deben transcurrir en el proceso de enseñanza, sobre todo en los primeros ciclos. En algunos casos se manifiesta de manera casi

intuitiva, no sólo mediante el lenguaje oral, sino que, en las disciplinas proyectuales, la manifestación es también de carácter gráfico. Se considera esto el motivo de la amplia aceptación de esta teoría.

Así, es importante resaltar que la transposición didáctica no significa un proceso de simplificación de objetos más complejos, sino más bien, que puede integrar nuevos conceptos y generar nuevas estrategias acordes a las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus distintos niveles de progresión.

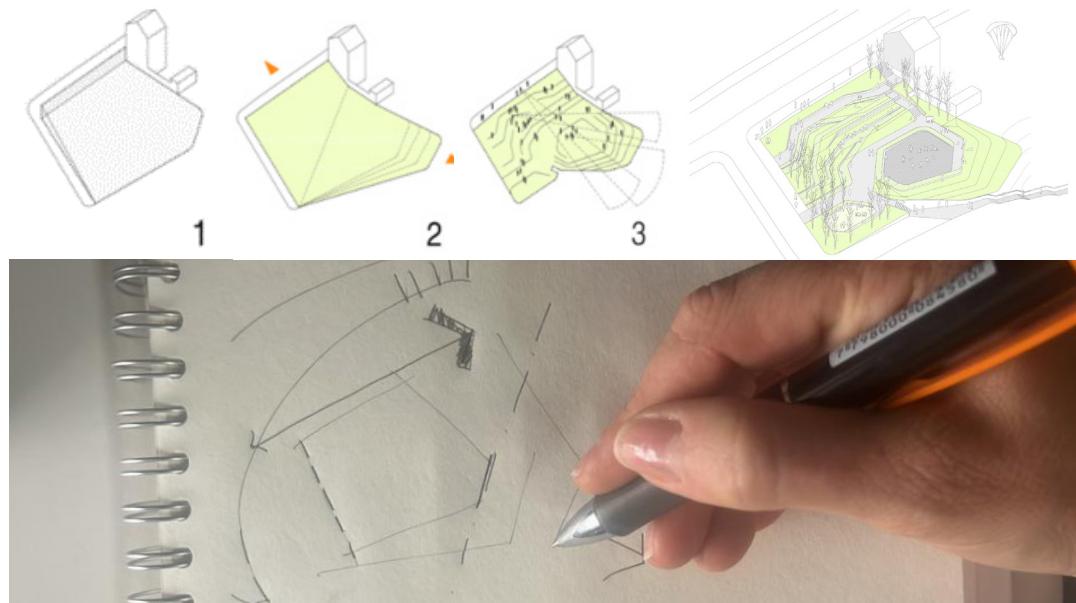


Figura 3. Transponiendo conocimientos técnicos proyectuales a la enseñanza del ciclo básico. Obra: San Martín de la Mar Square, Zigzag Arquitectura. **Fuente.** ZZA (2024).

REFLEXIONES FINALES

El concepto de transposición didáctica aparece como una nueva ventana de oportunidades de evolución en el campo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde ambos procesos (enseñar y aprender) se llevan adelante a partir de desarrollos cognitivos particulares de cada sujeto, sea este docente o estudiante.

Intentar incorporar herramientas de desincretización del saber podría ser una tarea más que compleja, considerando la situación contextual tanto global como local, colectiva como individual, de cada ámbito universitario inserto en una región determinada y con las dinámicas propias de cada momento. Más allá de esto, puede servir de marco al estudio de los problemas que corresponden a otras disciplinas, como la arquitectura, entendiendo que las aproximaciones fueron realizadas inicialmente en las disciplinas más objetivas y exactas como la matemática, siendo la arquitectura y en especial la morfología, de una característica intrínsecamente más amplia.

Ulargui Agurruza (2019) asevera que las nuevas herramientas para la obtención de información, la velocidad de la comunicación y la aparición de nuevas estructuras de aprendizaje están poniendo en cuestión las actuales instituciones pedagógicas. Como señala Ben Altabef (2018), la arquitectura como

disciplina ideológicamente constituida merece analizarse con todos los factores que afecta, transforma y se desarrolla.

Así, reconocer lo que se traslucen de los textos y se pone de manifiesto, sobre que el concepto de transposición didáctica nos conduce a admitir la artificialidad constitutiva de los actos didácticos, según Gómez Mendoza (2005), se constituye en una herramienta de concientización y reflexión sobre las estrategias que se llevan adelante en las aulas (los talleres) de arquitectura.

Los procesos reflexivos sobre las prácticas y estrategias son necesarios en docentes, pero es también necesario inculcar, estimular, en los estudiantes el mismo espíritu inquieto para poder realizar rupturas epistemológicas, sosteniendo procesos de transformación que hacen de él un ser autónomo frente a problemas arquitectónicos y urbanos.

La necesidad de generar estrategias de transposición didáctica en la especificidad de las morfologías no sólo apunta a los estudiantes, sino también a la formación de docentes que inician sus prácticas (adscriptos y auxiliares), ya que son el primer punto de contacto directo con los estudiantes (sea por cuestiones de masividad, de cercanía generacional o proximidad física), el eslabón fundamental en la relación personal e intelectual entre docentes y estudiantes.

Por último, centrar la reflexión sobre los alcances de la transmisión o transposición debe ser acompañada por otras teorías reflexivas, donde se considera al proyecto (que abarca al diseño) como la construcción colaborativa del conocimiento, de la disciplina, entre unos más experimentados y otros con menos experiencia.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (1996). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique.

Ben Altabef, C. (2018). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], (67). Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

Bertero, C. (2009). La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado. Ediciones UNL.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Cols, E. B. (2008). Las estrategias de enseñanza en la universidad. Presentación en soporte digital Power Point [Conferencia abierta]. Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, UNNE.

- Doberti, R.** (1977). La morfología: un nivel de síntesis comprensiva. Revista Summarios Morfología, (9-10).
- Gómez Mendoza, M. A.** (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1(1), 83-115. Universidad de Caldas.
- Lombardi, R.** (2008). Cátedra Lombardi. Facultad de Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
- Mazzeo, C.** (2018). La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], (67). Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- Montaner, J. M.** (2002). Las formas del siglo XX. Editorial GG.
- Roibón, M. J.** (2019). Trabajo final taller de tesis 1. Doctorado en Arquitectura. FADU-UNL.
- Santos, H.** (1999). El aprendizaje en el adulto. Educación no formal: modelos y teorías. Educación de adultos: concepciones y estrategias. Desarrollo sociocultural y acción comunitaria. Educación y salud. UBA.
- Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Ulargui Agurruza, J.** (2019). Tan lejos, tan cerca: universalidad y conciencia para la educación del siglo XXI. Zarch, 12, 28-37.
- Zigzag Arquitectura [ZZA]** (2024). San Martín de la Mar Square. <https://www.zigzagarquitectura.com/>