



Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional del Nordeste

TESIS DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS EN LOS  
TALLERES DE ARQUITECTURA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS  
DE LA FAU - UNNE. Un estudio cualitativo

Maestrando: Mgter. Arq. Herminia María ALÍAS

Directora: Mgter. Prof. Claudia FINKELSTEIN

Resistencia, Marzo de 2017



# INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I . Antecedentes.....	11
CAPÍTULO II . Caracterización del contexto en que se inserta esta Tesis.....	23
II.1. Caracterización general de la Facultad y de su Plan de Estudios.....	25
II.2. Caracterización de cátedras – taller de 5° y 6° año del Plan de Estudios.....	34
II.3. Síntesis de la problemática y su génesis.....	36
CAPÍTULO III . El marco epistemológico metodológico.....	40
III.1. Dimensión de la estrategia general.....	40
III.2. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.....	49
CAPÍTULO IV . Encuadre teórico.....	54
IV.1. Dimensiones de análisis desde una visión integradora. La perspectiva didáctica fundamentada. Currículum y Configuraciones didácticas.....	55
IV.2. Dimensiones de análisis “clásicas”. El triángulo didáctico. Interrelaciones.....	59
IV.3. Dispositivos preparatorios para la práctica profesional. Los talleres de Arquitectura y el Prácticum.....	74
IV.4. Estrategias didácticas “alternativas” o “innovadoras”.....	90
CAPÍTULO V . Historia natural de la investigación.....	97
CAPÍTULO VI . Los casos analizados.....	102
VI.1. CASO 1: Taller de 5° de la U. P. “B”.....	111
Síntesis del Caso 1.....	151
VI.2. CASO 2: Taller de 6° de la U. P. “B”.....	155
Síntesis del Caso 2.....	211
VI.3. CASO 3: Taller de 6° de la U. P. “C”. .....	215
Síntesis del Caso 3.....	271
CONCLUSIONES.....	276
Configuraciones didácticas en los tres casos. Cuadro comparativo síntesis.....	277
BIBLIOGRAFÍA (específica y metodológica).....	291
ANEXOS.....	302
Registros de Entrevistas desgrabadas.....	302
Registros de Observaciones no participantes.....	416
Documentos de cátedra (programas, guías de TP, etc.).....	472
Descripción de cátedras con fragmentos de entrevistas, según temas .....	515

## INTRODUCCIÓN

Presento aquí mi Tesis de la Maestría en Docencia Universitaria, que da cuenta de algunos rasgos peculiares que asumen las estrategias didácticas que, aplicadas en los talleres de los últimos años de Arquitectura, constituyen o están referidas a dispositivos de formación o preparación para la práctica profesional.

La Tesis partió de considerar un contexto en el cual existe una dificultad en pensar y definir la enseñanza en arquitectura, una de cuyas causas posibles es que pareciera existir un impedimento para integrar los distintos conocimientos de las distintas subdisciplinas que la integran -tecnológicos, humanísticos, morfológicos, etc.-, lo que constituye una traba en el enseñar, investigar, pensar y “producir” en arquitectura. Esto se debería, en buena medida, al hecho de que, durante la formación de grado en Arquitectura, las asignaturas técnicas o humanísticas por ejemplo, privilegian lo que Schön (1987: 22) denomina “racionalidad técnica” y las asignaturas proyectuales privilegian, en algunos casos, la “reflexión en la acción”.

A fin de ubicar al lector en la perspectiva teórica y metodológica del trabajo, presento en primer lugar la síntesis de algunas conceptualizaciones de base sobre el objeto de estudio. Avanzo luego en la descripción de aspectos vinculados con el diseño de investigación y a continuación expongo algunos resultados que permiten advertir el potencial formativo en y de la práctica profesional en los tres casos analizados.

Mediante este trabajo intenté generar conocimientos científicos acerca de las estrategias alternativas a configuraciones tradicionales en las prácticas del enseñar y el aprender, aplicadas en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE (ciclo lectivo 2006), en los espacios y dispositivos caracterizados por realizar una especie de preparación para la práctica profesional, correspondientes a los talleres de los dos últimos años del Plan de Estudios de la carrera.

La tesis, que presenta tres estudios de caso en profundidad, trata de describir también, entre otras cuestiones, las características que adopta el proceso de preparación profesional durante la etapa de formación de grado en Arquitectura, haciendo referencia a las experiencias de práctica profesional desarrolladas en el transcurso de algunos talleres de los últimos años de la carrera. Si bien el “taller” es casi sinónimo de enseñanza proyectual en la generalidad de las

carreras de arquitectura<sup>1</sup>, en los tres casos que se analizan en la tesis, esta idea ya no resulta relevante, por cuanto estos talleres no aparecen asociados a la idea de "proyecto arquitectónico" o enseñanza proyectual.

Habiendo planteado el trabajo con el objetivo central de construir tipologías sobre las estrategias didácticas alternativas que se aplican en los talleres de arquitectura de los últimos años, la investigación se orientó hacia una metodología centrada en la lógica cualitativa, en el modo de generación de conceptos, porque lo que se buscó fue descubrir y comprender la esencia de dichas "estrategias alternativas" frente a configuraciones tradicionales en los procesos y dispositivos de formación desarrollados en los talleres de los últimos años de la carrera, identificando las características que definen a éstas situaciones, para la construcción de tipologías acerca de las mismas.

Conjuntamente, he tratado de configurar una mirada de las prácticas de la enseñanza, en el material empírico surgido de los tres casos analizados, para reconocer la configuración didáctica (Litwin, 1997) presente en cada uno, en relación con la arquitectura (y no ya desde las ciencias sociales, como las plantea Litwin), vista como un trabajo con fuerte impronta del docente. Ello se abordó desde la perspectiva de las estrategias que promueven la reflexión y desde la perspectiva de los vínculos con las prácticas profesionales del arquitecto (qué tipo de relación se establece, o no se establece, con las prácticas profesionales en una determinada configuración didáctica, en cada caso).

Asimismo, la tesis analiza temas referidos a: la selección de saberes a enseñar en los talleres de arquitectura de los últimos años, en función de la legitimación de determinados perfiles profesionales; la relación entre el docente y el saber (transposición didáctica); y la relación entre el estudiante y el saber (estrategias didácticas). Se trató de lograr una combinación conceptual: desarrollar y ampliar los temas mencionados y combinarlos con otros conceptos, como el de la formación entendida como un trayecto o recorrido personal de descubrimiento, adquisición y perfeccionamiento de una nueva "forma" para actuar, reflexionar, etc., de Ferry (1997), y el de Nonaka y Takeuchi (1995), según el cual adquirir una "nueva forma" es entrar nuevamente a un conocimiento "tácito", después de haberlo "metamorfoseado" en su externalización o explicitación previa) y obtener nuevas reflexiones.

Expongo, en esta línea, el tema de la redefinición del perfil profesional del arquitecto ante la obsolescencia de determinados contenidos, y la modificación del plan de estudios de la FAU-UNNE, del año 2002-2006.

---

<sup>1</sup> Pensar la dinámica de la esencia de la formación del arquitecto como centrada exclusivamente en el taller supone un

Considero oportuno aclarar que no se propicia en y a través del análisis de los casos expuestos, la idea de una educación exclusivamente profesional (como si pudiera –o tuviera que hacerlo- resolver el problema del desempleo). Estas modalidades, si bien resultan preparatorias para la práctica profesional, no se basan en el fundamento de la demanda del mercado (que se determina de forma empírica y es neutral con respecto a los valores), pues si la preparación profesional significara poco más que la limitación del estudio a aquellas cosas objetivamente relacionadas con un trabajo concreto, sería buena ocasión para restablecer la distinción entre lo profesional y lo académico como subconjunto de la diferenciación entre práctica y teoría.

En cambio rescato, a través del aporte empírico de los casos, algunos aportes de la propuesta de estructurar un currículum a partir del estudio de la práctica profesional:

“Ello resulta válido no sólo porque este concepto reemplaza al de perfil del egresado, sino fundamentalmente porque definir las prácticas sociales de una profesión, su vínculo en una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma, implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa” (Díaz Barriga, 1986: 21).

Tal como ya he mencionado, y consecuentemente con la inserción en la lógica cualitativa, he planteado el trabajo con casos, ya que los mismos permiten profundizar el análisis y el significado de las estrategias didácticas aplicadas en los talleres de los últimos años de Arquitectura, a modo de preparatorias o anticipatorias para la práctica profesional, e interpretar dicho análisis de manera holística.

El énfasis estuvo puesto en la comprensión de las estrategias alternativas en la formación en habilidades propias del desempeño para el campo profesional. Desde este enfoque, todas las perspectivas de los actores y situaciones del universo enfocado fueron valiosas, ya que mi búsqueda se orientó a la comprensión detallada de las perspectivas y quehaceres cotidianos de las cátedras – talleres de arquitectura de 5º y 6º año-, y de otras situaciones que acaecen en ellas, respecto a las estrategias didácticas aplicadas.

Estos fenómenos que intenté indagar hubieran sido difíciles de captar con métodos cuantitativos o modos verificativos, ya que, al encarar el trabajo, no tuve planteadas relaciones entre variables ni pretendí verificar o comprobar determinada hipótesis previa al respecto. El énfasis en este contexto de descubrimiento se centró, por lo tanto, en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica. Enfatiqué, en consecuencia, con la intencionalidad de “comprender”, un raciocinio inductivo en un proceso de abstracción creciente.

---

sesgo, que se abordará de modo muy general en el desarrollo del presente trabajo.

A través de esta comprensión buscada, he pretendido construir tipologías o esquemas conceptuales de y a partir de las mencionadas estrategias y sus características sobresalientes, según lo que el trabajo de campo (y el análisis simultáneo de los datos que dicho trabajo de campo fue arrojando) sugería.

En la elaboración de esta tesis y para el logro del objetivo definido, partí del estudio de tres conceptos centrales: el de los "dispositivos<sup>2</sup> preparatorios para la práctica profesional", el de "estrategias<sup>3</sup> innovadoras o alternativas a las prácticas tradicionales de enseñar y aprender" y el de las "configuraciones didácticas"<sup>4</sup>

La postura teórica que enmarca una escuela de pensamiento respecto de estos dos conceptos "de partida", me orientó a modo de brújula (acerca de las estrategias didácticas alternativas a las prácticas corrientes en los talleres de arquitectura como dispositivos preparatorios o anticipatorios para la práctica profesional) a lo largo de todo el desarrollo del trabajo.

Realicé la entrada a terreno con instrumentos poco estructurados y planificados (observaciones de clases y entrevistas abiertas), para obtener una primera base empírica que fue analizada para descubrir nuevos conceptos que, a su vez, fueron guiando las nuevas bajadas a terreno (así se planteó un proceso en espiral: de la teoría general a la empiria, y de la empiria a la generación o ampliación de más y nueva teoría).

En esta línea, trato de presentar aquí, incipientemente (lo desarrollaré con más detalle en el Cap. IV. Encuadre teórico) la escuela de pensamiento o perspectiva didáctica: la fundamentada crítica (sin por ello desconocer la existencia de la otra vertiente, la tecnicista) con la cual se abordó el concepto de "dispositivos preparatorios para la práctica profesional". Más adelante, en el (Capítulo I, de Antecedentes, trabajaré el concepto de "innovación".

---

<sup>2</sup> Tomando la definición de Souto (1999: 104), un dispositivo pedagógico de formación es un "conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica".

<sup>3</sup> Una estrategia didáctica "es el método o procedimiento que diseña el docente para que se produzca con éxito la mediación entre la enseñanza y el aprendizaje, entendido dentro de un contexto institucional y social, y que "presupone una reconstrucción teórico metodológica entre las relaciones de los contenidos con la problemática del aprender". Una estrategia consiste en el diseño de actividades que "que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distintos tipos por parte del alumno, con el objetivo de generar la construcción del conocimiento" (Litwin, 1998: 66).

<sup>4</sup> Una configuración didáctica, en el sentido que le da Litwin (1998 b), es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, apuntando a lograr aprendizajes reflexivos y creativos, que superen los niveles de aprendizaje por imitación y por exposición proposicional. Hay tantos métodos o configuraciones como docentes ejerciendo una didáctica: el docente tiene la posibilidad de hacer de su acto pedagógico una obra única, logrando la "transformación" de sus estudiantes, o mediando en la "formación como recorrido personal" de ellos, o en la "reconversión" de los conocimientos de sus estudiantes, y así ir delineando una didáctica propia, particular.

Los mencionados conceptos proporcionaron un primer punto de apoyo para comenzar la investigación misma y orientaron acerca del modo general en que ella fue realizándose.

Los talleres de arquitectura de quinto y sexto año y los “dispositivos preparatorios para la práctica profesional” en la carrera de Arquitectura.

Antes de exponer las situaciones peculiares de los talleres de arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), resulta pertinente definir en forma general al “taller” en arquitectura.

La palabra taller proviene del francés “atelier”, y significa estudio, obrador, obraje, oficina. El taller, en Arquitectura, es una modalidad pedagógica de aprender - haciendo. Se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, tratando de integrar y hacer que confluyan, en los ejercicios propuestos en él, los contenidos de las demás asignaturas, del año de la carrera de que se trate (cada año del Plan de Estudios de las carreras de arquitectura, en general, supone el cursado de un “taller”, como asignatura de carácter obligatorio, además de una serie de otras asignaturas obligatorias).

En el taller, la teoría está referida a una práctica concreta que se presenta como problema a resolver (aparece como una necesidad para realizar una práctica: sea para interpretar lo realizado, o sea para orientar una acción). Práctica y teoría interactúan en permanente referencia una de la otra, y pierden sentido una sin la otra (aunque aparentemente en el taller la práctica resulta el aspecto más pregnante, y la teoría se perciba como subordinada a ella). Existen contactos directos con la realidad y reuniones de discusión en donde las situaciones prácticas se entienden a partir de cuerpos teóricos y, al mismo tiempo, se sistematiza el conocimiento de las situaciones prácticas. El taller propicia situaciones que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de:

- Desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas (el conocimiento que se adquiere en el taller está determinado por un proceso de acción - reflexión – acción: reflexión y análisis de lo que se hace, de cómo se hace y de por qué se hace, para luego volver a la acción; el taller rescata la acción y la participación del alumno en situaciones reales y concretas para su aprendizaje).
- Desarrollar habilidades de pensamiento que les permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa.
- Contar con espacios reales de comunicación, participación y autogestión en la institución y en la comunidad, en una tarea común de autogestión y cogestión con los pares.

Las producciones del taller de arquitectura son mayoritariamente conjuntas y de carácter cooperativo – grupal, aunque también existen instancias de producciones individuales. En consecuencia, también se desarrollan formas de evaluación conjunta, por parte de los docentes, de los propios autores de los trabajos, y de los grupos de pares. El docente del taller no “enseña” en el sentido tradicional; sino que es un asesor o guía, que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden investigando y abordando problemáticas similares a las que tendrá que abordar cuando sea profesional, para concluir en una solución o propuesta creativa, frecuentemente del ámbito del diseño, que, de alguna manera, constituye una aproximación “comunidad – estudiantes” y “comunidad – futuros arquitectos”.

En cuanto al uso del espacio físico, el taller de arquitectura se caracteriza por dictarse en ambientes amplios y flexibles en cuanto a posibilidades de uso, que permitan agruparse en formas distintas, hacer exposiciones en paneles o láminas de formatos grandes, organizar charlas, proyectar imágenes o material multimedial, etc. Circunstancialmente se utilizan simultáneamente otros ambientes, cuando el grupo se subdivide para algún proyecto o tarea específica. En cuanto al uso del tiempo, el taller de arquitectura, en la generalidad de los casos, se desarrolla en dos jornadas semanales, de aproximadamente cinco horas de duración cada una, durante un semestre completo. Sin embargo, el esquema de trabajo suele resultar flexible y adaptarse a los tipos de propuestas y actividades que se vayan encarando.

A modo de síntesis, el taller ofrece la posibilidad de que el estudiante vivencie el aprendizaje de manera totalizadora e integradora, y no solamente como un estímulo a lo cognitivo, ya que, además de conocimientos conceptuales y procedimentales, permite vivenciar experiencias que vinculan el aspecto puramente intelectual con el emocional y afectivo, apuntando a constituirse en un dispositivo para la formación integral del estudiante.

Ahora bien, en el contexto particular de esta tesis (la FAU-UNNE), las asignaturas llamadas “Arquitectura” (desde la 1º a la 6º), que en la cultura institucional son los denominados “talleres”, parecieran condensar la teoría y práctica de todas las demás asignaturas a través de la resolución de un problema de diseño, por lo que se acercan a la propuesta de diseños curriculares mixtos<sup>5</sup> [...] “en los cuales conviven las disciplinas con otras estructuras interdisciplinarias o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas que las propias disciplinas. [...] Los

---

<sup>5</sup> Ellos suponen el [...] manejo en simultáneo de diversas disciplinas que conforman un solo curso centrado en una temática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para [...] tomar las decisiones adecuadas. [...] Se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales. [...] Se pierde la perspectiva disciplinar porque el foco del curso se establece en torno a una temática compleja e interdisciplinar. [...] Los grandes problemas de la vida y/o de las profesiones se convierten en el contenido de la formación. El conocimiento no se sitúa en el ámbito de las disciplinas sino en el de la vida real. Son los aprendizajes de inmersión” (Zabalza, 2012: 31-32).

contenidos de aprendizaje [...] suelen ser contenidos amplios y polivalentes a cuya resolución colaboran las diversas disciplinas. (Zabalza, 2012: 31).

Las situaciones que acaecen en el ámbito de las "Arquitecturas" o talleres tienen matices muy diferentes a los que se dan en el resto de las asignaturas de la carrera de Arquitectura, por las particularidades que los contenidos y el dictado de estas asignaturas presentan, que las hacen campo propicio para las prácticas innovadoras desde el momento en que buscan estrategias para "el desarrollo de la creatividad", que muchas veces apuntan a desarrollar habilidades referidas al "diseño" y a la percepción de las necesidades y oportunidades del contexto, que no pueden trabajarse sólo a través de una exposición teórica del docente y una actitud pasiva del alumno, sino que demandan otro tipo de construcciones y actitudes frente a la enseñanza.

"[...] En el taller de arquitectura se da un tiempo para ir de atrás para adelante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción, haciendo que [...] los estudiantes aprendan a ver el proceso de aprendizaje como [...] "el trabajo práctico... de modificación, de cambio, de reconstrucción continua que no tiene fin ".[...] la prioridad dada a la enseñanza de tipo expositivo sobre la tutorización y la concepción predominante de la investigación científica [...] se opone a la aceptación de las condiciones esenciales para la creación de una investigación básica adecuada para un prácticum reflexivo..." (Schön, 1987: 272 - 273).

"[...] es en el taller donde se están materializando las ventajas pedagógicas de las modalidades avanzadas de práctica y haciendo realidad la mayor parte de los objetivos de aprendizaje" (Follari y Soms, 1994: 45).

En los talleres, en general, el estudiante se ejercita en la práctica proyectual y/o en la práctica investigativa como base y fundamento de la acción proyectual. Realiza un aprendizaje para el dominio de conceptos, a partir de elementos significativos, con la consigna de "aprender haciendo" utilizando procesamiento de la información, aplicación de criterios ordenadores dentro de un proceso proyectual e integrativo de materias que hacen a la conceptualización y a la materialidad del objeto arquitectónico.

Se parte de un modelo entendido como un proceso flexible, contextualizado e integrador que posibilite respuestas y propuestas creativas en el campo del diseño arquitectónico. El desarrollo del Trabajo de Diseño en Taller se constituye en un "objeto e interrogante sobre la realidad que conjuga diversas ciencias y técnicas para dar respuestas adecuadas" (Díaz Barriga, op. cit.: 29), problemática ésta que se convierte así en objeto de transformación, o en otras palabras, en elemento estructural integrador de los contenidos propuestos.

Se trataría de una resolución de un problema de diseño, y para llevarlo a término, "se requiere el uso de la estructura lógica, la cual posibilita un constante proceso de reestructuración cognoscitiva" (Campos, 1980: 98).

La resolución del problema (sea éste de diseño o referido a una necesidad y/o situación problemática del contexto) con la modalidad "taller" cumple distintas funciones: por un lado se lo usa como una especie de prisma a través del cual se ven la utilidad de las ideas y los métodos presentados previamente y por otro lado sería un instrumento para que docentes y alumnos reflexionen sobre el proceso de formulación de problemas en aquellas situaciones confusas y conflictivas extraídas de la práctica real de la arquitectura, así como un marco en el que los alumnos reflexionarían acerca de las teorías tácitas que ellos aportaban a las soluciones de su proyecto y en el que pondrían a prueba la metodología de diseño y/o resolución de la problemática específica abordada y las técnicas específicas recientemente adquiridas como herramientas de programación y análisis.

Según esta perspectiva, los contenidos no serían "datos" en forma aislada y fragmentada (con lo que se evitaría que tan sólo puedan ser memorizados por el alumno), sino que el conocimiento sería "construido" por los propios alumnos en torno al trabajo de diseño en taller, que se convertiría así en eje estructurante que permitiría articular e interrelacionar la información. Con esto se estarían fomentando los procesos de elaboración de información, en los que el alumno deja de ser un simple receptor y espectador de datos y de información ya construida por otros.

Se da en estas modalidades del taller un énfasis en la socialización de la práctica profesional, de cualquier año que se trate el taller. Existe un intento de articular las "regulaciones y exigencias de la profesión", con los "modelos universitarios y sus propias regulaciones" y el "modelo disciplinar". Pero esto no ocurre de este modo en todos los talleres de arquitectura, sino sólo en algunos, especialmente de los últimos años del plan de estudios.

El "taller" sintetiza algunos de los rasgos más relevantes de la carrera de Arquitectura, y se convierte en uno de los aspectos identificatorios de la cultura institucional.

Los tres grandes conceptos sobre el objeto definido (por un lado, el de los talleres de arquitectura como dispositivos preparatorios para la práctica profesional en la carrera de Arquitectura, por otro lado, el de estrategias didácticas "alternativas" o "innovadoras" (que se abordará en el Capítulo I, de Antecedentes) y en tercer lugar, el de las configuraciones didácticas (que se abordará en el Capítulo IV, de Encuadre teórico) resultaron orientativos de la investigación encarada y aportaron también a la interpretación de los hechos mediante la constitución de una teoría muy genérica que consiste en presuponer:

- Que los talleres de arquitectura, cuando responden a modelos didácticos centrados en prácticas y contextos (y en relación con esto, al tema de los perfiles profesionales emergentes, dominantes y decadentes en la carrera de Arquitectura), y cuando dan

cabida a prácticas reflexivas, son los dispositivos preparatorios para la práctica profesional por excelencia en la carrera de Arquitectura

- Que en dichos talleres de arquitectura están llevándose a cabo algunas experiencias de aplicación de estrategias didácticas alternativas a las tradicionales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (como respuesta, en parte, a las obsolescencias morales y biológicas de ciertos contenidos en la arquitectura), que responden a configuraciones didácticas particulares.

Con respecto al modo de organización de la escritura de esta Tesis, expongo a continuación una síntesis de lo trabajado en cada Capítulo de la misma:

En el Capítulo I presento los antecedentes, sustantivos y metodológicos, que han servido, tanto para aproximarme al problema de las estrategias didácticas alternativas en los talleres de arquitectura desde diversos planos (como el de la formación para la práctica profesional y el de la innovación) como así también para aportar ideas acerca de la relevancia de la investigación planteada en cuanto a su grado de originalidad. También intento delinear un estado del arte respecto al tema en cuestión, en el que presento el análisis de la literatura científica que constituyó el punto de partida para la elaboración del cuerpo de esta tesis.

En el Capítulo II planteo una caracterización del contexto general en que se inserta esta Tesis, dentro de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste, contexto que define una situación problemática en la que se encuentra, en cierta manera, la génesis del objetivo planteado en la Tesis.

En el Capítulo III defino las notas que caracterizan, desde lo epistemológico y lo metodológico, al proceso desarrollado para la construcción del objeto de estudio. Expongo la definición de la lógica con que encaré la investigación, así como las decisiones metodológicas derivadas de este encuadre epistemológico; el reconocimiento de momentos estratégicos con el objeto de estudio y la selección de casos indagados; las técnicas de obtención de información y el tratamiento de los datos para el análisis.

En el Capítulo IV trabajo el Encuadre teórico de la tesis, con los conceptos centrales que se desarrollan en esta tesis, en el marco de la perspectiva didáctica fundamentada:

- los de currículum y configuraciones didácticas;

- los de los dispositivos preparatorios para la práctica profesional, los Talleres de Arquitectura y el Prácticum;
- y los de estrategias innovadoras o alternativas a las prácticas tradicionales de enseñar y aprender.

Desde una perspectiva didáctica fundamentada crítica, y a través de un encuadre teórico inicial acerca de los dispositivos preparatorios para la práctica profesional, avanzo en la conformación de una modelización general de las estrategias didácticas alternativas a las prácticas corrientes aplicadas en los talleres de arquitectura, interrelacionando diversas dimensiones de análisis.

En el Capítulo V conformo la Historia natural de la investigación, exponiendo el proceso que he seguido a lo largo del trayecto investigativo del problema que indagué en esta tesis.

En el Capítulo VI presento el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a actores de las tres cátedras - taller tomadas como caso (así como el análisis de otro material obtenido en el trabajo de campo y los registros de las observaciones no participantes realizadas). Organizo el análisis en un apartado independiente para cada cátedra, en el cual agrupo en grandes categorías conceptuales las variables surgidas del análisis y decodificación de las entrevistas (y los otros materiales) y las relaciono con las ideas y conceptos trabajados en el capítulo del Encuadre teórico.

Por último, presento las Conclusiones, en las que elaboro una síntesis de lo encontrado en la investigación, mediante el proceso detallado en los capítulos III. El marco epistemológico metodológico y V. Historia natural de la investigación y con los datos surgidos mediante el camino de ida y vuelta entre el campo y la teoría, explicitados y analizados en el capítulo VI. Los casos analizados.

## CAPÍTULO I

# ANTECEDENTES

Presento en este capítulo los antecedentes, sustantivos y metodológicos, que han servido, tanto para aproximarme al problema de las estrategias didácticas alternativas en los talleres de arquitectura desde diversos planos (como el de la formación para la práctica profesional y el de la innovación) como así también para aportar ideas acerca de la relevancia de la investigación planteada en cuanto a su grado de originalidad.

También intento exponer un avance del estado del arte respecto al tema en cuestión, en el que presento el análisis de la literatura científica que constituyó el punto de partida para la elaboración del cuerpo de esta tesis.

Tanto por el trabajo con los antecedentes rastreados y fichados, como por el manejo conceptual trabajado en y desde el encuadre teórico, puedo decir, acerca de la relevancia académica de la investigación llevada a cabo y en cuanto a su grado de originalidad, que si bien existe un gran cúmulo de investigaciones y trabajos en la temática de las estrategias didácticas innovadoras, la innovación y su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa y la articulación teoría – práctica, no he encontrado trabajos, investigaciones o desarrollos que específicamente se circunscriban a la temática de la innovación dentro de los talleres en la carrera de Arquitectura, así como tampoco al rol de las estrategias alternativas en dichos talleres, aplicadas en la preparación para la práctica profesional real y las competencias que ella demanda. En este sentido, la presente Tesis podría constituir un modesto aporte en relación al mencionado tema.

Cabe aclarar que de ningún modo pretendo que estos conocimientos sean generalizables a todos los talleres de arquitectura, ni menos aún, a la situación que acontece respecto a ellos en todas las facultades de Arquitectura de universidades nacionales.

Para abordar los conceptos de “innovación” y de estrategias didácticas “alternativas” o “innovadoras”, considerando aportes de los antecedentes sustantivos, hay que tener en cuenta que “las perspectivas de sentido en torno a la innovación dan cuenta de dos vertientes: aquella que la entiende como modificación parcial o sustitución de los componentes técnicos de una situación, y

la que la define como ruptura protagónica en las formas de operar en esa situación". (Heller, 1977; Angulo Rasco, 1990, 2000; en Lucarelli, 2003 b: 2).

En este marco, el concepto de "innovación" o "estrategia innovadora o alternativa a las prácticas tradicionales de enseñar y aprender" fue considerado en esta tesis "en una perspectiva de ruptura con el paradigma dominante, haciendo avanzar, en diferentes ámbitos, formas alternativas de trabajo que quiebran la estructura tradicional. En esta perspectiva, innovación es vista de forma diferente a la simple agregación de nuevos elementos tecnológicos, a menos que éstos representen nuevas formas de pensar el enseñar y el aprender en una perspectiva emancipatoria" (da Cunha, 1997: 28).

Se trabajó a la innovación "como ruptura del statu quo vigente en las aulas universitarias, que se evidencia en un conjunto de prácticas, dando lugar a una configuración de variables expresadas en distintos planos, didáctico-curricular, psico-social, administrativo y fundamentadas en una didáctica crítica" (Lucarelli, 2002; en Donato, 2003) y en general, como un cambio intencional y deliberado, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas.

Cabe señalar también que el concepto de "práctica innovadora" o "alternativa" generada por el docente NO es usado en este trabajo en el sentido de "invención"; tampoco en el sentido de una sustitución parcial, sino términos de un proceso orientado a alentar la presentación de innovaciones, para difundirlas, y que de este modo otros puedan apropiarse de estas prácticas para trabajarlas, adaptarlas a contextos particulares y aplicarlas.

Aquí resultan pertinentes los aportes teóricos de Litwin (1998 a) referidos a la "Didáctica de Autor", según los cuales las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Es por ello que definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

En este sentido, la didáctica de autor es una construcción original en la que cada profesor crea, acorde con su campo y experticia, un diseño y estilo de enseñanza personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase. Se trata entonces de una creación original en la que se conjugan saberes disciplinares y saberes didácticos y en la que es posible advertir los trayectos recorridos por sus autores, sus experiencias formativas y profesionales, sus posicionamientos éticos, ideológicos y políticos, sus preocupaciones didácticas y las proyecciones del diseño de cátedra, en tanto contribuciones orientadas a la comprensión y a la emancipación de los

estudiantes.

Estos conceptos serán ampliados en el capítulo IV (Encuadre Teórico).

Estos grandes ejes conceptuales sobre el objeto definido, aportados desde algunos "antecedentes" (por un lado, el concepto de los talleres de arquitectura como dispositivos preparatorios para la práctica profesional en la carrera de Arquitectura, abordado en la Introducción, y por otro lado, el concepto de estrategias didácticas "alternativas" o "innovadoras" determinadas por configuraciones didácticas específicas) resultaron orientativos de la investigación encarada y aportaron también a la interpretación de los casos analizados y a la conceptualización teórica que parte del interés de que la formación de los profesionales tenga una vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, reconceptualizando la visión sobre los procesos de formación, sin perder de vista, como expresa Souto (2006: 69-70), que "el problema de la organización de la formación es el de la regulación necesaria desde el sistema educativo para favorecer caminos y procesos diversos de formación" y, asimismo, que la organización no puede partir de lo que se dispone como oferta externa, ni tampoco de lo que se supone necesario externamente, sino que debe pensarse como resultado de un trabajo inicial que ya es en sí mismo formativo: tal es el análisis de situación y la elaboración de una demanda a partir de las necesidades de formación.

Continuando con los antecedentes sustantivos, es menester mencionar que, desde hace treinta (30) años, un equipo de la Universidad de Buenos Aires está llevando a cabo un proceso investigativo en torno al currículum y la enseñanza universitaria en los diversos campos profesionales, en el marco del Programa Estudios sobre el aula universitaria, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). En los últimos años la investigación se ha centrado en el área de la salud, indagando acerca de las prácticas innovadoras que desarrollan los docentes universitarios, teniendo como eje la articulación teoría-práctica en la formación en una profesión.

Desde esta vertiente investigativa, y en su interés por la conformación de Didácticas específicas universitarias, el Programa mencionado centra su preocupación en el análisis de los procesos que se desarrollan en carreras de grado para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos.

De entre ellos, se han analizado algunos trabajos de investigación de la Dra. Elisa Lucarelli y su equipo, dentro del citado Programa, que encaran el tema de las cátedras innovadoras y de las

innovaciones como factor de mejoramiento de la calidad de enseñanza en la universidad, así como también de la articulación teoría-práctica como innovación en el aula universitaria.

Entre ellos, menciono los aportes de los siguientes:

1. LUCARELLI, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación, N° 10. FFyL. UBA.

En la problemática de la identificación de cátedras que están desarrollando experiencias innovadoras, así como del modelo de innovación subyacente (encarando la temática de las innovaciones con propósitos que superan intenciones tecnológicas y modernizantes), así como a la difusión y análisis evaluativo de las mismas en el ámbito de la UBA, el trabajo presenta algunos avances en la reflexión acerca del papel que juega la articulación teoría – práctica en acciones innovadoras tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Estas acciones se mueven en los planos: didáctico curricular; las estrategias de enseñanza y aprendizaje; la construcción del plano de la investigación, aspectos que hacen al proceso de gestación y desarrollo de las innovaciones a nivel de cátedra, así como a la metodología de la indagación científica y a la transferencia de sus resultados.

El aporte fundamental de este antecedente lo constituye la metodología empleada en la investigación, que se centra en la lógica cualitativa, en el marco de la investigación-acción y de la investigación participativa. Tomando como contenido a una innovación realizada por una cátedra, se desarrolla una metodología que alterna la transmisión de información (a cargo de los protagonistas de la experiencia) con la reflexión individual y el análisis grupal evaluativo, por parte de otros “pares institucionales”. Se utilizan entrevistas, observaciones y talleres para la identificación de las experiencias, recolección de datos, y análisis de la información; se aplican también cuestionarios para relevar datos acerca de las representaciones sociales de los alumnos, y posibilitar la triangulación de la información.

Resultó novedoso para mí el hecho de que en este antecedente, en la identificación de las cátedras y en el análisis de la información de casos que desarrollan prácticas de enseñanza alternativas, se integran como parte del equipo de investigación, según se comenta, los asesores pedagógicos de las unidades académicas, los docentes protagonistas de esas experiencias y otros docentes interesados en la innovación.

2. LUCARELLI, E. (2003 b). El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (FFyL – UBA).

La Dra. Lucarelli gentilmente me ha facilitado extractos de algunos capítulos de su Tesis Doctoral (que en el año 2006 aún no había sido publicada), que para el trabajo que aquí presento representan un valiosísimo antecedente, tanto sustantivo como metodológico. En este antecedente, la tesis central se refiere a la relación observada entre la articulación teoría-práctica y las innovaciones didáctico-curriculares en las aulas universitarias.

El objetivo central del trabajo fue generar conocimientos y describir y analizar el papel de la articulación teoría-práctica en las innovaciones didáctico-curriculares. Sostiene que “en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones. Este eje se evidencia a través de modalidades de expresión en las que se pueden reconocer por lo menos tres niveles según grados crecientes de especificidad” (Lucarelli, 2003 b: 1-2).

Esta tesis partió del estudio de dos conceptos centrales: innovación y articulación teoría-práctica, y abordó tres momentos estratégicos en el proceso de investigación, que me han sido de gran utilidad metodológica:

- a. “El momento de identificación de la visión de los protagonistas y de los docentes motivados por la innovación acerca de estas experiencias, a través de entrevistas colectivas y cuestionarios breves ;
- b. El momento de reconocimiento en terreno de las situaciones didácticas en las que se desarrolla la articulación teoría-práctica en las innovaciones en distintas áreas académico profesionales a través de una muestra intencional de cátedras y de categorización de las formas de expresión de la articulación teoría-práctica, a lo que se llegó por un proceso espiralado de conceptos teóricos, (de índole fundamentalmente epistemológicos, sociológicos y didácticos), y de datos empíricos obtenidos a través de observación de clases y su registro, entrevistas inicial y final de devolución, reuniones con las cátedras, y, en algunos casos cuestionarios a estudiantes.;
- c. El momento de profundización en cuatro casos, considerados reputados, de cátedras universitarias del Ciclo de iniciación y profesional de los estudios universitarios”. (Lucarelli, *ibíd.*, 7-8).

3. Las Jornadas de Desarrollo universitario con Expocátedras, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), o simplemente "Expocátedras"<sup>1</sup>

Fundamentalmente, este antecedente (que se aborda y desarrolla conceptualmente en el capítulo "IV. Encuadre teórico") y todo el movimiento regional que le sucedió, me orientó y aclaró el panorama en cuanto a la lógica investigativa con la que abordé la investigación en que se basó esta Tesis.

En las búsquedas y desarrollos planteados por Expocátedras (y las sucesivas experiencias a que las mismas dieron lugar), se identificó una inversión en la lógica investigativa. No se partía más de las matrices y explicaciones teóricas para confirmarlas en la práctica. Por el contrario, se tomaba lo real y lo cotidiano como objeto abierto de estudio y se buscaba, a partir de la aprehensión de la práctica, encontrar explicaciones teóricas:

[...] Por ejemplo, no se definía, a priori, cuáles serían los conocimientos y saberes necesarios del profesor con una base rígida fundamentada en el deber ser y en el deber hacer. Por lo contrario, se intentaba ir al campo de la práctica docente para entender cómo actuaban los profesores y a qué saberes recurrían para enfrentar los desafíos de su profesión. Se instaló la búsqueda de una genealogía, no como un fin en sí misma, sino como punto principal de referencia para hacer avanzar el conocimiento y para construir teorías que pudiese ayudar a explicar los fenómenos. Esta perspectiva se distanció de las grandes generalizaciones porque buscó valorizar tanto las regularidades como las especificidades de las construcciones pedagógicas cotidianas da Cunha y Lucarelli, 2005: 6-7).

4. LUCARELLI, E.; CALVO, G.; DEL REGNO, P.; DONATO, M.; FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M.; NEPOMNESCHI, M. & SOLBERG ,V. (2006). La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios. En Revista de Educação PUC-Campinas, 21, 1-154, Noviembre 2006, Campinas, Brasil.

En este trabajo, que analiza la formación en las prácticas odontológicas consideradas objeto complejo de aprendizaje en las Clínicas integradas del último tramo del trayecto de formación de un odontólogo, se parte del reconocimiento de la especificidad de los problemas que

---

<sup>1</sup> Fueron [...] un dispositivo desarrollado con docentes de las distintas Unidades Académicas de la UBA a partir del reconocimiento de la importancia que tiene para los procesos de cambio el desarrollo de acciones protagónicas con docentes que posibiliten procesos de reflexión sobre sus prácticas innovadoras como respuesta a los problemas que se encuentran cotidianamente en la vida de las aulas.

Las Jornadas centradas en la presentación masiva de un conjunto de experiencias alrededor de las prácticas docentes, integran exposición de posters, el desarrollo de laboratorios y fundamentalmente la realización de número considerable de talleres, alrededor de setenta, acerca de experiencias alternativas en las prácticas docentes. En cada uno de estos Talleres dos o tres equipos de docentes universitarios de distinta disciplina y que trabajan en distintas unidades académicas, presentan a otros docentes las experiencias desarrolladas por cada uno de ellos para dar solución a un problema común de la vida en las aulas, articulándose alrededor de un mismo eje pedagógico y generándose así un ámbito colectivo de análisis de cuestiones educativas" (Lucarelli, 2006: 285).

se presentan al interior de cada campo disciplinar profesional de formación, dado su lugar relevante como componente del contexto de la definición áulica.

[...] “Este interés por la comprensión de los procesos peculiares que se dan en estos espacios, de sus formas de manifestación y de sus problemas, posibilita evitar las miradas simplificadoras que derivan de la pretensión, engañosamente ilusoria, por encontrar estrategias de intervención únicas e inamovibles, a modo de recetas” (Lucarelli et al, 2006).

El trabajo sintetiza los avances de una investigación acerca de esos espacios privilegiados para la formación en la profesión odontológica como son las Clínicas y que permiten considerar cómo se da la construcción de estilos docentes a través de la enseñanza con estudiantes que se encuentran en estadios avanzados del desarrollo de prácticas de atención a pacientes.

El trabajo con la información recabada en las Cátedras-caso se analiza a través de entrevistas a docentes, observación de clases teóricas, sesiones en clínica y cuestionarios a estudiantes, además del análisis de material documental (en varias de las Comisiones en que organizan las Cátedras sus actividades docentes), posibilitó construir una mirada en profundidad acerca de las características que podrían asumir los desarrollos docentes y las actividades de los estudiantes en cada espacio. Este conocimiento se orienta a contribuir al desarrollo de Didácticas Específicas para la universidad.

El trabajo considera las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas, en este caso en las clínicas que funcionan dentro de la sede académica, como Hospital Escuela e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos.

Esta posición frente a los problemas del aula universitaria reconoce que las Asesorías pedagógicas, se constituyen, de por sí, en generadoras de conocimiento acerca del enseñar y el aprender en la universidad dado que desarrollan investigaciones en contextos disciplinares profesionales específicos, programas de posgrado y metodologías de intervención alrededor de estos temas.

Dentro de los objetivos que plantea esta investigación importa mencionar el interés por conocer los procesos que se desarrollan en la carrera de Odontología para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional e identificar modalidades que desarrollan esos docentes universitarios a través de los dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación orientados a la construcción de los aprendizajes complejos de la práctica profesional, a la vez que

avanzar en la profundización de la articulación teoría práctica en sus vías de manifestación en la enseñanza universitaria<sup>2</sup>.

La consideración de lo que se observa en las Clínicas y de la representación que los docentes generan alrededor de lo que sucede en ellas, permite reconocer la presencia de diversos matices de esos desempeños, lo que evidenciarían la presencia de distintos estilos de intervención docentes.

5. LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. & NEPOMNESCHI, M. (2010). La formación en la profesión en el área de la salud: contexto, currículum y prácticas de enseñanza. En: "X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur "Balance y Prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur". Diciembre de 2010. Mar del Plata, Argentina.

El trabajo trata de identificar la forma en que se dan los procesos de formación al interior de los campos disciplinares profesionales universitarios, a partir del análisis de las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas, en dos situaciones referidas a las Clínicas: las que funcionan dentro de la sede académica de la Facultad de Odontología, como Hospital Escuela y las localizadas, como es el caso de la Facultad de Medicina, fuera de la institución formadora, en centros de atención de la salud, que funcionan como Unidades Docentes Hospitalarias:

"Desde la dimensión metodológica, la investigación se inserta en una lógica cualitativa de investigación, orientándose por la búsqueda de profundizar lo educativo como objeto social complejo, la elección de trabajar con casos, la inclusión de instancias participativas; las actividades previstas propician que los distintos actores

---

<sup>2</sup> Para el desarrollo de estos objetivos el equipo trabaja con las siguientes hipótesis:

- La articulación teoría-práctica orientada en el aula universitaria se manifiesta en distintas vías : a través de un proceso genuino de aprendizaje con alternancia o predominio pero sin exclusión de ambos momentos, y mediante el desarrollo de situaciones de enseñanza y espacios curriculares favorables a la preparación en la práctica profesional . En ambos casos opera como un factor favorable a un cambio general de la estructura didáctico curricular en cátedras que innovan en el aula universitaria, afectando los diversos componentes humanos y técnicos
- El proceso de adquisición de habilidades propias de la práctica profesional supone el desarrollo de aprendizajes de alto grado de complejidad, (Ausubel, 1976) que incluyen además de aspectos cognoscitivos ( implicando contenidos de distinto nivel de dificultad para su adquisición), y, en algunos casos , desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular
- Los procesos que se desarrollan en carreras de grado como las relacionadas con las Ciencias de la Salud para la formación de habilidades propias de la práctica profesional, se fundamentan en el reconocimiento la complejidad de tales aprendizajes .
- Los procesos puestos en acción para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional y los espacios curriculares correspondientes universitarios que desarrollan modalidades innovadoras centradas en la articulación teoría-práctica, incluyen dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación con alguna instancia de reflexión en la acción y de tutoría ( Schön, 1987) y con características similares a los propios de la formación en la profesión en ámbitos no universitarios.

responsables de la docencia (profesores, docentes autorizados, asesores pedagógicos, estudiantes) se involucren, con diversos grados de incidencia, en las diferentes etapas de la investigación. Se seleccionaron casos, correspondientes al 4to. y 5to. año de las carreras de grado, se realizaron entrevistas clínicas a integrantes del equipo docente y estudiantes, análisis de materiales curriculares y observaciones de clases, de manera de contextualizar con un encuadre situacional e histórico las características que se evidencian para la enseñanza en el Ciclo Profesional de la carrera de Odontología y del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina" (Lucarelli et al, 2010: 4).

La investigación identifica categorías correspondientes a las distintas modalidades de intervención docente (centradas en el tipo de actividad del docente) y modalidades en relación al lugar del estudiante en la situación de formación. Asimismo, como trasfondo de estas modalidades presentes en los casos analizados se reconocen concepciones didácticas diversas: una que entiende a la enseñanza como modelado heurístico, y otra que lo concibe como andamiaje.

Otros antecedentes encontrados y trabajados los constituyeron los de:

6. LITWIN, E. (1998 b). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. En *Educación*, Vol. VII, Nº2, 13, Marzo 1998.

De este trabajo, que forma parte de los estudios realizados para la investigación: "Una nueva agenda para la didáctica" (en la Universidad de Buenos Aires), rescato finalmente los aportes teóricos que terminan de configurar un estado del arte respecto al tema de la Didáctica y sus dimensiones de análisis, al reconocer que:

"[...] la agenda clásica difiere de la didáctica, entendiéndola por ella la delimitación de los objetivos para la enseñanza, las consideraciones respecto del método, los contenidos, las actividades o la evaluación no parecen proporcionar un marco suficiente para orientar las prácticas docentes. Se pretende, por ello, construir nuevas categorías interpretativas que nos permitieran entender las clases y favorecer, en su reconstrucción, el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

En una nueva agenda de la didáctica, construida desde el análisis de las prácticas con el objeto de entender los procesos de construcción del conocimiento, nos interesó reconocer tres dimensiones de análisis que enmarcarían las prácticas docentes: las estrategias que promueven la reflexión en el aula, los estudios que nos permiten identificar la comunicación didáctica y, finalmente, las consideraciones morales que entraña la comunicación didáctica en la clase reflexiva. (Litwin, 1998 b: 49)".

Así, entre las dimensiones de análisis de la didáctica (Litwin, 1997 y 1998 b), podrían ubicarse:

- Por un lado, desde una visión más clásica e instrumental<sup>3</sup> de la “agenda” de la Didáctica”, al curriculum, estrategias didácticas, estrategias de evaluación, contenidos, objetivos, etc.
- Por otro lado, desde una visión totalizadora e integradora<sup>4</sup> de la Didáctica, a las estrategias que promueven la reflexión en el aula, los estudios que permiten identificar la comunicación didáctica y, finalmente, las consideraciones morales que entraña la comunicación didáctica en la clase reflexiva. “En estas tres dimensiones, o aproximaciones teóricas en las que se pueden inscribir dimensiones de una nueva agenda de la didáctica, hemos construido configuraciones didácticas como marco explicativo e interpretativo de prácticas de la enseñanza” (Litwin, 1998 b: 51). Así, las configuraciones didácticas serían subyacentes a las dimensiones clásicas de análisis -curriculum, estrategias didácticas, estrategias de evaluación, contenidos, objetivos- (y determinantes de ellas).

“Entendemos por configuración didáctica la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Ellas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender” (Litwin, *ibid.*: 51).

Me resultó sumamente esclarecedora en este antecedente, en lo que se refiere a metodología de la investigación (y desde una dimensión epistemológica), la manera en que se han construido las configuraciones didácticas a partir de la identificación de

---

<sup>3</sup> La visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente se consolidó como representativa del campo de la didáctica en el transcurso de varias décadas. La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista.

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los '70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, curriculum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica. Sin embargo, en América latina, ya en la misma década, tanto en México como en Brasil se desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva didáctica (Litwin, 1997: 44-45).

<sup>4</sup> En los '80 y '90, una serie de desarrollos teóricos implicaron el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis. El cambio que propusieron no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o, simplemente, la actualización de las categorías clásicas, sino que las miradas que construyeron impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios derivados de la sociología, la lingüística y la psicología (Litwin, *ibid.*: 45).

dimensiones de análisis que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por esa persistencia “tiñeron” la clase permitiendo tal identificación.

“Al respecto, dice Litwin (ibíd.: 52) que [...] “cualquiera sea la dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en persistente en la medida en que aparece reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico, como es el caso de la referencia explícita a las fuentes en la clase de historia o la oposición a un planteo de manera reiterada y que permite a través de contra-argumentaciones desarrollar los diferentes temas. El análisis de cada configuración posibilita reconocer, entonces, la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas por campo disciplinar. En general, reconocemos que en toda clase recurrimos a las diferentes categorías y por tanto no son persistentes. Sin embargo, tal como señalamos, es la persistencia la que nos ha permitido su reconocimiento”.

Asimismo, la propia Litwin advierte que el reconocimiento de las configuraciones didácticas (ella y su equipo han reconocido once -11- configuraciones, para las ciencias sociales) a partir del el planteo de las tres dimensiones de análisis de las prácticas docentes, no se agota en el reconocimiento realizado, a la vez que advierte sobre los peligros que entraña “una posible aplicación rígida y esquemática de estas dimensiones como una estructura vacía a la hora de planear, reconstruir o evaluar una clase” (Litwin, ibíd.: 56):

[...] “En ese caso, se transformarían en una nueva racionalidad técnica en la que las dimensiones de análisis se expresarían como estrategias de enseñanza sin referencia al contenido.

Nuestra intención, en cambio, es la de encontrar nuevas perspectivas de análisis que podrían favorecer las comprensiones de las prácticas, ayudando a reconstruirlas con el objeto de generar una práctica de mejoramiento en relación con la profesión docente” [...].

Estos conceptos respecto a las dimensiones de análisis de la Didáctica, con los cuales se trabajará, serán retomados y profundizados en el capítulo “IV. Encuadre Teórico”.

7. DA CUNHA, M. I. (1997). *Aula Universitaria: Innovación e Investigación*. En Leite, D. y Morosini, M. (org.), *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus.

Su aporte a la conformación del marco teórico, en la perspectiva según la cual innovación es vista de forma diferente a la simple agregación de nuevos elementos tecnológicos, a menos que éstos representen nuevas formas de pensar el enseñar y el aprender en una perspectiva emancipatoria, resultó muy valioso, así como la consideración de que, “si la innovación en el aula no es el espacio importante, ella es, sin duda, de profundo destaque, pues es ésta la principal vía que la Universidad usa para hacer la formación de la ciudadanía y de la conciencia”.

Los antecedentes centrales mencionados aportaron, entonces, desde consideraciones enriquecedoras del encuadre teórico (en cuanto al contexto referido a la manera de entender las estrategias alternativas y las innovaciones didáctico curriculares y la relación teoría – práctica), hasta ideas para el desarrollo de ciertos componentes de la estrategia general de la investigación, referidas fundamentalmente a las instancias de análisis de los datos: una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir de la técnica utilizada, y una segunda instancia consistente en el cruce de información de distinta procedencia para ahondar en la comprensión del dato, haciendo uso de las posibilidades que brinda la triangulación en este tipo de investigaciones.

Por otra parte, los antecedentes mencionados dan idea y sugieren otras posibles maneras de recolectar datos en terreno, además de la entrevista en profundidad y la observación participante: talleres para la identificación de las experiencias, cuestionarios para relevar datos acerca de las representaciones de los alumnos acerca de cátedras innovadoras.

Con respecto a la relevancia académica y el grado de originalidad de esta tesis, considero que el aporte del trabajo con los antecedentes y la literatura revisada (teniendo en cuenta que - según Dankhe, 1986; en Hernández Sampieri, R.: 34-36- uno de los propósitos de la revisión de la literatura es analizar y discernir si la teoría existente y la investigación anterior sugieren una respuesta -aunque sea parcial- a la pregunta o preguntas de investigación, o bien, provee una dirección a seguir dentro del tema de nuestro estudio), revela que:

- Si bien existe una teoría completamente desarrollada con abundante evidencia empírica respecto a las estrategias didácticas alternativas y al papel de la innovación en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la misma no se aplica directamente a “mi” problema de investigación, que las circunscribe a la carrera de Arquitectura, y específicamente a los talleres de los últimos años, en tanto dispositivos anticipatorios a la práctica profesional.

- Hay piezas y trozos de teoría con apoyo empírico moderado o limitado, que sugieren algunas posibles áreas de indagación y que podrían aplicarse a mi problema de investigación, sobre todo en la obra de Donald Schön.

- También existen guías e ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación, tal como lo he enfocado, en su ámbito físico, humano y sociohistórico. Por lo tanto, considero que la exploración de estas guías y antecedentes, constituye un aporte original, aunque modesto, a esta área sustantiva que he focalizado.

## CAPÍTULO II

# CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO EN QUE SE INSERTA ESTA TESIS

Presento en este segundo capítulo una caracterización del contexto general en que se inserta esta Tesis, dentro de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste (y a su vez dentro del país), contexto que define una situación problemática en la que reside, en cierta manera, la génesis del objetivo planteado en la Tesis.

En educación superior, los docentes que estuvimos y estamos involucrados en ella en los últimos años, asistimos a un aparente resquebrajamiento de los procesos de formación, sin lograr tener propuestas que permitan construir alternativas viables con las cuales hacer frente a los problemas y dinámicas que permean el ámbito educativo: globalización, pérdida de valores, rápida desactualización de contenidos, etcétera (Lucarelli et al, 2006).

La universidad argentina, al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta en el comienzo de un nuevo milenio, al desafío de cumplir, con un alto nivel de excelencia, con la concreción de sus funciones en un contexto de serias restricciones financieras, y respetando, a la vez, los principios que la perfilaron protagónicamente en la región durante todo este siglo (Lucarelli, 2003 a).

Según Lucarelli et al (ibíd.: 2-3):

“[...] la constitución del campo de la Didáctica universitaria acompaña, desde la investigación, la consideración de los problemas contextuales que definen a la Universidad, en función del doble desafío al que se encuentra enfrentada esta institución en la actualidad: las exigencias crecientes de la sociedad en cuanto a la formación de profesionales en función de un mercado laboral restringido, y un estado que disminuye crecientemente sus políticas de financiamiento en educación (Santos, 1998). A este contexto, se suma la heterogeneidad de las características del estudiantado en cuanto a su origen socioeconómico cultural, la diversidad programática de la oferta (tensionada a su vez por demandas de corta duración, a la vez que por la extensión hacia el nivel cuaternario) , los desafíos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información, factores estos que impactan sobre la institución y en especial sobre los procesos que se desarrollan en el aula universitaria.

La comprensión de estas problemáticas permite y obliga a la Didáctica Universitaria a estructurar formas de intervención relativas a los procesos de enseñanza y de evaluación apropiadas a esos contextos, lo que supone, a la vez, la inclusión de otros estructurantes que hacen a la singularidad que adoptan esas formas en su relación con la profesión como destino de la formación. Esto hace que su interés en el análisis de esos procesos áulicos, se centre en la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes orientados a la construcción del conocimiento”.

En este contexto, y adhiriendo a estos conceptos, esta Tesis parte del reconocimiento de la especificidad de algunos de los problemas que se presentan al interior del campo disciplinar profesional de formación del arquitecto de la UNNE), teniendo en cuenta que, según Lucarelli (ibid.: 274):

[...] “El análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas en las instituciones universitarias permite observar que ese es un espacio privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio”.

Una reflexión sobre la Didáctica en Arquitectura implica una reflexión sobre un nuevo marco conceptual, como el referido a lo que está aconteciendo en el campo profesional del arquitecto. Los diversos perfiles en juego responden a escenarios que todavía no se conocen adecuadamente en la actualidad: la actividad docente se dedica a preparar personas para contextos o escenarios (y para campos profesionales) que, en el momento en que se desarrolla, aún no existen o son diferentes a lo que podrían ser en el momento en que el actual estudiante sea ya un profesional (varios años después del momento de la enseñanza-aprendizaje). La obsolescencia del conocimiento, entonces, hace que deba considerarse para qué competencias o capacidades habría que preparar al estudiante para su actuación en un “medio” que, por ser futuro, no resulta realmente conocido (Alías, 2015).

En estas circunstancias, sería deseable que el estudiante adquiriera la capacidad de desarrollar un “conocimiento extendido”, que desarrolle “competencias creativas”, que le permitan trasladar o adaptar los desarrollos de su disciplina a escenarios nuevos. Es decir, sería deseable, que se apuntara a un desarrollo de los estudiantes como “pensadores” y como “conocedores” (o creadores), con un mayor nivel de reconocimiento y de discernimiento (los dos últimos tipos de estudiantes del planteo de Bruner, 1997<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Los cuatro modos o modelos principales de concebir la mente que plantea Bruner, que se amplían más adelante, básicamente son: 1. aquél que ve a los estudiantes como imitadores, es decir, que considera la adquisición del “saber-como-hacer”. 2. el modo que supone verlos como aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional; 3. aquél que los ve como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo, y 4. el que supone ver a los estudiantes como conocedores: la gestión del conocimiento “objetivo”.

Bruner sostiene que la escuela (o los niveles primario y medio) llega tan solo al nivel del aprendizaje proposicional: saber lo que dice la “doxa” respecto a algun/os campo/s del saber, sin avanzar hacia los otros niveles, que implicarían avanzar reflexionando y discerniendo respecto de lo “instituido” (lo que dice la doxa).

En este sentido, en los últimos años, se han desarrollado intentos de nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones en general, teniendo como eje de construcción la formación reflexiva.

Desde esta óptica, presento la caracterización general del contexto, según se expone a continuación:

## II. 1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA FACULTAD Y DE SU PLAN DE ESTUDIOS

En la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste, con sede en el Campus. de Av. Las Heras de la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco, el Plan de Estudios de la carrera vigente data de principios del año 2006<sup>2</sup>. Al momento del trabajo de campo de la investigación que culminó en esta Tesis, su implementación abarcaba sólo al primer y segundo año de la carrera, y sería gradual en los próximos años, por lo que los resultados y las particularidades derivadas de su real aplicación en el conjunto de la estructura académica – institucional aún distaban de poder ser apreciados en su conjunto.

---

<sup>2</sup>El Plan de Estudios 2003-2006 (uno de los componentes de la transformación curricular) promueve algunas acciones centrales que lo diferencian del Plan anterior, referidas a:

- Estructura de Áreas. La Carrera se estructura curricularmente sobre la base de un Sistema de Áreas Académicas, y no ya de Asignaturas como lo había hecho hasta ahora. Se considera a las Áreas como una organización académica, de producción y gestión, coordinando las funciones de docencia, investigación y extensión.
- Carga Horaria y duración de la carrera. Para la obtención del título de ARQUITECTO, en el último año de la Carrera se realizará un Trabajo Final de Carrera o "Proyecto" Final, que deberá responder a los requisitos del "Perfil del Graduado".
- Diseño curricular y Trayectos de formación. Se busca definir un Trayecto Inicial Común (a todas las Carreras) un Ciclo Obligatorio, (de formación general) y a partir de allí Líneas de Opcionalidad, Especialidad u Orientación Profesional. En este sentido se definen "Espacios Curriculares" ["Asignaturas"] y Cursos de carácter Obligatorio, Optativo, y de Libre Elección.
- Ciclos. Se definen los siguientes Ciclos de Formación:
  - ✓ Un Primer Ciclo definido por el 1º año de la Carrera, como Espacio Introdutorio a los Campos del conocimiento del Diseño, que contiene el Tronco Inicial Común.
  - ✓ Un Segundo Ciclo de Formación que incorpora los aspectos propios de la formación del Arquitecto, preparando para el acceso a las orientaciones profesionales. Abarca 2º y 3º año. Al finalizar este ciclo se extiende un Diploma Académico (sin incumbencias profesionales) que acredita los estudios realizados.
  - ✓ Un Tercer Ciclo de Orientación y Especialización en el que el alumno adquiere competencias y capacidades referidas a líneas específicas del desempeño profesional. Abarca desde 4º a 6º año. En este Ciclo, el alumno realizará Un trabajo Final de Carrera, finalizado el cual se le otorga el título de Arquitecto.
  - ✓ El Cuarto Ciclo será de Posgrado y se estructurará a partir de la línea de orientación cursada en el grado, realizando una tesis que incorpore componentes de diseño, investigación, y extensión (preferentemente referidas a servicios y transferencias a la comunidad) . El título que se otorgará es el de Especialista en la orientación respectiva.

Las asignaturas llamadas "Arquitectura" (desde la 1º a la 6º), que en la cultura institucional son los "talleres", constituyen el eje de la carrera a lo largo de los 6 años, y si bien esto no se hizo explícito en el Plan anterior (1977), sí lo es en el actualmente vigente, ya que es uno de los atributos que caracteriza a la cultura de la profesión de manera inconfundible. Se trata de asignaturas de ocho meses de duración, a diferencia del resto de las asignaturas, de duración cuatrimestral.

El mencionado Plan de Estudios 2003-2006 vigente, define un perfil profesional según el cual el arquitecto debe poder insertarse y desempeñarse en lo que se reconoce que constituyen "los nuevos contextos laborales que la sociedad y el mercado demandan"<sup>3</sup>. Sin embargo, y pese a la definición del perfil profesional que hace el Plan de Estudios y a que se han producido (hace ya tiempo) grandes cambios en la práctica profesional de la Arquitectura, muchos de estos campos de transformación de las prácticas profesionales no se han transferido aún al plano de la formación disciplinar ni a sus modelos pedagógicos. Se reconoce, desde la institución misma, un problema de pertinencia<sup>4</sup>, es decir, una distancia cada vez mayor entre las demandas sociales y los contenidos sobre los que se basa en la actualidad la formación del profesional arquitecto. Existe una falta de preparación y de adecuación del molde académico para enfrentar estos nuevos contextos y situaciones.

En este sentido, hay que considerar que son muy escasos los profesionales arquitectos que trabajan en contacto directo con el cliente (es decir ejerciendo el "modelo liberal") y son propietarios de sus propios medios de trabajo profesional. En cambio, existe con mayor frecuencia el auto – empleo compartido con un cargo o relación de dependencia en una organización, institución o empresa (el arquitecto que, al tiempo que esporádicamente "consigue" un cliente y trabaja para él, es docente en el nivel medio o superior). También son frecuentes las asociaciones con un grupo de colegas para formar estudios o empresas y prestar servicios en forma conjunta. Asimismo, se da con frecuencia el contexto laboral representado por el empleo tiempo completo en

---

<sup>3</sup> El proyecto institucional actual de la Facultad de Arquitectura, así como su relación con el contexto, se condensa en un fragmento del Texto del Plan de Estudios 2003 – 2006, que expresa, en la "Fundamentación de la carrera", que: "La arquitectura, desde su dimensión cultural estética, garantiza el hábitat y el habitar de la sociedad. Encuentra su consistencia técnica y espiritual, así como su legalidad social, en la feliz articulación entre las aspiraciones más jerarquizadas del hombre y las realidades más acuciantes de la vida contemporánea. Responder con solvencia profesional, suficiencia ética y calidad estética a las demandas de una sociedad cada vez más urgida en busca de mejorar sus condiciones de vida, en encontrar el equilibrio sustentable que le permita insertarse en la vida urbana de las ciudades modernas, hallar modos de vida social que puedan localizarse en el espacio y las actividades compartidas con sentido solidario, constituyen los fundamentos básicos que justifican la carrera de arquitectura. Resolver con solvencia ética la dualidad que ofrece la alternativa entre lo global y lo regional, entre la tradición histórica y cultural y la sociedad posmoderna, se constituye en otra de las demandas que los tiempos reclaman de los arquitectos.

<sup>4</sup>Al respecto, dice Vessuri (1998: 417) que "... el término pertinencia ha sido utilizado para referirse a la coincidencia entre lo que las instituciones de ES hacen y lo que la sociedad espera de ellas. Se refiere especialmente al papel y el lugar de la ES en la sociedad, pero también comprende el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, la responsabilidad de la ES con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral y la función de servicio de la ES en la comunidad".

una organización dedicada a la prestación de servicios profesionales (el arquitecto como representante técnico de una empresa constructora), o bien en una organización que no esté predominantemente orientada a la prestación de servicios profesionales (el arquitecto que trabaja desempeñando funciones burocráticas en organizaciones públicas o privadas, participando en programas no necesariamente implicados en prestar servicios profesionales).

La crisis del patrón tradicional se da ante estos nuevos contextos que modifican la relación con el "cliente tradicional" para el que se prepara durante la formación en la institución universitaria. El modelo de "la profesión liberal" del arquitecto (entendiendo que ésta es la que enfrenta al profesional con una masa dispersa de clientes individuales con escasa capacidad para organizarse) está hoy en retroceso<sup>5</sup>.

Existe una percepción de que la formación que se obtiene en la facultad es eminentemente teórica, y que para salir a trabajar al medio hace falta una práctica que la facultad no ofrece. Es

---

<sup>5</sup> Esto se debe, tomando algunos aportes de Tenti Fanfani (1996: 41) y Pilone (2001: 5-16), a que:

- Los servicios profesionales están cada vez más mediados por la "organización pública o privada prestadora de servicios" en que actualmente desempeña sus tareas; ésta es la que paga los "sueldos" –en vez de "honorarios"- al profesional, en lugar del cliente (ahora el cliente directo del profesional es la organización); nuevos y diferentes contextos laborales afectan la auto-imagen del profesional (tiende a perder su identificación con la profesión en sentido estricto y a aumentarla con la organización empleadora), la definición del cliente y la relación profesional – cliente.
- El progreso acelerado del conocimiento y la cada vez más grande masa de información disponible y accesible hace difícil la posibilidad de los profesionales de "saber todo lo que hay que saber" acerca de su especialidad, lo que genera dependencia de otros especialistas. Sus efectos sobre los campos profesionales redundan en un fuerte estímulo para la especialización, ya que ahora, los no especialistas no sólo no gozan de las mismas consideraciones sociales, sino que encuentran problemas en el campo laboral. Esta aceleración del desarrollo científico tecnológico incrementa la probabilidad de la obsolescencia del profesional y genera gran exigencia de actualización del sistema de formación profesional y a la educación permanente, con la no separación cronológica del momento del aprendizaje con respecto al momento de la práctica profesional.
- El grado de tecnificación (en virtud de desarrollos científico – técnicos), cada vez mayor, que supone el ejercicio de las profesiones, sobre todo aquéllas cuyo desempeño hace indispensable un aparato costoso y difícil de ser empleado individualmente, hace cambiar las condiciones entre demanda y tarea profesional. Los organismos mediadores (ej.: empresas financieramente grandes que requieren a su vez una cantidad importante de profesionales) explotan para su propio beneficio los servicios prestados por los profesionales o se convierten ellos mismos en servicios intermedios de mediano porte. Esto es, según Pilone, lo que hace pasar al profesional a una condición laboralmente proletaria. Y como la demanda del cliente ya no llega al profesional sino a la empresa donde trabaja, el profesional independiente se vuelve ahora "independiente" en otra acepción del término: se vuelve desamparado, como puede serlo cualquier trabajador en relación de dependencia, ya que la estructura de decisión colegiada pierde significado en una empresa que no la acepta como criterio.
- El surgimiento de nuevos, diferentes y complejos problemas y nuevos y diferentes "clientes" (ya no sólo un individuo, sino un grupo de personas con una característica, problema o necesidad común) dentro de la sociedad actual genera la necesidad de cambios en las necesidades a atender por los profesionales tradicionales. Ante ello, los roles laborales de los profesionales se hacen cada vez más variados y complejos, impulsándose la diferenciación de las profesiones en nuevas especialidades, y con ello, las disputas por las jurisdicciones interprofesionales. Los complejos problemas requieren de la intervención de varias disciplinas y especialidades.
- Estos nuevos contextos laborales dentro de organizaciones públicas o privadas hacen que el profesional deba trabajar muchas veces en relación con otros, profesionales o no, de otras disciplinas y especialidades, lo cual a veces genera muchas dificultades, para las que el profesional no siempre está preparado. Por eso la capacidad de interactuar entre especialistas de diversa procedencia debería ser fomentada mediante mecanismos formales e informales previstas en los currículums, así como la articulación teoría – práctica, que no se reduce simplemente a invertir el modelo (que comienza con el aprendizaje de las ciencias básicas –teoría-, sigue con los componentes más aplicados y termina con la práctica en campo) y anteponer la primacía de la práctica.

criticado el hecho de que muchas veces es más lo que se aprende "afuera" que "adentro" de la Universidad, por la no vivencia en ella de situaciones prácticas.

Un problema propio del ámbito de gestión y política universitaria que amenaza el mantenimiento de la gobernabilidad institucional lo constituye el tema de la capacitación y formación del estudiante para poder insertarse laboralmente (explicitado mediante los resultados de la autoevaluación llevada a cabo por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE), tema que afronta actualmente una importante crisis.

El egresado manifiesta y demuestra que no adquiere las competencias para insertarse laboralmente en el medio. La universidad no ofrece la mayoría de las veces la posibilidad de vincularse con sectores de la producción (y por ende potenciales fuentes de trabajo, para el alumno y para el futuro profesional) que sirvan primero al alumno para mantener actualizados sus conocimientos y después para conformar, ya desde antes de obtener el título de grado, su horizonte laboral<sup>6</sup>. Entre las causas o factores a que se atribuye este fenómeno, aparecen como las más significativas, la ausencia, durante el desarrollo de la carrera, de una formación mínima en gestión laboral y el problema de pertinencia ya mencionado, es decir, una distancia cada vez mayor entre las demandas sociales y los contenidos sobre los que se basa en la actualidad la formación del profesional arquitecto.

En este sentido, adscribo a la idea de Hernández Aristu (1997: 160; en Apodaca & Lobato, comp.; 1997) y Fernández Enguita (1990: 13) según la cual:

"Las políticas de educación y formación no pueden seguir considerándose por más tiempo como respuestas del sistema educativo y las redes de capacitación a las necesidades del sistema productivo, como si tales necesidades surgieran en éste espontáneamente, o como efecto inevitable del cambio tecnológico, o fueran competencia exclusiva de los empleadores".

---

<sup>6</sup> Siguiendo a Enriquez (2002) cuando se refiere a las diferencias entre organizaciones voluntarias, instituciones y organizaciones de producción, podríamos vislumbrar en este planteo de falta de capacitación y competencia del egresado de Arquitectura para su inserción laboral, que se estaría en una tendencia a convertir a la universidad en organización de producción, porque cada vez se le pide más gente que se pueda adaptar al mercado laboral, y cada vez se juzga más a los profesores por el grado o porcentaje de éxito de los estudiantes. Esto, en términos de L. Fernández (1993), estaría configurando un impacto crítico que estaría denunciando el fracaso de los "continentes" sociales (la organización de pertenencia, las instituciones que regulan la vida social), ya que el sujeto entra en crisis cuando estos continentes han dejado de serlo y no proveen a los individuos de soporte y apuntalamiento suficientes.

Al existir una tendencia a convertir la universidad en una organización de producción, es posible interpretar el panorama académico actual de Arquitectura de la siguiente manera: el contexto se presentaría como el lugar de donde provienen las demandas y los "materiales" para la actividad institucional al cual luego la universidad vuelca sus productos, percibiéndose al medio como el "cliente" del establecimiento.

Pero si la unidad académica se vuelve cada vez más una organización de producción, no se va a ocupar de la formación de la gente, sino de garantizar las condiciones para el éxito social: se ocupará de que los alumnos tengan los conocimientos pedidos por el mercado laboral y no ya de la formación completa que se buscaba antes. Por lo que a la vez se estarían cuestionando los resultados institucionales, tanto en lo que se refiere a su calidad como al modo en que se satisfacen las necesidades a las que debe responder el establecimiento.

No obstante hay que reconocer que, todavía en nuestro tiempo, el empleo sigue siendo un valor en torno al cual se configuran las oportunidades reales de participación en la sociedad. El trabajo ha tenido y sigue cumpliendo una función decisiva en la socialización de los jóvenes, como sistema de normalización de sus vidas, y sirve de instrumento efectivo de integración social, al mismo tiempo que se ha convertido en un bien escaso.

Por ello, siguiendo a Hernández Arístu (ibíd.: 160), [...] “en la formación de nuestros jóvenes, junto a las denominadas habilidades clave, la cuestión del empleo debe ser igualmente tematizada a fin de que las cualificaciones clave sirvan igualmente como bagaje instrumental y actitudinal para la búsqueda de trabajo y en su caso para saber manejarse y desarrollar estrategias, casi me atrevo a llamarlas de supervivencia, en el compás de espera”.

Existe una falta de preparación y de adecuación del molde académico para enfrentar estos nuevos contextos y situaciones. De la misma manera existe una imposibilidad de actuar en la práctica, por la fuerte carga, durante la formación académica, del bagaje teórico en un currículum de colección<sup>7</sup> (Bernstein, 1988), totalmente desconectado de la experiencia y del contacto con situaciones de la vida práctica.

---

<sup>7</sup> Bernstein analiza, desde una mirada sociológica, la organización curricular como un dispositivo. La idea de dispositivo alude a un sistema de reglas que garantizan su efectividad y continuidad como espacio de distribución de poder y control social. Las reglas a las que hace referencia no son objetivadas en un papel, sino más bien son reglas de orden social, son parte de la dinámica de las sociedades y de su funcionamiento. La intención de este autor es tratar de identificar y reconocer el funcionamiento de estas reglas en el dispositivo curricular. Para esto construye un modelo que le permite agrupar dos modalidades propuestas de códigos curriculares: código o currículum de colección y código o currículum integrado. Para el análisis de estas modalidades de código curricular se basa en dos grandes principios sociales: la clasificación (manera de entender las relaciones entre los contenidos) y el marco de referencia o enmarcamiento (como “límite entre lo que se puede transmitir y no se puede transmitir en la relación pedagógica”; como el grado de control del conocimiento transmitido desde la selección, organización, ritmo y temporalidad, y como el modo en que este grado determina la estructura del sistema de mensajes pedagógica.). El juego de estos principios y sus diferentes combinaciones dan lugar a los diferentes códigos. La clasificación y el marco de referencia promueven una determinada concepción de conocimiento, e inciden en: la construcción de la identidad docente; las relaciones de poder establecidas; el concepto de autoridad y orden; el tipo de relaciones entre docentes y alumnos; el tipo de relación entre los docentes; la relación entre el tipo de población y la modalidad curricular.

El currículum de colección se caracteriza por ser de clasificación y enmarcamiento fuertes: los límites (o clasificaciones) entre categorías del conocimiento son claros y no franqueables, y las relaciones de control sobre la interacción (enmarcamiento) entre profesores y alumnos también son claras, restringiendo las mismas y depositando el control en el docente. Se estructura preferentemente por disciplinas de estudio o asignaturas, que estando clasificadas “duramente”, establecen marcadas separaciones entre asignaturas. Además, un currículo de colección es muy explícito respecto a las materias y los contenidos enseñables, ofreciendo un enmarcamiento igualmente fuerte, que deja limitada opción de flexibilidad y transformación a los profesores y a los alumnos. Al clasificar y regular fuertemente el qué de lo que transmitirá, al establecer su ordenamiento y jerarquización está asegurando no sólo el control del conocimiento, sino que también asegura una distribución equitativa y universal del conocimiento, lo que se vincula estrechamente con la “equidad con calidad del currículum”.

El currículum de integración o integrado, por su parte, se caracteriza por una clasificación y un enmarcamiento débil. Este currículum permite la flexibilidad y la combinación de categorías en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se define por la “subordinación de asignaturas o curso previamente aislados a una idea relacional, la cual diluye los límites de las disciplinas de estudio o asignaturas” (Bernstein, 1988: 88). La integración puede estar dada por el propio profesor, quien opta por reorganizar la distribución del tiempo y el contenido, o bien puede estar basada en el estudiante, cuando, por ejemplo, el alumno se relaciona con varios profesores de materias distintas que comparten un mismo problema.

La disociación es muy fuerte, pese a algunos intentos aislados de algunas cátedras de la carrera que implementan, desde hace ya tiempo, experiencias alternativas en la enseñanza. Entre ellas están algunos "talleres" de los últimos años, entre los que se encuentran las cátedras-caso que aquí se analizan, que revisten configuraciones y ámbitos propicios para la desestructuración y la anticipación a los contextos emergentes, tanto de la disciplina como de la profesión. Pero el resto de las asignaturas, en general, parecieran apuntar, mediante las configuraciones didácticas y sus modelos de gestión pedagógica subyacentes, a una práctica liberal de la profesión que está hoy en franco deterioro.

En ciertas condiciones, se percibe por el alumnado que en los talleres de arquitectura se apunta a una formación profesional más acercada a la realidad socio – laboral. En cambio es cuestionado el hecho de que en las otras asignaturas esto no se da en el grado que sería deseable, ya que aparentemente las condiciones imperantes reflejan que la formación que allí se fomenta es eminentemente teórica, y que para desempeñarse en la práctica profesional en el medio hace falta una práctica anticipatoria que estas materias "teóricas" no ofrecen ni generan, en contraposición a la percepción de los talleres.

Lo que se estaría cuestionando en estas situaciones es el modelo institucional vigente, en el que se percibe predominantemente que cada asignatura (distinta de los talleres) tiene su programa y su instrumental "tradicional" y se desarrolla en ambientes artificiales con maneras y modos sometidos a estrictas reglas (Fernández, 1993), cuando en realidad lo que es visto como medio privilegiado es la acción real en condiciones reales (producción de procesos y objetos, trabajo en otras organizaciones, etc.), que las modalidades de los talleres fomentan e impulsan, especialmente en los dos últimos años de la carrera.

Esto evidencia la presencia de tensiones entre las necesidades de formación del individuo y lo que realmente reciben en la facultad, lo que a la vez puede estar registrando la oposición entre la propuesta de dar a la comunidad lo que los mandatos sociales establecen contra la propuesta de desviarse de ellos en el sentido que marcan las necesidades individuales de los sujetos (Fernández, *ibíd.*).

En este sentido, cabe acotar que una de las características de la reforma de los planes de estudio que se vienen realizando en las universidades está, junto a la reducción de horas, créditos y años de estudios, en la incorporación en ellos del prácticum en sus diversas modalidades, ya sea como materia troncal, materia obligatoria, como parte de créditos de algunas asignaturas, o simplemente como posibilidad para los estudiantes de completar su formación con créditos por equivalencias. Los diversos modelos estructurales de los planes de estudio en lo referido al prácticum dan cuenta naturalmente de la importancia de los mismos (Hernández Aristu; *op. cit.*).

La carrera "Arquitectura" tiene una materia denominada "taller" o "Arquitectura", por cada año del Plan de Estudios 2003-2006, y a su vez para cada materia - taller, de 1º a 6º año, existen tres posibles opciones –o cátedras paralelas- de unidad pedagógica, o "pirámide": A, B, ó C, que los alumnos eligen libremente. En este punto es conveniente aclarar que el "taller vertical" en arquitectura, involucra la idea de cátedras coordinadas y trabajando con lineamientos comunes, de 1º a 6º año. Esta particularidad organizativa se da sólo en los llamados "talleres" o "arquitecturas" (el plan de estudios de la carrera contiene un taller o arquitectura por cada año, de 1º a 6º). Por otra parte, existen tres talleres verticales, también llamados "pirámides", la A, la B y la C, y los alumnos, en cada año, tienen así tres posibles opciones donde cursar esta asignatura. Cada pirámide tiene criterios particulares y trabaja cada año con temáticas afines, coordinadas por el vértice de la pirámide (el taller de 6º año).

Solamente en los dos últimos años de la carrera, algunos talleres tratan de hacer énfasis en la socialización de la práctica profesional, un intento de articular las "regulaciones y exigencias de la profesión", con los "modelos universitarios y sus propias regulaciones" y el "modelo disciplinar".

Estos casos representan algunos intentos aislados de atacar el problema de la inadecuación entre el molde académico y los contextos profesionales reales, a través de la implementación de experiencias alternativas en la enseñanza, con resultados que revisten interés en comparación con los que se obtienen donde y cuando no se aplican dichas estrategias.

Los talleres se presentan, en este sentido, como el ámbito más propicio para la desestructuración y para el ejercicio de prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje. Algunos de ellos, que parecieran condensar la teoría y práctica de todas las demás asignaturas a través de la resolución de un problema de diseño, se acercan a una propuesta de diseño curricular mixto que supone:

El [...] "manejo en simultáneo de diversas disciplinas que conforman un solo curso centrado en una temática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para [...] tomar las decisiones adecuadas [...]. Se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales. [...] Se pierde la perspectiva disciplinar porque el foco del curso se establece en torno a una temática compleja e interdisciplinar. [...] Los grandes problemas de la vida y/o de las profesiones se convierten en el contenido de la formación. El conocimiento no se sitúa en el ámbito de las disciplinas sino en el de la vida real. Son los aprendizajes de inmersión" (Zabalza, op. cit.: 31-32).

El resto de las asignaturas del Plan de Estudios de la carrera aún son orientadas por pedagogías visibles (reglas secuenciales, de ritmo, fuertes encuadres y clasificaciones) en un currículum de colección y la articulación teoría - práctica en ellas se reduce a la situación

dicotómica que aísla los conocimientos teóricos de los prácticos y a un modelo de comunicación unidireccional docente - alumno.

Según Schön (1987: 270-271):

“El currículum normativo de los centros de formación de profesionales descansa [...] en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales. Comienza con las ciencias pertinentes y sigue con un prácticum para sus aplicaciones, separando la investigación que produce nuevos conocimientos de la práctica en la que estos se aplican. No hay lugar aquí para la investigación en la práctica, o, como yo prefiero decir, la reflexión sobre la reflexión en la acción gracias a la que, en ocasiones, los prácticos y los investigadores orientados a la práctica dan un nuevo sentido a las situaciones indeterminadas e idean nuevas estrategias de acción.

En el currículum normativo, un prácticum está al final, casi como una idea adicional. Su función explícita es proporcionar una oportunidad para poner en práctica la aplicación de teorías y técnicas transmitidas en los cursos que constituyen el corazón del currículum. Sin embargo, un prácticum reflexivo introduciría el aprender haciendo en el corazón del currículum”.

Según Díaz Barriga (1986), la estructuración por asignaturas constituye una forma particular de fragmentar la realidad; sus premisas epistemológicas están vinculadas al positivismo. Esto dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas que se presentan en un objeto de estudio particular y genera repetición constante de información como necesaria para el aprendizaje.

La frontera entre las disciplinas aparece claramente marcada, desde la práctica real del currículum real, vivido (si bien esto no es así en el currículum prescripto) y cuando las actividades prácticas están presentes no se encuentran articuladas de forma orgánica con la teoría, salvo el caso de algunos de los “talleres” de arquitectura.

La articulación teoría - práctica en las asignaturas (salvo algunos de los talleres) se reduce a la situación dicotómica que aísla los conocimientos teóricos de los conocimientos prácticos y en un modelo de comunicación unidireccional docente – alumno. No se da un cambio en el sistema de relaciones que se genera en el aula entre contenido y método, enseñanza y aprendizaje, adquisición y evaluación. Existe una programación en la que se diferencian y aíslan las clases teóricas de las prácticas, con horarios, espacios, docentes y grupos perfectamente delimitados.

Aparentemente, se trataría de la coexistencia en la práctica educativa cotidiana universitaria de la Facultad de Arquitectura, reflejada en la diametralmente opuesta programación de los talleres frente al resto de las asignaturas, de las dos concepciones que menciona Lucarelli:

[...] “una dicotómica, que visualiza de manera estática y compartimentada el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y otra concepción de sentido dinámico, que

refiere a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma unidad" (Lucarelli, 1994: 13).

[...] "Planes de estudio con asignaturas 'teóricas' y 'asignaturas prácticas', con la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las 'habilidades de la práctica profesional', la división horaria entre clases teóricas y prácticas, la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender, son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento" (Lucarelli, 2006: 282)

Las situaciones que acaecen en el ámbito de los Talleres de Arquitectura tienen matices muy diferentes a los que se dan en el resto de las materias de la carrera, por las particularidades que los contenidos y el dictado de estas asignaturas presentan, que las hacen campo propicio para las prácticas alternativas o innovadoras, desde el momento en que buscan estrategias para "el desarrollo de la creatividad", que apuntan a desarrollar aptitudes referidas al "diseño", que no pueden trabajarse sólo a través de una exposición teórica del docente y una actitud pasiva del alumno, sino que demandan otro tipo de construcciones y actitudes frente a la enseñanza. Pero esto, reiterando, no ocurre así en todos los talleres de arquitectura, sino sólo en algunos, especialmente del último año del plan de estudios.

Resulta muy notoria la no explicitación en el Plan de Estudios de metodología alguna, la no diferenciación de la metodología empleada en el dictado de los "talleres", de la empleada en el resto de las asignaturas, absolutamente diferentes en el currículum real o vivido.

En algunos de los "talleres" se trata de avanzar sobre la base de lo que se detecta como reclamos o demandas de los alumnos conforme avanzan con el Proyecto y a los interrogantes o cuestiones que necesitan del apoyo conceptual específico.

El "taller" sintetiza algunos rasgos relevantes de la carrera de Arquitectura, y se convierte en uno de los aspectos más importantes de la cultura institucional, entendiendo por cultura, según Fernández (1999) un lenguaje, un conjunto de imágenes, un conjunto de modalidades técnicas, una forma particular de plantear y resolver dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una manera de ordenar las relaciones de los individuos entre sí, y un conjunto de concepciones que legitiman lo anterior.

## II. 2. CARACTERIZACIÓN DE CÁTEDRAS – TALLER DE 5° y 6° AÑO

Las estrategias didácticas características de algunos de los “talleres” (asignaturas “troncales” de la carrera de Arquitectura) de los dos últimos años de la carrera, constituyen espacios en los que se trabaja a partir de un problema de la práctica real de la profesión. La práctica propuesta en estos talleres, a lo largo de los problemas planteados, se basa en el conocimiento de la acción y en el aprender haciendo y la tutorización antes que la transmisión unidireccional de contenidos del docente al alumno.

Se trataría de un “prácticum”, “donde el alumno aprende haciendo en una interrelación con tutores y con los otros compañeros en una suerte de aprendizaje experiencial. El tutor acompaña el proceso y puede, si es necesario enseñar en un sentido tradicional, brindando información o transmitiendo teorías. Pero su función específica es criticar, aconsejar, demostrar y plantear problemas” (Finkelstein & Lucarelli, 2003: 10).

Existiría una formación profesional que intentan brindar algunos de estos talleres de 5° y 6° año de Arquitectura, que consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos y habilidades.

En la implementación de metodologías que privilegian el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje y que posibilitan que el docente sea solamente “un guía o mediador” en el proceso de “autoformación” del alumno, está la radicalidad del proceso de formación entendido como autoformación y como reflexión acerca del propio trayecto que plantean estas estrategias de los talleres.

En ellos se trata de que la idea central no radique en la adquisición de conocimientos para cambiar el nivel de conocimientos previo, sino en la adquisición de capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de la profesión, aunque esto sólo se da en uno (1) de los tres talleres de 5° año y en dos (2) de los tres talleres correspondientes a 6° año. Se trata en estos talleres del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, en la empresa, en la docencia, en las comunidades e instituciones sociales diversas. En estos ámbitos las competencias y la reflexión sobre las prácticas y su análisis toman un papel central.

Se distinguen por plantear Ejercicios de Desarrollos (diseños proyectuales, de planes estratégicos de intervención en determinada/s área/s, propuestas de pautas y recomendaciones sobre algún tema o problema en particular, etc.) derivados del planteo y desarrollo de Proyectos de Investigación Aplicada, que den respuesta a una problemática seleccionada y planteada por el equipo de alumnos, incorporando la modalidad de autogestión (en el que el alumno mismo define

sus temáticas de trabajo, actividades, tiempos y tareas), constituyéndose así claramente en una modalidad preparatoria y anticipatoria de la práctica profesional, innovadora por excelencia en la práctica académico - institucional de la facultad.

La primera y sustancial diferencia con el resto de las "Arquitecturas" o "talleres" es que no sólo se lleva a cabo un desarrollo (diseño o no) sobre un tema dado, sino que lo que se realiza, además del ejercicio de desarrollo en sí y como fundamento y sostén el mismo, es un Proyecto de Investigación Aplicada basado en una problemática del medio detectada, con fuerte orientación hacia la Extensión.

El equipo de alumnos elige el tema-problema sobre el cual ha de desarrollar el trabajo; esta es una segunda gran diferencia con respecto a las otras Arquitecturas de años previos (1° a 4°), en las que la Cátedra impone un mismo tema a todo el curso (en ellas se trata simplemente de proponer un diseño proyectual que se ajuste a un terreno, real o no, para un usuario "ideal"). Mediante esta auto-elección del tema de trabajo, se intenta aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional.

El equipo de alumnos debe desarrollar el ejercicio de diseño e investigación en paralelo con el desarrollo de un proceso autogestivo, tratando de vincularse con los actores locales y/o regionales involucrados en la problemática abordada y de trabajar estrechamente con ellos, de modo que los resultados y las diversas instancias del trabajo sean sumamente adaptados a la realidad local del medio y a las necesidades reales y potenciales de los usuarios<sup>8</sup>.

De esta vinculación muchas veces surge una colaboración del futuro egresado en algún organismo mediante el sistema de pasantías o de asesorías técnicas. Esto confiere a estas asignaturas un carácter muy particular en relación a las otras de la carrera, ya que si bien su regularización se encuadra dentro del régimen vigente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UNNE, su desarrollo implica un proceso constructivo de no - directividad totalmente diferente a las modalidades del resto de los talleres de arquitectura.

---

<sup>8</sup> "[...] Entre los logros conseguidos con estas experiencias cabe destacar la gran utilidad y aplicabilidad representada por los trabajos, por su adaptación y reflejo de las condiciones del medio, por el alto grado de respuesta a las necesidades detectadas y por las propuestas de ellos surgidas, lo que se avala por el gran número de dichos trabajos que fueron y son utilizados por organismos públicos o privados para su quehacer cotidiano. Un considerable número de exalumnos terminaron y terminan formando parte (primero mediante pasantías acordadas entre el organismo interesado y la Cátedra y Facultad y, una vez obtenido el título de grado, mediante contratos o nombramientos) de equipos de profesionales o de organismos e instituciones abocadas a la realización de intervenciones urbanas, proyectos de restauración de edificios patrimoniales, consultorías, etc., debido a la especialización y al manejo de información que adquirieron en la realización del trabajo en estos talleres". En Alías, H. M. (2000). Trabajo Final del Curso de Posgrado Docencia Universitaria: Teoría y Práctica. Programa de Formación Docente continua. Facultad de Humanidades. Secretaría General Académica. Rectorado. Universidad Nacional del Nordeste.

Por comparación con las problemáticas abordadas por cada alumno/equipo, el curso en su totalidad está en condiciones de comprender qué conjunto de actividades puede realizar un "arquitecto" en función de las demandas detectadas en el medio y de las posibles fuentes de empleo detectadas, lo que lleva a echar por tierra el concepto universalista de la carrera y de la profesión y el "perfil del egresado" y a la puesta en vigencia de la idea de la "práctica profesional".

Abordaré estos temas con mayor profundidad en el capítulo "IV. Encuadre Teórico".

### II. 3. SÍNTESIS DE LA PROBLEMÁTICA Y SU GÉNESIS

Si se acepta que el modo en que el docente considere a la disciplina<sup>9</sup> estará denotando su postura en relación con el saber, se acepta también que el modo de "ejercer la docencia" dependerá de la concepción que se tenga de la arquitectura como disciplina. En este sentido, las concepciones de las disciplinas están en crisis hoy, porque está en crisis el concepto o paradigma disciplinar en sí mismo.

El modelo de profesional arquitecto que se tenga internalizado determinará fuertemente lo que se quiera enseñar: el grado de amplitud con que se mire y considere el campo profesional, repercutirá en los saberes que son elegidos para enseñar.

En este sentido, es innegable la coexistencia, en el panorama actual, de una multiplicidad de concepciones de la arquitectura y del hecho arquitectónico<sup>10</sup>.

Al interior del saber arquitectónico hay jerarquías: las áreas del diseño son las más jerarquizadas, en tanto que las áreas o asignaturas "teóricas" resultan las menos jerarquizadas. Generalmente se piensa a la asignatura "taller" como aquella "troncal", integradora, de "síntesis"

---

<sup>9</sup> Las disciplinas (que nacen en el s. XIX, ligadas a las profesiones), pueden ser entendidas en varios sentidos, pero fundamentalmente según dos grandes metasignificados (Farías, 2012): por un lado, el de las disciplinas como organización del conocimiento en función de la "naturaleza" del objeto o campo de estudio; en consecuencia, el énfasis se encuentra en concebir a las disciplinas como una empresa racional, donde operan exclusivamente fundamentos lógicos en su organización (Popper, 1973; Palmade, 1979; Ziman, 1985; Ander-Egg, 1994 y Clark, 1997). Por otro lado, está el metasignificado de las disciplinas como agrupaciones socio-históricas producto de procesos de construcción social, negociación y disputas histórico-sociales, donde tiene un papel determinante los sujetos y el contexto social donde se configuran y desarrollan dichas disciplinas (King y Brownell, 1966; Toulmin, 1972; Withley, 1976; Stinchcombe, 1984 y Becher, 2001).

<sup>10</sup> La arquitectura no es solamente arte, aunque sólo muy forzosamente logra "acomodarse" en el ámbito de las ciencias y en el sistema de Ciencia y Técnica en general. La arquitectura se encuentra en un lugar "incómodo" dentro de los saberes valorados socialmente: no se siente ni lo uno ni lo otro. La arquitectura hace el entorno, y diseña los modos del habitar y de la habitabilidad. La arquitectura y el diseño fueron interdisciplinarias antes, en sus orígenes históricos, de ahí su problema en constituirse en disciplinas en la actualidad, pues nunca lo fueron realmente.

por excelencia, con una fuerte carga simbólica arraigada en la doxa (el conjunto de conocimientos que no sometemos a juicio, que se acepta sin discusión: la opinión corriente<sup>11</sup>) de la disciplina.

En el hecho de que la Arquitectura sea entendida como la confluencia de dimensiones científicas, tecnológicas, sociales y artísticas, radica la dificultad de la conceptualización y de la enseñanza. En Arquitectura existen subdisciplinas que poseen, algunas más que otras, una tradición consensuada en enseñanza y en investigación, y han logrado focalizar con claridad su objeto de estudio y metodologías de abordaje. Sin embargo, la arquitectura en general, como eje central de articulación de aquéllas subdisciplinas, no ha logrado construir un ámbito consensuado, ni de enseñanza ni de investigación apropiado (aceptado por los pares de adentro y de afuera de la disciplina) para desarrollar en él procesos de enseñanza ni de investigación que gocen de reconocimiento y aceptación general.

La docencia/enseñanza (y la investigación) relacionada a la arquitectura, aparece con frecuencia como un área "difusa", que por falta de tradición y experiencia, tiende a encauzarse en las lógicas propias de las subdisciplinas que la conforman, como ser la tecnología, el urbanismo, la historia, el hábitat popular, el diseño, etc.

Así, una posible causa que determina la dificultad que se encuentra en definir la enseñanza en arquitectura, es justamente que pareciera existir un fuerte impedimento, una disociación, en integrar los distintos conocimientos de las distintas subdisciplinas que la integran (tecnológicos, humanísticos, morfológicos), impedimento que constituye una traba en el enseñar, investigar, pensar y "producir" en arquitectura mediante la reflexión en la acción.

Esto se debería, en buena medida, al hecho de que, durante la formación de grado en Arquitectura, las asignaturas técnicas o humanísticas por ejemplo, privilegian lo que Schön (1987: 22) denomina "racionalidad técnica"<sup>12</sup> y las asignaturas proyectuales privilegian la "reflexión en la acción", en algunos casos (mientras que en otros casos sólo la acción, bajo la guía "conductista" del docente). Ello desvirtúa una comprensión totalizadora, y aleja la posibilidad de una unificación de criterios, acentuando aún más la brecha y los modos de hacer de cada una de las subdisciplinas que conforman la Arquitectura (Alías, 2015).

---

<sup>11</sup> En realidad, se trataría justamente de aquello en lo que, como base, podría ponerse el foco de la reflexión o la discusión.

<sup>12</sup> Esta concepción o postura mantiene una visión de la práctica educativa heredada del positivismo (concepción aun dominante en el pensamiento científico actual), que ha marcado los principios y ha sentado las bases en las que se sustenta la práctica educativa. La racionalidad técnica ve al profesorado como un "experto técnico"; considera que los profesionales se ocupan de resolver problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas; ve los problemas profesionales y la actividad profesional como procesos y problemas instrumentales; jerarquiza la relación y distinción entre teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer (Latorre, 2003. Recuperado de <http://gestioneducativa-estudiantesupa.blogspot.com.ar/2011/09/definiciones-de-racionalidad-tecnica.html>).

Por consiguiente intentar aunar o sintetizar los saberes teóricos –que habitualmente son entendidos bajo una racionalidad técnica, a la manera positivista-, con los de la práctica –que por definición requieren una conducta reflexiva- se torna muchas veces difícil o imposible, posiblemente porque el problema no estaría bien formulado.

En otro orden de cosas, el “perfil” del arquitecto sostenido por el plan de estudios de la carrera de Arquitectura de la UNNE, responde mayormente a un contexto y a prácticas en buena medida “decadentes”: apunta al perfil del arquitecto como diseñador-autor (individualista) y creador, ejerciendo liberalmente la profesión.

Ello representa un perfil estrecho si se tiene en cuenta que, de la diversidad de perfiles disciplinares, el Plan de Estudios de la FAU-UNNE enfatiza solamente uno (en la asignación de tiempos de cursados, por ejemplo, resulta evidente tal énfasis), jerarquizando, en consecuencia, el “taller de arquitectura” (taller de diseño) como el espacio de integración de conocimientos por excelencia (respondiendo a la concepción del ejercicio liberal de la profesión). Sin embargo, el taller de arquitectura<sup>13</sup> no es la única modalidad didáctica pedagógica posible de implementar ni clave para jerarquizar, detectándose, en algunas otras cátedras aisladas de la FAU-UNNE, intentos de atacar esta problemática (Alías, 2015, op. cit.).

Por otra parte, están cuestionados los alcances del modelo actual, en el que los estudiantes resultan en una posición “solitaria” frente a la tarea de integración de saberes.

Ahora bien, retomando la cuestión de que lo que se enseña no siempre está en relación con las prácticas contemporáneas y los saberes o contenidos reclamados por y desde el entorno, existe consenso bastante generalizado –y no sólo en la carrera de Arquitectura de la UNNE- respecto a que se busca un perfil activo en la resolución de problemas sociales, políticos, productivos y culturales, y respecto a que es necesario multiplicar las opciones de inserción laboral, y respecto a que son necesarios nuevos contenidos que representen un acercamiento entre los saberes disciplinares y la realidad productiva argentina. Se trataría de un perfil más polivalente, para lo cual, probablemente resulte beneficioso dar más espacio en las currículas a las prácticas colectivas y grupales por sobre las ejercitaciones individuales (el arquitecto como diseñador-autor, individualista).

---

<sup>13</sup> A este respecto, cabe destacar que en un taller de arquitectura pueden –y deben- tener lugar algunas o varias de las maneras o formatos que la Didáctica clásica establece para organizar el aprendizaje presencial: expositivo; simposio; estudio de casos; resolución de ejercicios y problemas; estudio basado en problemas; ateneo; aprendizaje basado en proyectos; exposiciones de trabajos; aprendizaje cooperativo; contratos de aprendizaje; prácticas (talleres del último año). No obstante, pese a esta amplia variedad de opciones, muchos talleres de arquitectura –la amplia mayoría- se centran exclusivamente en la actividad de la “corrección”.

La inadecuación de contenidos que se plantea (en la carrera de Arquitectura de la FAU-UNNE), evidencia la obsolescencia de los mismos, que podría ser tanto biológica (es decir, intrínseca al propio "organismo": por ejemplo, los nuevos modos y procesos, respaldados por los avances tecnológicos generan conocimientos que van instaurándose, reemplazando a los contenidos anteriores) como moral (impuesta desde afuera, o demandada desde el contexto, cuando un contenido o grupo de ellos resulta desajustado con el propio campo disciplinar).

Por otra parte, el hecho de que, en el Plan de Estudios vigente en Arquitectura de la UNNE, los modelos pedagógicos y dispositivos anticipatorios y preparatorios de y para la práctica profesional tengan lugar o se planteen solamente al final del Plan de Estudios, en la visión de Schön (1987: 270 - 271), representaría "una concepción restringida para el aprovechamiento del potencial del 'prácticum reflexivo' ".

## CAPÍTULO II

# EL MARCO EPISTEMOLÓGICO METODOLÓGICO

Presento en este segundo capítulo las notas que caracterizan, desde lo epistemológico y lo metodológico, al proceso desarrollado para la construcción del objeto de estudio. Expongo la definición de la lógica con que encaré la investigación, así como las decisiones metodológicas derivadas de este encuadre epistemológico; el reconocimiento de momentos estratégicos con el objeto de estudio y la selección de casos indagados; las técnicas de obtención de información y el tratamiento de los datos para el análisis.

Entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos a través de los cuales se articula el universo teórico con el universo empírico, se construye el dato científico, o se construye la evidencia empírica y se cumplen los objetivos previstos a través de la articulación teoría – empiria, se planteó el desarrollo de dicha metodología en dos grandes dimensiones: la de la estrategia general y la de las técnicas de obtención y análisis de información empírica.

### III.1. DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

El diseño de la investigación se orientó hacia una metodología centrada en la lógica cualitativa, en el modo de generación de conceptos, dado que los objetivos planteados fueron: 1) descubrir y comprender la esencia de las “estrategias alternativas a configuraciones tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (aplicadas en los talleres de arquitectura de los últimos años de la carrera) en tanto dispositivos preparatorios y/o anticipatorios de la práctica profesional, y 2) identificar las características que definen a dichas situaciones, para la construcción de tipologías acerca de las mismas.

A través de esta comprensión buscada, se planteó el ya mencionado objetivo de construir tipologías o esquemas conceptuales de y a partir de las mencionadas estrategias y sus características sobresalientes, según lo que el trabajo de campo (y el análisis simultáneo de los datos que dicho trabajo de campo fue arrojando) sugiriera.

“Lógica cualitativa o intensiva: es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, [...] porqué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. [...] Es la que busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como las historias de vida, la observación participante, los diarios íntimos, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales [...], el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones [...]. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis” (Sirvent, 1999: 98).

“La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. [...] siguen un diseño de la investigación flexible: comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados” (Taylor & Bogdan, 1992: 20).

En el marco de la lógica cualitativa, y como el énfasis estuvo puesto en la comprensión de las estrategias alternativas y respecto al descubrimiento de la innovación en la formación en habilidades propias del desempeño en y para el campo profesional, decidí trabajar con casos que permitieran profundizar la naturaleza y el significado de dichas estrategias alternativas para comprenderlos, en tanto totalidades, en cuanto dispositivos anticipatorios para la práctica profesional. Desde este enfoque, todas las perspectivas de los actores y situaciones del universo enfocado fueron valiosas para mí, ya que empecé a buscar una comprensión detallada de las perspectivas y quehaceres cotidianos de las cátedras–taller de 5º y 6º año de arquitectura, y de otras situaciones que acaecen ellas, respecto a las estrategias didácticas aplicadas y la preparación para la práctica profesional.

Hubiera sido difícil captar estos fenómenos que intenté indagar, con métodos cuantitativos o modos verificativos, ya que no tuve planteadas, desde el inicio, relaciones entre variables ni pretendí verificar o comprobar determinada hipótesis previa al respecto. El énfasis en este contexto de descubrimiento en que se inscribió el trabajo, se centró en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica. Enfatiqué en consecuencia, con la intencionalidad de “comprender”, un raciocinio inductivo en un proceso de abstracción creciente.

Partí de una teoría general que enmarca una escuela de pensamiento respecto a los dispositivos formativos que se ponen en acción en los talleres de arquitectura como preparatorios para la práctica profesional y respecto a las estrategias alternativas o innovadoras en dichos talleres. Dicha postura teórica se constituyó en una especie de brújula.

Planteé la entrada a terreno con instrumentos poco estructurados y planificados, para obtener una primera base empírica que fue analizada para descubrir nuevos conceptos que guiaron las nuevas bajadas a terreno (así se planteó un proceso en espiral: de la teoría general a la empiria, y de la empiria a la generación o ampliación de más y nueva teoría).

“Generar una teoría desde los datos significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no solo provienen de los datos, sino que son sistemáticamente trabajados en relación con los datos durante el proceso de investigación” (Glaser & Strauss, 1967:10).

“[...] La investigación puramente inductiva empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria- sus categorías y proposiciones teóricas” (Sirvent, 2004 a: 21).

Así, intenté las primeras salidas a terreno como insumos del diseño de investigación que sustentó esta tesis, realizando dos entrevistas abiertas<sup>1</sup>, desestructuradas. Entrevisté a dos actores de una cátedra - taller del último año del plan de estudios (6°), cátedra que en la representación social, sobre todo de los alumnos de arquitectura, opera como una de las excepciones a la regla de la inadecuación entre la práctica profesional para la que forman los talleres y el resto de las asignaturas de Arquitectura y el contexto profesional real que tienen que enfrentar los arquitectos egresados.

En la investigación realizada, y dentro del encuadre de una lógica cualitativa, las decisiones metodológicas estuvieron guiadas por el objetivo de comprender la naturaleza de las estrategias alternativas, y las formas en que se manifiestan en los talleres de arquitectura de los últimos años en la formación en y para la práctica profesional del arquitecto, todo ello en un sentido holístico (es decir, entendiendo los procesos como totalidades y no como suma de aspectos o variables).

En este sentido, no tuve definidas categorías (o elementos conceptuales de la teoría) previas, sino que las mismas se fueron construyendo en este proceso espiralado entre el campo y el escritorio, a partir del examen de los datos que iban surgiendo e indicadas por los mismos. Tanto las categorías como sus propiedades, fueron elementos de la teoría que se generaron por

---

<sup>1</sup> Las entrevistas, consistentes en conversaciones abiertas e informales en las que los entrevistados pudieron hablar sin limitaciones de tiempo y sin un listado estructurado de preguntas, fueron hechas:

- La primera, a una ex alumna que acaba de cursar y aprobar una materia-taller de 6° año de la carrera de Arquitectura;
- La segunda, a un ex alumno de la misma materia-taller de 6° año de la carrera de Arquitectura, pero que la cursó y aprobó hace más tiempo que la primera entrevistada (4 años).

Básicamente las entrevistas fueron abiertas, desestructuradas: se pidió a los entrevistados que contaran su experiencia en la cátedra, sus modos habituales de trabajo, sus objetivos, los problemas con que se encuentran en el día a día del trabajo en la cátedra, sus logros, las cuestiones que los llevaron a cursar el taller en esa y no en otra cátedra, etc.

análisis comparativo, así como, más adelante, se generaron relaciones generalizadas entre categorías, en este proceso en espiral.

Por supuesto que, desde este encuadre teórico, planteé supuestos de anticipación de sentido, según ya los he presentado en los antecedentes, pero no partí de variables previamente definidas. En esencia, exploré la realidad focalizada, a partir de la visión de la realidad, y así creo haber encontrado categorías de análisis que apoyaron a la propia interpretación conceptual tipológica acerca de las estrategias alternativas en los talleres de los últimos años y sus implicancias en la formación para la práctica profesional.

De esta manera, he realizado un desarrollo de conocimientos en el área investigada, desde y a partir de los datos que fue arrojando la investigación (y no por procedimientos estadísticos, matemáticos, u otros medios de cuantificación).

Este desarrollo de conocimientos no responde ni pretende constituirse en una descripción exacta del área en cuestión, sino en una herramienta para dar cuenta de muchas de las conductas relevantes respecto a las estrategias didácticas alternativas en los dispositivos preparatorios para la práctica profesional en Arquitectura.

He usado la comparación como procedimiento analítico e interpretativo de los datos que iba obteniendo, para arribar a los descubrimientos planteados respecto a las estrategias alternativas, mediante una simultánea recolección, codificación y análisis de los datos, conforme ellos se iban obteniendo.

Mediante este método no intenté confirmar ni la universalidad de la prueba de las causas que surgieron como sugeridas ni de otras propiedades, sino que intenté "saturar" los datos en lugar de considerar "todos" los datos disponibles (que hubieran sido excesivamente numerosos) o de restringir los datos a una sola clase de datos claramente definidos.

Apliqué dicha comparación, en un ida y vuelta, a la información cualitativa de todo tipo que iba surgiendo (a partir de las entrevistas, observaciones de clases y documentos de las cátedras-taller). Con ello estimo haber logrado desarrollar conocimientos que se corresponden cercanamente a los datos obtenidos, en un método inductivo de desarrollo de la teoría, ya que para dar sentido teórico a la diversidad de los datos que fui obteniendo, me vi "conducida" a desarrollar ideas en un nivel de generalidad más alto en abstracción conceptual que el material cualitativo que era analizado.

### III.1.a. Universo

“Decidir qué o a quiénes estudiar exige la determinación de las fuentes de datos relevantes para los fines de la investigación y la elección de los medios para seleccionarlas [...]. El contenido de las teorías determina qué elementos del mundo empírico (animados o inanimados, objetos o personas) constituyen las poblaciones y fuentes de datos para el investigador. [...] La población se elige según su significación teórica o su relevancia para la teoría que informa las cuestiones de la investigación” (Goetz & LeCompte, 1988: 77).

Considerando al Universo como el conjunto de todas las unidades a ser estudiadas según la focalización del objeto, (estrategias didácticas alternativas en los talleres de arquitectura de los últimos años), la totalidad de la población donde llevé a cabo la investigación fue el conjunto de cátedras-taller de arquitectura de los últimos años<sup>2</sup> (5° y 6°) del Plan de Estudios, del ciclo lectivo 2006 de la FAU - UNNE.

### III.1.b. Unidades de análisis

Considerando a la Unidad de Análisis como los elementos de análisis que constituyen al objeto de investigación definido, fueron estudiadas, como portadoras del objeto, CADA UNA DE LAS CÁTEDRAS-TALLER CORRESPONDIENTES A LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA (3 cátedras-taller de 5° año y 3 cátedras-taller de 6° año), del ciclo lectivo 2006 de la FAU - UNNE.

### III.1.c. Selección de casos

Considerando que los casos son las unidades de análisis a ser investigadas (una selección de las unidades de análisis), y teniendo en cuenta que se encaró la investigación mediante una lógica de descubrimiento o de generación de conceptos, recurrí a un tipo de selección de casos basado en la relevancia teórica que pudieran tener para favorecer el desarrollo de categorías emergentes y tantas propiedades de categorías como sea posible.

Trabajé con tres (3) casos para profundizar el descubrimiento y la comprensión de las estrategias alternativas en los dispositivos anticipatorios de la práctica profesional representados por los talleres de arquitectura de 5° y 6° año.

---

<sup>2</sup> A modo de aclaración, se circunscribió el Universo a los dos últimos años del Plan de Estudios (5° y 6°), ya que son los que constituyen el Tercer Ciclo, en el que el alumno adquiriría competencias y capacidades referidas a líneas específicas del desempeño profesional. Si bien este ciclo abarca desde cuarto a sexto año según el Plan de Estudios vigente, en la práctica –y al año 2006- el citado Plan se aplica únicamente a los dos primeros años de la carrera, por lo que aún los resultados de su puesta en vigencia distan de poder ser apreciados y el tercer ciclo, como orientación y especialización, en realidad recién aparece como tal a partir de 5° año, excluyéndose entonces del “Universo” en la presente investigación a los talleres de 4° año.

Pero no tuve establecido, al comienzo del diseño de investigación, cuántos casos integrarían mi muestra durante todo el estudio, ni un conjunto definido, ordenado y planificado de casos a estudiar. De la misma manera, no llevé a cabo la recolección de datos de acuerdo con una rutina previamente planificada, pues estimé, desde el inicio del planteo de la investigación, que ello podría haberme forzado hacia direcciones que hubieran podido ser relevantes.

Empecé con un muestreo o muestra intencional. Los tres casos por los que inicié la investigación se basaron en el criterio que eran casos reputados, decididos por ser reconocidos o considerados como innovadores, o al menos sustancialmente diferentes al resto de los talleres de arquitectura, por "informantes clave", para lo que el trabajo previo en terreno como insumo para el diseño del plan que culminó en esta Tesis, a través de dos entrevistas realizadas, aportó "pistas contundentes" para la selección. Seleccioné un caso de un taller correspondiente a 5º año y otros dos casos correspondientes a talleres de 6º año del plan de estudios 2003-2006:

"Muchas veces es bueno hacer un análisis de casos extremos cuando se pretende delimitar los factores que dan cuenta comprensiva de un fenómeno; también buscar un caso típico o buscar un caso único, o aquéllos casos reputados" (Sirvent, 2004 b: 51).

Así seleccionados los tres casos, desarrollé la etapa de trabajo en terreno con la utilización de técnicas de obtención de información tales como las entrevistas abiertas y en profundidad (eje de la estrategia metodológica), la observación de clases (y registro de esa observación) y el análisis de documentación elaborada por la cátedra.

El análisis de los datos, a la luz del aporte conceptual del marco teórico, permitió ir identificando categorías teóricas en torno a las modalidades y formas de expresión de las estrategias didácticas alternativas en dispositivos preparatorios para la práctica profesional del arquitecto.

### III.1.d. Rol del investigador asumido. Papel de la implicancia

En función de una actitud favorable a la inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento, partí de considerar en este punto que:

"Cualquier proceso de indagación, científico o no, tiene lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas. Todo ello contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores (Bredo y Feinberg, 1982), que interactúan con los constructos de la ciencia social en que el investigador enmarca su trabajo. Los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador" (Goetz & LeCompte, op. cit.: 57).

Por lo tanto, ya desde el punto de partida, asumí –no sin riesgos- que mi implicación sería considerable en esta investigación, y considero lógico y necesario que así haya sido, si se parte del reconocimiento de la interdependencia entre sujeto que conoce y realidad a conocer (Lucarelli, 2003 b). Además ello era esperable en una lógica cualitativa, en un contexto de descubrimiento, pues:

“[...] Lógica cualitativa o intensiva [...] es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada [...] no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse” (Sirvent, 1999: 98).

También el hecho de haber sido formada particularmente en la disciplina de la Arquitectura y de haber planteado la realización de la investigación en el ámbito humano, físico-espacial, temporal y social de la Facultad de Arquitectura en la que me formé, ciclo lectivo 2006, trajo asociada una gran implicación y “tiñó” todo el desarrollo planteado<sup>3</sup>.

Y en este sentido, adhiero al enfoque según el que:

“En cuanto a la teoría y la formulación de los problemas de la investigación [...] un segundo factor de influencia lo constituyen los modelos teóricos característicos de la disciplina de origen del investigador. Un especialista formado en un área de conocimiento o en una tradición específica suele formular cuestiones que reflejan las categorías y supuestos habituales en ellas. Su formulación le predispone a analizar los fenómenos desde ciertas perspectivas y a ignorar otras. [...] La formación del investigador en una u otra disciplina puede afectar a los constructos o marcos analíticos iniciales con que emprende su trabajo, así como a sus conclusiones o a las explicaciones que ofrece de la existencia de un fenómeno” (Goetz & LeCompte, op. cit.: 66).

“Cuando comienza a hipotetizar con el propósito explícito de generar teoría, el investigador no es más un receptor pasivo de impresiones, sino que se ve involucrado naturalmente en una activa generación y verificación de sus hipótesis a través de la comparación de grupos” (Glaser & Strauss, op. cit.: 21).

El grado de implicancia<sup>4</sup> que pudiera estar presente conforme avanzaba la investigación no dejó de representar cierta preocupación en cuanto a mi desempeño, ya que debí evitar que me condujera a ciertos sesgos involuntarios durante el devenir del proceso en espiral propuesto.

---

<sup>3</sup> Respecto a esto, dicen Goetz y LeCompte (1988: 71) que “La formación del investigador en el marco de una disciplina determinada no sólo repercute en cómo plantea las cuestiones de sus estudios, sino también en su elección de un modelo general para éstos. Las diversas ciencias sociales se asocian estereotípicamente con modelos de investigación específicos: (...) Sin embargo, en casi todas las ciencias sociales se distinguen escuelas de pensamiento caracterizadas a su vez por sus modelos generales de investigación”.

<sup>4</sup> En este sentido, plantea Lucarelli (2003 b: 67) que “la toma de conciencia de la incidencia de los aspectos afectivos e ideológicos, obliga a revelar intencionalidades personales, pero a la vez, a desbrozar los esquemas de pensamiento contruidos a partir de la pertenencia a un determinado contexto histórico social, la inserción en una cultura profesional, la relación con específicas condiciones laborales e institucionales definidas por un entramado epistemológico, social y político, es decir, también determinado por posiciones de poder. Todo esto es motivo de análisis de la implicación del investigador en su tarea de construcción de conocimiento”.

No obstante “(...) se considera la implicación como fuente de un material rico, complejo y muchas veces impreciso desde lo consciente, que posibilita comprender de manera más profunda el hecho social” (Lucarelli, 2003 b: 66).

En este sentido, cabe aclarar que no me propuse trabajar desde una pretendida neutralidad valorativa, sino desde ciertos supuestos, algunos de los cuales ya he explicitado en el encuadre teórico.

Como me vi involucrada directamente con las cátedras – taller de arquitectura (fui alumna de ellas durante mi trayecto formativo de grado) y por haberme resultado gratificante y fructífera la experiencia del cursado de una de ellas, que justamente es una de las cátedras – caso de la investigación que sustenta esta Tesis, mi preocupación se centró en evitar forzar la investigación en direcciones que no fueran las que naturalmente devenían.

En este sentido trabajé con la implicación, para evitar la pérdida de la “sensibilidad teórica”<sup>5</sup>, durante las diferentes instancias del trabajo de campo, a través de los siguientes medios:

- la revisión inmediatamente posterior a cada entrevista, de su contenido (para detectar acuerdos, contradicciones, momentos en los que aflorara lo personal), para identificarlo objetivamente y poder registrarlo;
- la inclusión en los registros de entrevistas de una columna destinada a comentarios acerca de las “impresiones y aspectos personales” identificados, comentados en el punto anterior;
- la incorporación de la palabra de los docentes de las cátedras constituidas en “casos”, en distintas etapas de la investigación, como elemento de control de las propias interpretaciones (Lucarelli, 2003 b);
- La triangulación<sup>6</sup> de fuentes, que comprendió el uso de varias estrategias al estudiar el mismo fenómeno, en este caso “cruzando” la información procedente del análisis de las observaciones de clases con la surgida de los propios testimonios de docentes y alumnos

---

<sup>5</sup> Dicha pérdida de sensibilidad teórica ocurre cuando uno“(…) se compromete exclusivamente con una teoría específica preconcebida (...), porque entonces se vuelve doctrinario y no puede ver “más allá” de su teoría predilecta o de cualquier otra. Se vuelve insensible, o incluso asume una posición defensiva respecto a las preguntas que arrojan alguna duda sobre su teoría; está preocupado con la puesta a prueba (...). La teoría emergente indica los pasos siguientes –el sociólogo no los conoce hasta que brechas emergentes en su teoría y preguntas de investigación sugeridas por respuestas anteriores lo conducen a ellos” (Glaser & Strauss, 1967: 26).

<sup>6</sup> El término triangulación es tomado de su uso en la medición de distancias horizontales durante la elaboración de mapas de terrenos o levantamiento topográfico, donde al conocer un punto de referencia en el espacio, éste sólo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al utilizar otro punto de referencia y colocarse en un tercer punto (formando un triángulo) se puede tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección (Patton, 2002). Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes.

Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación...y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador” (Goetz & LeCompte, 1988: 36).

en las respectivas entrevistas; así como también cruzando la información acerca de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación expresados en los programas académicos de cada cátedra con lo que evidenciaron las secuencias de las observaciones de clases. Al hacer esto, estimo que las debilidades de cada estrategia en particular no se sumaron a las de las otras, y, en cambio, potenciaron sus fortalezas. De haber utilizado una sola estrategia, el estudio hubiera sido más vulnerable a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia.

Por otra parte, la introducción de procedimientos como la historia natural de la investigación actuó como situación de triangulación in situ (que permitió encontrar tanto convergencias como divergencias), además, por supuesto, de la saturación.

La triangulación permite visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. La triangulación aplicada para controlar la propia implicación consistió, así, en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.

Para terminar, quiero respaldar mis comentarios previos respecto al rol del investigador con dos afirmaciones de Goetz y LeCompte (op. cit.: 79-80), según las cuales:

“El principio de indeterminación postula que los actos de medición y de observación afectan al comportamiento de cualquier cosa que esté siendo medida u observada. Es por ello que ponen cuestión la posibilidad de un observador totalmente separado y exige de los físicos que informen sobre sus actividades de observación y medición como condición de una descripción adecuada de los fenómenos. [...] en las ciencias sociales, los efectos de medición y observación provocados por los distintos roles del investigador son incluso más acusados: los fenómenos examinados son seres humanos animados y conscientes, con los que el investigador ha de interactuar necesariamente. Quizá debido a la aplicación incorrecta del modelo de la ciencia natural a la investigación social, la cuestión del rol del investigador suele verse relegada al ámbito de las decisiones metodológicas sobre el diseño, en lugar de considerarse un problema teórico”.

“Los datos recopilados por el investigador [...] dependen de su visión del mundo. Su filosofía y perspectivas teóricas personales dictan sus categorías perceptivas y los tipos de cuestiones que plantea. Asimismo, la disciplina a que pertenece repercute en la clase de datos que considerará relevantes y en las estrategias que seleccionará para su obtención; las orientaciones propias de las distintas disciplinas pueden rechazar ciertos tipos de datos y exigir otros. Incluso cuando varios investigadores formulan cuestiones y problemas parecidos, sus diversas concepciones del mundo, supuestos filosóficos y perspectivas teóricas pueden hacer que los datos que recogen difieran entre sí. [...] Las estrategias de recogida de datos están también informadas por la teoría, en cuanto que las técnicas elegidas han de ajustarse a los constructos teóricos del diseño, a fin de que los datos proporcionen una respuesta a las cuestiones planteadas” .

### III.2. DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

Retomando, los objetivos centrales de esta Tesis fueron:

1) descubrir y comprender la esencia de las “estrategias alternativas a configuraciones tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (aplicadas en los talleres de arquitectura de los últimos años de la carrera) en tanto dispositivos preparatorios y/o anticipatorios de la práctica profesional,

2) identificar las características que definen a dichas estrategias, para construir tipologías acerca de las mismas.

En concordancia con dichos objetivos, para el planteo de las técnicas de obtención y análisis de información empírica, me situé en la línea teórica general según la cual:

“Un estudio cualitativo no es un análisis [...] informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados. [...] Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (Taylor & Bogdan, 1992: 22-23).

“Entre los muchos cortes de datos que pueden ser recolectados, ¿cuál es el mejor para obtener? La respuesta es, naturalmente, la técnica de recolección que pueda obtener mejor la información deseada, siempre y cuando las condiciones permitan su uso”.

[...] “cuando es usada en cualquier otro lugar, la teoría generada a partir de una sola clase de datos nunca se adecua lo suficiente, o funciona tan bien como la teoría generada a partir de diversos cortes de datos sobre la misma categoría” (Glaser & Strauss, op. cit.: 40; 41; 43.)<sup>7</sup>.

[...] “no existen métodos o técnicas que en principio sean mejores que otros. Los métodos son más o menos apropiados al tema o problema que se desea investigar” (Bechhofer; 1996; en Wainerman & Sautu - compiladoras-; 1997: 188).

Utilicé técnicas rigurosas que posibilitaron el trabajo de ida y vuelta y la construcción de esquemas conceptuales para construir tipologías acerca de las estrategias didácticas alternativas que constituyeron el objeto de esta tesis. En esta línea:

[...] “las estrategias de recolección de datos dentro del marco de una lógica de interpretación cualitativa, básicamente se basan en el trabajo de campo y entrevistas. Estas actividades responden a una sensibilidad especial –la del trabajo de campo-, en que el instrumento es el propio investigador y las operaciones de

---

<sup>7</sup> Los autores plantean que “diferentes clases de datos proporcionan al analista diferentes percepciones o posiciones ventajosas a partir de las cuales comprender una categoría y desarrollar sus propiedades: a estas perspectivas las hemos llamado corte de datos.”

recolección y codificación aparecen estrechamente unidas; y a una operación de “doble hermenéutica” en que hay que tener en cuenta la capacidad interpretativa de los sujetos de estudio, y la interpretación que a su vez lleva a cabo el investigador desde los conceptos de su disciplina y las reglas de su método” (Forni et al, 1992: 87).

Entre las técnicas de recolección de datos, realicé entrevistas individuales en profundidad<sup>8</sup> a docentes de los talleres seleccionados como casos y entrevistas grupales a alumnos de cada caso, así como algunas observaciones no participantes, para la identificación, descripción y comprensión de las experiencias y estrategias alternativas, y análisis de material documental-didáctico-guía elaborado por la cátedra.

Las entrevistas en profundidad, abiertas y desestructuradas, estaban orientadas a que los entrevistados, actores de cada una de las cátedras – caso, expusieran su visión acerca de aspectos referidos a su quehacer cotidiano en las cátedras y las experiencias y actividades llevadas adelante cotidianamente. Cada entrevista se desarrollaba siguiendo el orden temático que fueran definiendo los propios entrevistados. Muchos de los temas abordados espontáneamente por los entrevistados tocaban aspectos clave como el origen de las experiencias realizadas, si mediante ellas se trataba de superar algún/os problema/s, el impacto formativo de las experiencias para los actores involucrados y las implicancias para el contexto institucional.

---

<sup>8</sup> Las entrevistas en profundidad, según Taylor & Bogdan (1992: 101; 102; 104; 105; 106; 130), “en completo contraste con la entrevista estructurada (...) son flexibles y dinámicas. (...) no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

Se trata de (...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (...) siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.

(...) tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. (...) formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

La diferencia primordial entre la observación participante y las entrevistas en profundidad reside en los escenarios y situaciones en los cuales tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes llevan a cabo sus estudios en situaciones de campo “naturales”, los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas.

Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las situaciones siguientes.

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.
- (...) Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.
- (...) El investigador tiene limitaciones de tiempo. (...) los estudios basados en entrevistas por lo general pueden completarse en un lapso más breve que la observación participante.
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva (historias de vida basadas en entrevistas en profundidad).

Aunque los grabadores, por simple presencia, pueden modificar lo que la gente dice en las primeras etapas de la investigación, los entrevistadores pueden por lo general salir del paso con entrevistas grabadas. En las entrevistas los informantes son agudamente conscientes de que el propósito del entrevistador es realizar una investigación. Puesto que ya saben que sus palabras son sopesadas, es menos probable que los alarme la presencia de un grabador.

(...) Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras”.

Con los registros obtenidos a partir de las entrevistas<sup>9</sup>, procedí a identificar algunos temas recurrentes, que se repetían con mayor frecuencia, a partir del análisis de los conceptos emergentes en la 3ª columna. Estos temas o unidades de sentido recurrentes fueron fichados, sobre la base de los temas identificados como recurrentes y posteriormente comparados, a través de las fichas obtenidas, buscando elementos comunes y no comunes.

Luego codifiqué y clasifiqué los datos así obtenidos para su posterior análisis y la vuelta al terreno, para relevar información como, por ejemplo, ciertas características respecto de la enseñanza y la evaluación en las mencionadas estrategias alternativas respecto de variados puntos, como su incidencia en la formación de habilidades en y para la práctica profesional.

Realicé las observaciones no participantes a clases ordinarias de las cátedras – taller seleccionadas como casos, en diferentes instancias del cursado.

Dichas observaciones de clases consistieron en mi asistencia a las clases de las tres cátedras analizadas, durante un período de tres a cuatro semanas aproximadamente, sin un esquema predeterminado. Básicamente la actitud que guió estas observaciones de clases era simplemente observar todo lo que sucedía en ellas. Se plasmaba la observación en un registro escrito en dos columnas (la primera con la "información" de lo que se decía y hacía en la clase, incluyendo una referencia horaria; y la segunda con mis comentarios e impresiones, como observadora).

Además, como para someter a control recíproco relatos de diferentes informantes, analicé documentos como los programas de las cátedras, así como algunas guías y consignas de trabajos prácticos proporcionadas por la cátedra. Tales documentos escritos me brindaron una importante fuente de datos.

En este sentido, estos documentos fueron examinados "(...) no como datos "objetivos", sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de

---

<sup>9</sup> Las entrevistas, que fueron grabadas, en la desgrabación fueron usadas para hacer un registro a tres columnas (1. registro escrito textual de lo que dijo el entrevistado; 2. comentarios e impresiones, incluyendo mis propias emociones, y 3. análisis). A través de la identificación en la columna 3. de "análisis" de los temas emergentes a partir del señalamiento de los elementos que llamaron la atención o incidentes, se fueron detectando algunos primeros conceptos más cercanos a la empiria y conformando unidades de sentido en (que dieron lugar después a una definición aproximada previa de categorías emergentes, como las siguientes: "modos de trabajo diario en la cátedra"; "representaciones de las diferencias con respecto a otros talleres"; "origen de la/s estrategia/s aplicada/s; "modos de encarar la autogestión del alumno"; "grados de libertad en la definición de los objetos-problemas a ser abordados por el alumno"; "actitudes activas/pasivas del alumno"; "roles del docente"; "relación docente-alumno"; "encuentros semanales docente-alumno y alumno-alumno"; "contenido de los encuentros"; "problemas de la práctica real de la profesión"; "visión del taller como integrador de temáticas de las demás asignaturas"; "visión del taller como practicum reflexivo"; "logros obtenidos con la experiencia"; "dificultades u obturantes durante el desarrollo del cursado"; "articulación teoría – práctica".

las líneas fructíferas de indagación” (Taylor & Bogdan, op. cit.: 92). Trabajé partiendo de la base según la cual:

[...] “Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. (...) interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor & Bogdan, op. cit.: 20).

[...] “Los procedimientos para recopilar y analizar la información son parte de la metodología científica. (...) la elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos implican volver a la teoría pues sin ésta no es posible construir y aplicar ningún instrumento de recolección y análisis de datos ya que caeríamos en la corriente empirista que considera que en el dato empírico está contenida la verdad científica” (Rojas Soriano, 1977: 195).

El análisis de los datos, a la luz del aporte conceptual del marco teórico, permitió ir identificando categorías teóricas en torno a las modalidades y formas de expresión de las estrategias didácticas alternativas en dispositivos preparatorios para la práctica profesional del arquitecto.

A lo largo de la investigación se realizaron dos instancias de análisis de los datos:

- una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir de cada técnica utilizada (entrevistas, observaciones y análisis de documentación);
- una segunda instancia de trabajo se desarrolló mediante el cruce de información de distinta procedencia para examinar un mismo fenómeno desde múltiples perspectivas, ahondando en el significado de cada aspecto particular del objeto de estudio a partir de los aportes de cada tipo de información obtenida a partir de diversas fuentes. Se trataría de la “validación” y aplicación de las posibilidades aportadas por la “triangulación” para profundizar en la comprensión de los datos, indicar contradicciones que pudieran existir, así como para evitar la aceptación demasiado fácil y/o sesgada de la validez de los primeros datos o de las impresiones iniciales (Goetz & Le Compte, op. cit.: 36).

Como ya mencioné, apliqué la triangulación “cruzando” la información procedente del análisis del material obtenido a partir de diferentes métodos o instancias (las observaciones de clases con la información surgida de los propios testimonios de docentes y alumnos en las respectivas entrevistas. También cruzando la información acerca de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación expresados en los programas académicos de cada cátedra con lo que evidencian las secuencias de las observaciones de clases.

Con los datos recogidos mediante las técnicas empleadas encaré un análisis comparativo, como para orientarme a un punto de vista equilibrado sobre las evidencias, poder ir haciendo continuas correcciones de los datos y tener confianza en los datos sobre los que se iba basando la teoría a medida que surgía. Por otra parte, los datos obtenidos mediante las técnicas de recolección que utilicé, pudieron ser explicados e integrados teóricamente, como modos diferentes de conocimiento.

## CAPÍTULO IV

# ENCUADRE TEÓRICO

En este capítulo IV, trabajo con los conceptos centrales que se desarrollan en esta tesis: el de los “dispositivos preparatorios para la práctica profesional” y el de “estrategias innovadoras o alternativas a las prácticas tradicionales de enseñar y aprender”, contextualizados desde la perspectiva de la didáctica crítica y considerando el estudio de las prácticas docentes o configuraciones didácticas desde tres dimensiones de análisis (propuestas desde una visión integradora o totalizadora de la Didáctica). Asimismo, defino las principales dimensiones de análisis desde la visión más clásica de la Didáctica.

La postura teórica que enmarca una escuela de pensamiento respecto de estos dos conceptos “de partida”, me orientó en el intento de reconocimiento y tipificación de las estrategias didácticas alternativas a las prácticas corrientes en los talleres de arquitectura, como dispositivos preparatorios o anticipatorios para la práctica profesional.

Desde una perspectiva didáctica fundamentada crítica, y a través de un encuadre teórico inicial acerca de los dispositivos preparatorios para la práctica profesional, avanzo en la conformación de una modelización general de las estrategias didácticas alternativas a las prácticas corrientes aplicadas en los talleres de arquitectura, interrelacionando diversas dimensiones de análisis y considerando que, a dichas estrategias didácticas, subyacen determinadas configuraciones didácticas específicas. A partir de este desarrollo, planteo algunas notas muy generales que caracterizarían a estas estrategias alternativas en el marco de la perspectiva teórica explicitada como punto de partida.

Esta conceptualización teórica de marco aportó al análisis y la interpretación de los datos obtenidos, constituyéndose en una teoría muy genérica que partió de presuponer que algunos talleres de arquitectura, especialmente de los últimos años del Plan de Estudios, son los dispositivos preparatorios para la práctica profesional por excelencia en la carrera de Arquitectura y que en algunos de ellos se aplican estrategias didácticas alternativas a las tradicionales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan efectivas para, entre otras cuestiones, atacar el

problema de la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad.

A través de dichas estrategias alternativas se abriría la posibilidad de hacer un mejor uso del conocimiento, teniendo en cuenta qué aprendizajes son factibles en un contexto específico heterogéneo, complejo y en constante cambio.

#### IV. 1. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DESDE UNA VISIÓN INTEGRADORA. LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA. CURRÍCULUM Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

La escuela de pensamiento o perspectiva didáctica fundamentada crítica<sup>1</sup>, con la cual abordo los conceptos de “dispositivos preparatorios para la práctica profesional” y de “innovación”, parte de la afirmación de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de dichos procesos. En consecuencia:

[...] “la multidimensionalidad se presenta como fundamento prioritario de esta perspectiva y junto a ella, la contextualización de las acciones relativas a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido, se constituye en el segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la didáctica” (Lucarelli, 2003 b: 82).

En este sentido, la articulación de teoría y práctica se manifiesta como eje central en la construcción de esta didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender. Posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos.

El aporte de la articulación teoría-práctica resulta significativo para el análisis de los

---

<sup>1</sup> “Las líneas que identifican esta corriente están claramente sintetizadas por Candau (1995: 13-18), quien reconoce en la didáctica fundamentada estas características:

- Multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, afectados por variables técnicas, humanas, políticas y epistemológicas, que se deriva, consecuentemente, de la contextualización de la práctica concreta.
- Contextualización en la que incide el entorno social global junto al institucional, el contenido y los factores peculiares que caracterizan los actores involucrados en el enseñar y el aprender.
- Explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos.
- Elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender
- Búsqueda de la eficiencia como base del reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan esos procesos y el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas” (en Lucarelli, 2003 b: 82-83).

procesos que se viven en las aulas de la universidad; la consideración de este eje que atraviesa cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje, y en forma particular en la docencia universitaria, cobra singular importancia por el lugar que tiene en este contexto el aprendizaje de las prácticas profesionales (Lucarelli, 2006).

“En una perspectiva dialéctica la articulación teoría-práctica presenta al conocimiento no como una contemplación sino como apropiación activa, a partir del reconocimiento de que el hombre toma contacto con el mundo a través de la práctica y conoce en la medida que crea. [...] En esta perspectiva, que supera una visión fragmentaria respecto a ambas esferas, la práctica no se concibe como una función ulterior en el que la teoría tiene la primacía en el conocimiento. [...] Erradas interpretaciones del papel y del valor de la práctica abarcan [...] la identificación de la práctica con las técnicas aplicadas, con la manipulación, con la aplicación de conocimientos de más alto valor teórico” (Lucarelli, 2006: 280).

“Al entender teoría y práctica como esferas excluyentes en oposición (“práctica es todo lo que no es teoría”), se destaca la diferencia entre conocimiento y acción, dejándose por fuera la función esencial que las generalizaciones teóricas y las ideas abstractas tienen para la práctica educativa. Por su parte afirmar que la práctica depende de la teoría, implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, empobreciendo así los alcances de ambos conceptos. Por último, entender la práctica educativa como independiente de la teoría es entenderla solamente en su dimensión técnica, en un saber cómo, sin tener en cuenta otras aristas, como la ética, presentes en la acción” (Lucarelli, *ibid*: 281).

Dentro de este marco, adopto el concepto de currículum<sup>2</sup> planteado por Lucarelli (2003 b: 84-85), a partir de su reconocimiento “como objeto y como práctica social, entendiéndolo como proyecto de prácticas educativas, abierto a las definiciones de esas prácticas, que vehiculiza elementos culturales consensuados por los distintos grupos sociales o impuestos por aquellos que detentan el poder”.

Y desde este enfoque de currículum, adhiero al concepto de “configuración didáctica” de Litwin (1998 b: 51) como “el modo particular que despliega el docente en su clase con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento, la organización y gestión de la clase, las decisiones referidas a qué enseñar y cómo enseñar, que están orientadas por sus propias configuraciones didácticas”.

Retomando los conceptos trabajados en la capítulo “I. Antecedentes”, la propuesta de Litwin (*ibid.*), desde una visión totalizadora e integradora de la Didáctica, permite abordar la enseñanza como un acto de creación y exige un análisis sostenido para reconocer lo que recurre y,

---

<sup>2</sup> Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios; aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.” (De Alba, 1991: 38-39)

desde allí, construir teoría didáctica, liberando de los sesgos prescriptivos y evaluativos. A través de la configuración meta-analítica, ayuda a “mirar” la clase dada en un nuevo nivel de análisis ampliado. Analiza las configuraciones didácticas desde tres perspectivas (que se constituyen en nuevas categorías interpretativas o dimensiones de análisis de las prácticas docentes). Ellas son:

### 1. Las estrategias que promueven la reflexión<sup>3</sup> en el aula:

[...] “implica analizar las formas de pensar del docente, estudiar las complejas situaciones en las que se resuelven los problemas, observar los modos en que se retiran los soportes o andamios que se hayan instalado para que los alumnos puedan trabajar de manera independiente. En una clase en la que la reflexión guarda un lugar privilegiado, el pensar en el aula es parte de la propuesta cotidiana, por lo que se hace necesario enseñar un lenguaje de pensamiento como mediador de la actividad reflexiva. Es expresión del pensar: cuestionar y cuestionarse. Se manifiesta en un estudiante flexible y aventurero al tiempo que ordenado, intenta razonar cuidadosamente y dispone de tiempo para pensar. Las clásicas respuestas de ensayo y error para saber lo que sabe el alumno no son prácticas favorecedoras de los procesos del pensar” (Litwin, *ibíd.*: 49).

### 2. Los estudios que permiten identificar la comunicación didáctica<sup>4</sup> en la clase reflexiva:

[...] “interesa reconocer, por ejemplo, los tipos de explicaciones y las preguntas que formula el docente. Al estudiar los diferentes tipos de explicación y reconocer las explicaciones basadas en los campos disciplinarios que se plantean alrededor de convenciones propias de la disciplina y que nos remiten a las preguntas importantes en ese marco, [...] podríamos construir un campo de intermediación en el que se reconocen explicaciones para la enseñanza que, siendo redundantes y a la vez reflejo de las concepciones docentes, sirven para clarificar conceptos, procedimientos, ideas o tipos de problemas que favorecen la comprensión. Las explicaciones construidas para la enseñanza, pero que no guardan ninguna relación con nuestros modos de comprensión, tampoco favorecen la comprensión científica.

Respecto de las preguntas que se le formulan al alumno nos interesa reconocer que, si bien constituyen una parte importante del discurso de la clase y persistente en su transcurrir, la mayoría de las veces implican en su formulación una respuesta unívoca, una declaración, una advertencia y muy raramente una inducción. La burocratización de la pregunta implica que no se asuma ningún riesgo al formularla ni se dé cuenta del asombro frente a un hecho o circunstancia. En una didáctica de nuevo tipo, recuperaríamos el análisis de las características de la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, o la freiriana que favorece los procesos de emancipación del hombre. Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan

---

<sup>3</sup> Respecto a los modos que cada docente conoce y emplea para apuntalar la reflexión, se reconoce, siguiendo a Vigotsky (1988), que el docente tiende un determinado andamiaje para que el estudiante vaya aproximándose al aprendizaje; pero luego debe retirarlo, y en esta situación, en la que el estudiante se encuentra ya sin el soporte del tutor, existirían determinados modos y mecanismos que se ponen en acción para que dicho estudiante pueda reflexionar y construir conocimiento.

<sup>4</sup> La capacidad del docente de impedir que se cree una situación de asimetría entre él y el estudiante es otro elemento favorecedor o impulsor de la reflexión. En la situación didáctica, tanto el docente como el estudiante se beneficiarían del hecho de tener un rol activo (en contraposición a aquella postura que considera al estudiante como un mero oyente).

La actitud del docente puede favorecer al desarrollo uno u otro tipo de estudiante (en el sentido de la distinción que plantea Bruner): a través de sus preguntas y actitudes, el docente puede incitar a la repetición, a la reflexión, a la inducción, etc.

conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico. En este marco la pregunta del docente tiene valor en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas de un concepto tratando de desconstruirlas" (Litwin, *ibid.*: 49-50).

3. Las consideraciones morales<sup>5</sup> que entraña la comunicación didáctica en la clase reflexiva:

[...] "reconocemos todas las situaciones de poder que se configuran en una clase y que generan falsas relaciones en torno al conocimiento. [...] Pensar críticamente requiere tolerancia para entender posiciones disímiles (y creatividad para encontrarlas) y desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. La perspectiva moral no se inscribe en un planteo individual ni implica el reconocimiento de lo que es bueno para el hombre en un tiempo". (Litwin, *ibid.*: 50)

En este sentido, se avala la teoría de que hay tantos métodos o configuraciones como docentes ejerciendo una didáctica: el docente tiene la posibilidad de hacer de su acto pedagógico una obra única, logrando la "transformación" de sus estudiantes, o mediando en la "formación como recorrido personal" de ellos, o en la "reconversión" de los conocimientos de sus estudiantes, y así ir delineando una didáctica propia, particular.

Es decir que las decisiones que toma el docente en las diferentes instancias del proceso educativo, conformando, configurando y entretejiendo su propio método de enseñanza, su propio quehacer didáctico, resultan en estos casos el punto fundamental en lo que respecta al sustento del saber que se enseña y del modo en que se lo enseña.

Según Litwin (*ibid.*), la intuición construida a lo largo de la experiencia docente puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes.

Los modos en que se abordan los temas del campo disciplinar se expresan en (Litwin, 1998 b: 51):

- "El tratamiento de los contenidos;
- El particular recorte de los mismos;
- Los supuestos respecto al aprendizaje (no las concepciones teóricas);

---

<sup>5</sup> La figura que detenta el poder en una comunicación debería hacer un uso consciente y lícito de ese poder, evitando situaciones de abuso del mismo. Evidentemente, en toda relación de enseñanza hay saberes asimétricos (el docente tiene un cúmulo de saberes superior al que posee el estudiante). Esa asimetría confiere poder a la figura del docente (la jerarquización del saber, en el mundo occidental, es constitutiva de toda situación de enseñanza). Todo planteo de una relación de "saber" está relacionado con una cuestión de "poder".

- La utilización de prácticas metacognitivas<sup>6</sup>;
- Los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales (qué tipo de relación se establece, o no se establece, con las prácticas profesionales en una determinada configuración didáctica);
- El estilo de negociación de significados que genera;
- Las relaciones entre teoría y práctica (a veces hay un exceso de teoría, en desmedro de la práctica);
- La particular relación entre el “saber” y el “ignorar” (la concepción que se tiene del que detenta el saber, respecto del que no lo posee, y de aquéllo que realmente sabe el que detenta el saber). El punto crítico en la relación entre formadores y sujetos en formación está definido por la representación de autoridad que esos modelos proponen y desde la cual el docente queda investido con características benéficas (es una autoridad auxiliadora que ayuda a crecer), maléficas (es una autoridad persecutoria que vigila y castiga), o como en la generalidad de los casos, con alguna combinación en la que unos u otros rasgos oscilan en intensidad según la dinámica institucional y del aula”.

En este contexto, de aquí en adelante, cuando mencione una “estrategia” o “componente” didáctico estaré haciendo referencia expresamente a aquellos objetos y prácticas que se ponen en juego y forman parte de la situación de enseñanza en el contexto de una configuración didáctica determinada en el taller de arquitectura de que se trate en cada uno de los casos abordados en esta tesis.

#### IV. 2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS “CLÁSICAS”. EL TRIÁNGULO DIDÁCTICO. INTERRELACIONES

El triángulo didáctico, como modelo organizador -pensado en el ámbito de la Matemática por Chevallard (1997), que se convirtió en patrimonio de toda la Didáctica-, ubica los tres elementos de una situación didáctica: Saberes, Docente y Estudiante, en los vértices de un triángulo. Entre los saberes (o contenidos) y el docente, media el concepto interrelacional de la “transposición didáctica”. Entre los saberes y el estudiante, media el concepto de “estrategias de aprendizaje”. Entre el docente y el estudiante media el concepto del “contrato didáctico”.

En otras palabras, existe una relación didáctica entre el docente y el contenido, una relación de estudio entre el estudiante y el contenido y por supuesto, una interacción y mediación entre el docente y el estudiante en relación al contenido que se pretende enseñar y aprender, respectivamente.

---

<sup>6</sup> La metacognición se refiere al conjunto de estrategias que apunten a hacer visibles aquéllos procesos por los cuales se

En concordancia con esta postura, Davini (2008), sostiene que toda situación de enseñanza está integrada por cuatro elementos: alguien que enseña (el docente), alguien que quiere aprender (el estudiante), una materia o contenido o saber que se busca enseñar (considerado valioso de ser aprendido), a los que le agrega el cuarto elemento: un ambiente que facilite el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Los actores (quienes enseñan y quienes aprenden) integran un sistema de relaciones e interacciones en el que cada parte juega un rol bien definido. Existe una relación didáctica entre el docente y el contenido, una relación de estudio entre el estudiante y el contenido y por supuesto, una interacción y mediación entre el docente y el alumno en relación al contenido que se pretende enseñar y aprender, respectivamente.

En la interacción con los mencionados elementos, el docente será el que determinará su enfoque, el modelo de enseñanza que crea apropiado, la programación, las estrategias que utilizará, etc. Por lo tanto, estas decisiones son las que configurarán su método de enseñanza. Por ejemplo, un docente puede tener un enfoque que tiene como objetivo el desarrollo personal del estudiante y tener una mirada constructivista de la enseñanza, es así que realizará la programación y adoptará estrategias en función de estas características, de sus estudiantes, del contenido y del contexto.

#### IV.2.a. Docente – saberes: la transposición didáctica. El lugar del saber disciplinar y las estrategias didácticas en Arquitectura

El modo en que el docente considere a la disciplina (ver definición en p. 36) estará denotando su postura en relación con el saber. Visto de otro modo, la relación que el docente establezca con los contenidos del “núcleo duro” de la disciplina y con aquéllos del “núcleo emergente”, determinará la transposición didáctica. El problema residiría en que, en arquitectura, existe bastante consenso respecto a que el “núcleo duro” y el “núcleo emergente” resultan difusos (como ya se expuso en el capítulo “II. Caracterización del contexto”, y así, muchas de las situaciones problemáticas que se plantean actualmente, son resultado de los intentos de adecuación de los contenidos a las situaciones o contextos “emergentes”.

Si el concepto de transposición didáctica hace alusión a la acción de traducir o seleccionar aquellas cuestiones del “saber disciplinar” que van a ser convertidas en “saber a enseñar”, ello implica que, para hacer esta selección, se debe partir de una previa caracterización de la disciplina

---

construyó un determinado conocimiento. La utilización de prácticas metacognitivas apunta a una Didáctica “conceptual”.

(lugar donde radica el “saber-sabio” de la arquitectura, y de qué cuestiones de dicho “saber-sabio” se eligen para enseñar, que dependen de la posición del enseñante<sup>7</sup> y de la postura que, para él, revista mayor legitimidad). Desde la primera instancia en la que el docente encara el dictado de su asignatura, comienza su trabajo de diseño: el docente resulta, así, un intérprete del plan de estudios, que toma los contenidos para organizarlos de acuerdo a su criterio.

Pero en este sentido, resulta que en Arquitectura no hay realmente acuerdo respecto a los contenidos que deben conformar la selección de los saberes. Al estar la arquitectura atravesada por múltiples dimensiones (de diferente orden y tenor), se hace difícil establecer el lugar donde radica el “saber – sabio”. Si bien existe objetivamente una comunidad que reconoce qué es la Arquitectura (como existe un núcleo duro que puede reconocerse en todas las disciplinas proyectuales), no hay, sin embargo, acuerdo respecto a los temas que la componen. Se trata de un núcleo duro difuso, porque los modos de validación disciplinar son diferentes.

Los saberes que se eligen para enseñar están sometidos a un proceso de envejecimiento u obsolescencia, por dos motivos: por un lado, por un envejecimiento u obsolescencia biológica (algunos contenidos resultan obsoletos porque se ha demostrado que son inadecuados o falsos, lo que no quiere decir que hayan sido un “mal saber”, sino que fueron superados por otros). Por otro lado, por una obsolescencia moral, planteada por los contenidos que están siendo reclamados desde el entorno, por una necesidad real y/o emergente. Las incumbencias en función de las cuales se define el perfil profesional de los Planes de Estudios de Arquitectura<sup>8</sup>, y la relación entre el “núcleo duro” de la arquitectura y los conocimientos o prácticas emergentes, evidencian cierto desajuste, ya que para las incumbencias y roles definidos no existe a veces preparación durante la etapa de formación de grado. Dichos roles, sin embargo, son cada vez más demandados por el medio al arquitecto (roles actualmente de profesionales arquitectos: gestor – autor – empresario y desarrollador – experimentador).

En la interacción con los saberes (contenidos) y con los estudiantes, el docente será el que determinará su enfoque, el modelo de enseñanza que crea apropiado, la programación, las estrategias que utilizará, etc. Por lo tanto, estas decisiones son las que configurarán su método de enseñanza, aún cuando se encuentre en un contexto institucional con condiciones que no puede modificar.

---

<sup>7</sup> La tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase pre activa - aquella en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación - la fase interactiva - que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los estudiantes en el contexto áulico - y la fase pos activa - en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en las fases anteriores-.

<sup>8</sup> El hecho de que se produzcan reformas a los planes de estudio, implica un reconocimiento de que hay una obsolescencia de algunas partes de los mismos, o de todo el conjunto, tanto de los planes como de sus contenidos.

## IV.2.b. Estudiante – saberes - docente: estrategias de enseñanza/aprendizaje, contrato didáctico e intersubjetividad

### PAPEL DETERMINANTE DEL DOCENTE COMO "AUTOR" DE SU PROPIA DIDÁCTICA, EN LA MEDIACIÓN ESTUDIANTE – SABERES:

En cuanto a la relación que el estudiante establece con los saberes (o el "conocimiento"), si bien se acepta que cada estudiante "genera", o desarrolla y aplica, sus propias estrategias para aprender, también se parte de considerar que a través de una situación didáctica o estrategia didáctica se puede favorecer, o dificultar, algunas formas de aprender. No existe un único modo de aprender, como tampoco hay una única estrategia ni configuración didáctica que garantice que se producirá, efectivamente, un aprendizaje.

Nuevamente aquí, el papel del docente tiene un rol significativo: la relación que el docente incluye o desarrolla para favorecer la relación del estudiante con el conocimiento resulta determinante, con lo que queda claro que está en juego una relación de intersubjetividad (Brunner, 2000)<sup>9</sup> docente – estudiante: "cómo las personas llegan a conocer lo que otros tienen en mente y cómo se ajustan a ello" (Bruner, *ibíd.*: 179-180). Sostiene que tenemos "teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes" (*ibíd.*: 64), y que afectan nuestras interacciones con otros. Trabaja sobre el modo en que los seres humanos conseguimos encontrarnos a través de nuestras mentes. Normalmente esta problemática se expresa también en el aula, con los docentes preguntándose: "¿cómo llego a los estudiantes?", y los estudiantes diciéndose "¿qué es lo que el profesor trata de decirnos?" (*ibíd.*: 64)

Para actuar sobre la problemática del conocimiento de la mente de aquél al que se está

---

<sup>9</sup> Su tesis central es que "la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes" (Bruner, 2000: 12). Plantea que, desde siempre, vivimos en la cultura: la cultura da forma a la mente, la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. También postula que la escuela es una cultura en sí, no sólo una "preparación". Nada hay en el libro que pueda llevar a pensar la educación como puerta de la cultura.

Formula su perspectiva psico-cultural de la educación, en los siguientes nueve postulados: 1. El postulado perspectivista; 2. El postulado de los límites; 2. El postulado del constructivismo; 4. El postulado interaccional o intersubjetivista; 5. El postulado de la externalización; 6. El postulado del instrumentalismo; 7. El postulado institucional; 8. El postulado de la identidad y la auto-estima; 9. El postulado narrativo (*ibíd.*: 22-62).

Desde esta perspectiva psico-cultural el autor asume como primera premisa que "la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura". Y luego se hace preguntas tales como: "qué función sirve la 'educación' en la cultura", y "qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella."; "por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios". (*ibíd.*: 29)

Una síntesis de su visión de la educación se plantea en los siguientes términos: "la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar 'teorías del aprendizaje' al aula ni de usar los resultados de 'pruebas de rendimiento' centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar s sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura." (*ibíd.*: 62)

“enseñando”, el docente tendrá o asumirá una determinada concepción de la mente (tal como se comentó precedentemente), teniendo en cuenta que hay cuatro modelos principales prevalecientes (Bruner, *ibid.*):

1. Aquél que ve a los estudiantes como imitadores, es decir, que considera la adquisición del “saber-como-hacer”. Ello implica una concepción de que se aprende a hacer las cosas viendo cómo se hacen esas cosas (“mirando se aprende”), sin introducir cambios en esa forma de hacerlas, con lo que se trataría de una mera reproducción de conocimientos establecidos, sin posibilidad de evolución. No necesariamente lo imitativo tiene una connotación negativa, más bien todo lo contrario en algunos casos, en que resulta muy válido: es una forma de expresión. Este aprendizaje “por imitación” fue el predominante o constitutivo de los talleres de arquitectura.

2. El que supone verlos como aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional. Este modo refiere a aceptar que hay un saber que está contenido en los libros o en los dichos de aquél que está en el rol de “enseñante”, y a aceptar que el estudiante es un “receptáculo vacío” que se va llenando con estos saberes proposicionales.

3. Aquél que ve a los estudiantes como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo, lo que implica considerar que ellos tienen ideas o saberes independientes de las ideas de aquéllos que “enseñan”, y que son justamente esos saberes e ideas los que influyen en el aprendizaje. El saber, entonces, circula entre los estudiantes (que tendrían, así, voz autorizada en el proceso de enseñanza, pudiendo por ello, al mismo tiempo, plantear criterios y puntos de vista propios respecto a cada situación trabajada). La crítica a esta concepción radica en la posibilidad de que se llegue a una “relativización” del conocimiento: que todo lo planteado y enunciado tenga el mismo valor.

4. El que supone ver a los estudiantes como conocedores: la gestión del conocimiento “objetivo”. Esta concepción supone que los estudiantes pueden diferenciar entre aquél saber sostenido por el “canon” (la regla o modelo a seguir), de aquél otro saber que se sostiene porque su validez se reconoce objetivamente por la mente, con independencia de lo canónico. También supone que una mente “atada” a un canon difícilmente pueda ser “creativa”: si bien el conocimiento del canon resulta imprescindible, también lo es mantenerse a una distancia “crítica” del mismo.

Es importante, retomando a Bruner, “arrancar de su exclusivismo a las cuatro perspectivas, para verlas como partes de un continente más amplio. Es necesario fundirlas en alguna unidad congruente, reconocerlas como partes de un continente común” (Bruner, *ibid.*: 82).

El punto de vista didáctico imprime otro sentido al estudio de las relaciones entre los subsistemas “estudiante-saberes”. El objeto de la interacción entre ambos depende de la gestión del docente.

#### DOCENTE – ESTUDIANTE: EL CONTRATO DIDÁCTICO. LA EVALUACIÓN:

Retomando el postulado de la intersubjetividad de Bruner (2000, *op. cit.*), desde su perspectiva psico-cultural de la educación, se supone que hay, entre las distintas mentes o

pensamientos, entre los distintos grupos de personas, posibilidad de conectarse: la especie humana puede anticipar qué sucede en la mente del otro: éste postulado de la intersubjetividad permite entender el contrato didáctico.

Para ampliar el concepto del contrato didáctico, ya abordado en el punto anterior, se retoma la idea de "negociación" de los significados y de "intercambio" de significados (si no está claro desde el inicio de la situación didáctica cuáles son esos significados, las ideas de los estudiantes pueden tomar caminos muy diferentes a las diseñadas o previstas para el desarrollo del conocimiento: de ahí que en este punto sea necesaria cierta "vigilancia epistemológica" - prestar atención a las posibles deformaciones o sesgos o "caídas" epistémicas-).

En esta tesis, considero a la evaluación adhiriendo a la idea según la cual se trata de un [...] "componente del sistema didáctico que pone en relación al docente, al estudiante y el saber que se debe enseñar. Así, [...] la estructuración de los contenidos de las disciplinas escolares determina los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa. Schubauer-Leoni (1991; en Anijovich, 2010: 48) propone una interpretación de la evaluación en términos de 'contrato didáctico' que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada".

El concepto de contrato didáctico incluye a la evaluación. Si se parte de reconocer que la evaluación es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, y una forma de regulación integrada a estos procesos, se acepta también que puede contribuir a su comprensión y su mejora.

Desde esta perspectiva, un concepto clave lo constituye el de evaluación formativa, como aquella que permite recoger información de los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos se encuentran en curso de desarrollo, teniendo en cuenta todos los elementos que constituyen la práctica educativa, diferenciándola de este modo de la evaluación sumativa.

La evaluación formativa, si se aplica sistemática y continuamente, tiene como principal objetivo proporcionar información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, rever las planificaciones, los métodos, los recursos, orientar a los estudiantes y docentes, retroalimentando el proceso mismo.

La retroalimentación<sup>10</sup>, de esta manera, es una de las principales funciones de la

---

<sup>10</sup> Anijovich (2010) señala que los docentes usan distintos códigos para retroalimentar, que van desde sólo marcar los errores, o bien además de ello anotar la respuesta correcta, escribir comentarios al respecto, sugerir cómo mejorar o incluso dialogar sobre la retroalimentación con los estudiantes, y añade que:

La retroalimentación que se brinda asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de

evaluación: conlleva al mejoramiento, progreso, desarrollo individual o grupal tanto del docente como del estudiante.

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.

Según Camilloni (2010; en Anijovich, 2010: 31) “[...] la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos”.

En el mismo sentido, Perrenoud (2008) aborda la cuestión de la evaluación preguntándose si resulta más conveniente una evaluación al servicio de la selección, o una evaluación al servicio de los aprendizajes. En el primer caso, se daría lugar a la evaluación tradicional. En el segundo caso, correspondería una evaluación formativa, entendida, en el mismo sentido que Anijovich y Camilloni, como aquella que contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso, en el sentido de los dominios a los que apunta. También considera que esta regulación suele estar teñida por obstáculos: encerrarse en una lógica del conocimiento en detrimento de una lógica del aprendizaje; atenerse a una imagen demasiado vaga de los mecanismos de aprendizaje, o dar prioridad a la regulación de la tarea por oposición a la del aprendizaje.

Es formativa toda evaluación que ayude al alumno a aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje. A Perrenoud le interesa cómo la evaluación formativa ayuda a aprender al alumno, por cuáles mediaciones retroalimenta a los procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos, qué intervenciones los producen y qué representaciones guían esa intervención. Afirma que esto se da en un marco de interacción de tres planos: la enseñanza –dispositivo didáctico, las regulaciones de los procesos de aprendizaje y la evaluación formativa. Al mismo tiempo, reflexiona acerca de que no cualquier interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes.

---

preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes. Un factor crítico es el tiempo disponible de los docentes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a todas las producciones, de los alumnos. Para evitar el “todo o nada” es posible, por ejemplo, definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a recibir retroalimentación escrita, con qué frecuencia, etc. (Anijovich, op. cit.:17).

Anijovich se pregunta si la retroalimentación debería ser individual o grupal, y comenta que, en caso de retroalimentación grupal, si el compromiso del grupo es bajo posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente y esta se perciba como ajena, pasando inadvertida para los estudiantes. Pero si el compromiso y el conocimiento que tienen los estudiantes de sus propias fortalezas y debilidades es mayor, entonces las devoluciones grupales enriquecerán el intercambio de ideas, estrategias y recursos. En cuanto a los modos en que se ofrece retroalimentación, la autora señala que dependen de factores como las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los estudiantes, el tipo de creencia sobre la capacidad de los mismos, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos.

Por su parte, para Camilloni et al (1998), la evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras<sup>11</sup> en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Afirma Camilloni (2010, op. cit.: 40) que:

[...] "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la 'honestidad' de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes".

Desde la misma perspectiva teórica, Mottier Lopez (2010; en Anijovich, 2010: 52) sostiene que:

[...] "La evaluación formativa se orienta a adaptaciones en dos planos: el aprendizaje del alumno y los dispositivos de enseñanza puestos en marcha.

Los resultados de la evaluación formativa son utilizados por el docente para planificar sus futuras actividades didácticas que concernirán a nuevos grupos de alumnos. En un abordaje sistémico, estas regulaciones son capaces de suscitar una mejora de la enseñanza a largo plazo".

Para Mottier Lopez (ibid.: 50), quien considera la necesidad de la integración de la evaluación formativa en la secuencia de formación, "[...] más que considerar la evaluación formativa como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, la perspectiva ampliada de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje. Esta integración exige una diversificación de los medios de evaluación"<sup>12</sup>:

---

<sup>11</sup> Una mirada amplia del campo de la evaluación tendría que incluir la consideración de varios factores: las emociones que despierta en el evaluador y los evaluados; el modo en que interpela los contenidos y las formas de enseñar y aprender; los valores que se ponen en juego en su práctica; los criterios de inclusión y exclusión implicados; las creencias que subyacen en los docentes acerca de las capacidades de los alumnos para aprender (Camilloni et al, 1998).

<sup>12</sup> Además de los tests de tipo "lápiz y papel", cuestionarios multiple choice y otras fichas de deberes y tareas para el hogar destinadas a verificar si los alumnos han comprendido el contenido de la lección, la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de las interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una

“Existe el desafío de encontrar una articulación coherente entre evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, a menudo informales, y evaluaciones formativas puntuales que permiten al docente informarse de forma más sistemática y posibilita una apreciación analítica desgajada de la acción en el aula”.

“El objetivo principal de la pedagogía del autocontrol es que, mediante la evaluación formativa, seguida de un feedback y de una acción correctiva, todos o casi todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje definidos. En la perspectiva propuesta [...] se pone mucho énfasis en la diferenciación de la enseñanza que se desprende de los métodos de la evaluación formativa. Al tiempo que se reconoce que los objetivos de base exigen ser alcanzados por todos los alumnos, se ha destacado, empero, la cuestión de una posible adaptación de los objetivos con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales y los centros de interés personales de los alumnos” (Mottier Lopez, *ibíd.*: 54).

Por su parte, y tal como lo destaca Perrenoud (1998; en Mottier Lopez, *ibíd.*: 56-57):

[...] “A menudo hay confusión entre la evaluación del aprendizaje del alumno y la evaluación de su actividad. Teóricamente, se puede distinguir la actividad del alumno en una tarea escolar (por ejemplo, elaborar un esquema que explique el ciclo del agua, redactar un texto argumentativo, etc.), sus procesos cognitivos (razonamiento, interpretación, deducción, puesta en relación, etc.) y sus aprendizajes (integrar un nuevo conocimiento en sentido amplio, transferir este conocimiento a otras situaciones). Si el alumno es pasivo, no se puede evaluar su aprendizaje. Pero ser exitoso en una actividad escolar no significa de facto que ha habido aprendizaje. Por ende, la actividad del alumno es una condición, pero esta no basta para apreciar el aprendizaje que no es directamente aprehensible”.

Así, desde el punto de vista de la evaluación, ello significa también que los hechos evaluados son hechos construidos; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado.

En cuanto a los procedimientos y las herramientas de evaluación, la evaluación formativa requiere de una variedad de técnicas, entendiendo éstas como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el desarrollo del proceso educativo.

Según Mottier Lopez (*op. cit.*: 57), [...] “la evaluación puede desarrollarse sin instrumentos, como por ejemplo cuando el docente observa las actividades de los alumnos e interactúa con ellos para comenzar una regulación. Sin embargo, el uso de herramientas de evaluación permite estructurar y facilitar la evaluación” [...]; posibilita en especial conservar las marcas de las actividades del alumno que son consultables en diversos momentos, por diferentes actores:

---

actividad. La evaluación formativa se realiza de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo.

“Numerosas herramientas de evaluación formativa coexisten en una clase (múltiples formas de tests “lápiz y papel”, grillas de observación, escalas de apreciación, cuestionarios de autoevaluación, guías de producción, portafolios, etc.). [...] El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario, puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse. In fine el objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia para autoevaluarse” (Mottier Lopez, 2010: 57, 58; en Anijovich, 2010).

El concepto de validez, en términos generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él.

El aspecto de mayor importancia en la consideración de la validez de la evaluación es el que deriva de la representatividad y generalizabilidad de los contenidos cubiertos por los instrumentos y el programa de evaluación (Camilloni, 2010; op. cit.: 26, 30):

“Los procesos de conversión o traducción de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan tanto la validez de lo que se enseña cuanto la validez de los aprendizajes que se evalúan. Esos procesos son, igualmente, los que sientan las bases para que los componentes de las redes cognitivas construidas por los alumnos sean movilizables y duraderas, con el fin de que, en suma, sus conocimientos sean transferibles. En este sentido, se puede sostener que la validez y la autenticidad de las evaluaciones, a las que se ajustan primariamente las modalidades de estudio de los alumnos, reposan, sobre todo, en la ciencia y el arte desplegados por los profesores para traducir o convertir en contenidos escolares los conocimientos originados dentro y fuera de la escuela, sin distorsionarlos ni destruirlos, y haciéndolos aprehendibles por los estudiantes” (Camilloni, *ibid.*: 40).

Según Mottier Lopez (2010, op. cit.), en el modelo propuesto por la pedagogía del autocontrol<sup>13</sup>, el docente asume la responsabilidad de la planificación y gestión de cada una de las operaciones de la evaluación formativa: elección de los objetivos por evaluar, concepción del test formativo, análisis e interpretación de los resultados recogidos, propuesta de soluciones apropiadas. El objetivo es asegurar, mediante este dispositivo, a casi todos los alumnos el manejo de los objetivos de la unidad de formación.

Esta pedagogía del autocontrol [...] “introduce un cambio paradigmático. En efecto, en estos trabajos; la evaluación escolar ya no está solamente vinculada a cuestiones de certificación y de selección, sino que está vista como en condiciones de sostener los aprendizajes de los alumnos

---

<sup>13</sup> Las fases características de esta pedagogía del autocontrol, según Mottier Lopez (2010; en Anijovich, 2010: 44-45) son:

1. Las actividades de enseñanza/aprendizaje se realizan en relación con objetivos vinculados con una unidad de formación.
2. Una vez que se han realizado estas actividades, se les propone a los alumnos una evaluación, muchas veces bajo la clásica forma de test “papel y lápiz”. Esta etapa consiste en recoger información sobre el logro de los alumnos respecto de los objetivos definidos.
3. Las informaciones recogidas son procesadas por el docente a fin de producir un feedback útil para él y para los alumnos.
4. El docente propone fórmulas y métodos orientados a solucionar las dificultades de aprendizaje que la evaluación formativa permitió identificar; la acción correctiva puede revestir diversas formas: ejercicios complementarios, nuevo tipo de material pedagógico (verbal vs. representaciones visuales), debates en pequeños grupos, tutoría individual, utilización de herramientas informáticas.

por encima de su certificación. La evaluación se piensa en función de una teoría del aprendizaje que orienta la concepción de los procedimientos de evaluación. El modelo se dirige a docentes y apunta a una transformación de sus prácticas pedagógicas" (Mottier Lopez, *ibíd.*: 46).

Así, [...] "las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se precisan en función de la concepción adoptada del aprendizaje" (Mottier Lopez, *ibíd.*: 48).

En este sentido, según Litwin (1998 c: 17) [...] "desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final. Sostener que existen diferentes momentos implica diferenciarlos y reconocer que algunos son mejores que otros, pero no todos son momentos propicios para la evaluación. [...] Quizás el principal problema reside en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades [...] que son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades [...]

Según Gimeno Sacristán (1997) cuando un docente tiene un número de alumnos que le permite mantener con ellos un proceso fluido de comunicación, no necesitaría realizar la evaluación como un acto expreso de comprobación. Cuando la comunicación está deteriorada, la falta de conocimiento directo se camufla con la aplicación de técnicas formalizadas de evaluar.

Finalmente, según Celman de Romero (1998: 48-49), [...] "en la 'evaluación dinámica' una de las tareas del docente es determinar –evaluar– cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo [...].

#### SITUACIONES DIDÁCTICAS. LA DIDÁCTICA DE AUTOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE:

Los cuatro modos de concepción de la mente resultan interesantes para pensar los temas, tanto del contrato didáctico como de las estrategias didácticas.

Aquí, resulta relevante el aporte de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007), cuya visión de la enseñanza<sup>14</sup> se basa en la hipótesis de que los conocimientos matemáticos no se construyen espontáneamente y busca las condiciones para una génesis artificial de los mismos. Sostiene que la visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la

---

<sup>14</sup> Las primeras aportaciones que realizó al campo de la didáctica de las matemáticas se remiten a 1970. Su experiencia como maestro rural y su formación como matemático, lo llevaron a interesarse en la manera en la que los estudiantes aprenden matemáticas en grupos escolares, fundamentalmente en la escuela elemental.

matemática es una construcción colaborativa de una comunidad educativa que permite comprender las interacciones sociales entre estudiantes, docentes y saberes matemáticos que se dan en una clase y condicionan lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden (Panizza, 2004).

La enseñanza, en tanto proceso de aculturación, plantea la necesidad de conceptualizar teóricamente las interacciones entre el docente (representante del saber cultural) y los estudiantes, que construyen con el docente un espacio social de producción de conocimientos. Brousseau modeliza estas interacciones a través de la noción de "contrato didáctico" (Alacia, Bressan & Sadovsky, 2012).

Tanto el concepto del contrato didáctico (visto como el conjunto de reglas, conductas y comportamientos cognitivos esperables –explícitos o implícitos- puestos en consideración para el trabajo en el aula; concepto ligado a la idea de "negociación" de los significados) como el de las estrategias didácticas (vistas como producciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje) resultan en íntima relación –y englobadas- con y por el concepto de "situaciones didácticas", que son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propios de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variarse a voluntad del docente, y constituyen una variable didáctica cuando, según los valores que toman, modifican las estrategias de resolución y en consecuencia el conocimiento necesario para resolver la situación.

Una situación didáctica es una situación construida con la intención de que los estudiantes aprendan un determinado saber<sup>15</sup> Brousseau (op. cit.). La situación es un

---

<sup>15</sup> Para enseñar un conocimiento los docentes utilizan textos, materiales, juegos, desafíos, etc: en esta teoría se llaman medios (Panizza, op. cit.), los cuales son estudiados y producidos por la ingeniería didáctica (el concepto de ingeniería didáctica surgió en los años 80, en la didáctica matemática francesa. Tiene una doble función: como metodología de investigación y como producciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje). Además de los medios materiales, la propuesta de enseñanza incluye las reglas de interacción con el medio y es solo en la puesta en funcionamiento del dispositivo (juego, problema, etc) que se produce un efecto de enseñanza. Cuando el sujeto que aprende se adapta al medio creado, puede dar nuevas respuestas que dan cuenta del aprendizaje, ya que el conocimiento se manifiesta como un instrumento de control de la situación (Brousseau, 2007).

Las situaciones didácticas se clasifican, según la manera en que se manifiestan los conocimientos del estudiante cuando intenta controlar su entorno, en:

- situaciones de acción: se producen intercambios de información no codificada o sin lenguaje, mediante acciones y decisiones. El estudiante debe actuar sobre un medio, donde pone en acto conocimientos implícitos.
- situaciones de formulación: los intercambios de información se realizan mediante mensajes donde se utiliza un código lingüístico. La formulación de un conocimiento supone la capacidad de reconocerlo, descomponerlo y reconstruirlo en un código compartido. El medio debe involucrar a otro sujeto a quien comunicarlo, de manera que solo cooperando pueden resolver la situación. Supone la adquisición de repertorios lingüísticos asociados a los conocimientos enunciados.
- situaciones de validación: los intercambios de información tienen la forma de juicios acerca del conocimiento en cuestión. En este caso, los interlocutores poseen la misma información, pero el emisor es un proponente y el receptor

modelo de interacción de un sujeto con cierto medio, es una herramienta del docente, que diseña y manipula un entorno para que su estudiante aprenda. La situación o problema elegido por el docente con la intención de provocar el aprendizaje en el estudiante, lo involucra en las interacciones del estudiante con él mismo. Ese juego con el sistema de interacciones se llama situación didáctica (conjunto de interacciones e interrelaciones entre dos sujetos: estudiante – docente y medio didáctico).

Las situaciones didácticas son específicas, lo que significa que cada conocimiento permite resolver una situación en particular.

Es importante también en esta teoría el concepto de situación “a-didáctica”<sup>16</sup>, planteada como una fase del proceso en la cual se da el aprendizaje (y no la enseñanza) ya que los estudiantes deben encontrar por sí mismos relaciones entre sus elecciones y los resultados que obtienen. El problema elegido por el docente debe provocar en el estudiante las adaptaciones deseadas, de manera que pueda resolverlo actuando, hablando, reflexionando, a partir del momento que acepta el problema (o sea, que lo hace suyo). A partir de ese momento y hasta que produce su respuesta, el docente no interviene en la puesta en escena de los conocimientos que el estudiante debe construir<sup>17</sup>.

El problema se organiza de manera que el conocimiento que se quiere enseñar es necesario para la resolución, de manera que, al resolverlo, el estudiante habrá construido dicho conocimiento. En dicha resolución el estudiante puede poner en juego, además, otros conocimientos que ya tiene, pero estos no son específicos de la situación.

Según Panizza (op. cit.), la situación didáctica es una situación que contiene intrínsecamente la intención de que alguien aprenda algo. Esta intención no desaparece en la situación o fase a-didáctica: la no intencionalidad contenida en este concepto se refiere a que el estudiante debe relacionarse con el problema respondiendo al mismo en base a sus conocimientos, motivado por el problema y no por satisfacer un deseo del docente, y sin que el docente intervenga directamente ayudándolo a encontrar una solución.

---

es un oponente, respecto a las relaciones entre un medio y el conocimiento asociado al mismo. Al tener diferentes opiniones, uno pide al otro una demostración o una justificación de su respuesta.

<sup>16</sup> La perspectiva de diseñar situaciones que ofrecieran al estudiante la posibilidad de construir el conocimiento dio lugar a la necesidad de otorgar un papel central - dentro de la organización de la enseñanza-, a la existencia de momentos de aprendizaje, concebidos como momentos en los cuales el estudiante se encuentra solo frente a la resolución de un problema, sin que el maestro intervenga en cuestiones relativas al saber en juego.

El reconocimiento de la necesidad de esos momentos de aprendizaje dio lugar a la noción de situación a-didáctica (o fase a-didáctica dentro de una situación didáctica)

<sup>17</sup> Este debe saber que el problema fue elegido para que él adquiriera un nuevo conocimiento y que el mismo está

La teoría de las situaciones didácticas de Brousseau está sustentada en una concepción constructivista –en el sentido piagetiano- del aprendizaje. Lo que caracteriza la perspectiva constructivista es la voluntad de poner al estudiante en situación de producir conocimientos (en general, reformulando y luchando contra conocimientos anteriores), en referencia en primer lugar al problema, y no en primer lugar a la intención de enseñanza. La diferencia con las situaciones formales o tradicionales es la presencia y la funcionalidad en la situación didáctica de una etapa de situación a-didáctica.

Por otra parte, volviendo a la teoría de las situaciones didácticas, resulta deseable que, para el estudiante, resulte clara la diferenciación del momento de la Acción respecto a aquél de la Validación (que consistiría en la posibilidad de que la situación “sancione” las decisiones que toma el estudiante: sea capaz de aceptarlas, rechazarlas, pedir pruebas, oponer otras aserciones). La validación es intrínseca a la noción de a-didáctica y está ligada a la importancia de que el estudiante acceda a una información que le permita juzgar por sí mismo la adecuación o inadecuación de su respuesta.

También resulta necesario que exista, en la situación didáctica un momento de cierre conceptual adecuado, de puesta en común y “convocatoria” a reflexión: a esto se ha denominado “institucionalización”, que supone establecer relaciones entre las producciones de los estudiantes y el saber cultural, y no debe reducirse a una presentación del saber cultural en sí mismo desvinculado del trabajo anterior en la clase. Durante la institucionalización se deben sacar conclusiones a partir de lo producido por los estudiantes, se debe recapitular, sistematizar, ordenar, vincular lo que se produjo en diferentes momentos del desarrollo de la secuencia didáctica, etc., a fin de poder establecer relaciones entre las producciones de los estudiantes y el saber cultural.

La “institucionalización” es, de alguna manera, complementaria a la “devolución”. Brousseau (1986; en Panizza, op. cit.) reconoce en estos dos procesos los roles principales del docente, y encuentra que en la “devolución” el docente pone al estudiante en situación a-didáctica o pseudo a- didáctica, mientras que en la institucionalización, define las relaciones que pueden tener los comportamientos o las producciones del estudiante con el saber cultural o científico y con el proyecto didáctico: da una lectura de estas actividades y les da un status.

De acuerdo a lo desarrollado, la interacción estudiante-saberes, dependiente en

---

justificado por la lógica de la situación, por lo cual él puede construirlo, ya que el profesor propone situaciones que están al alcance de su estado de conocimiento.

gran medida de la gestión del docente, se autodetermina desde el momento en que el docente planifica las situaciones de enseñanza, en la transposición didáctica, y al evaluar los procesos realizados. El papel del docente, entonces, es convertir la situación de aprendizaje en una situación que sea eficaz y facilitadora.

Así, el docente, al estar al frente de una asignatura, primeramente encara la tarea de programación y planificación considerando un enfoque, definiendo propósitos y objetivos, diseñando las actividades de aprendizaje<sup>18</sup>. En esta fase toma muchas decisiones que influirán de manera contundente en el proceso de aprendizaje de su asignatura, porque si bien su programación podría cambiar<sup>19</sup>, esta va funcionar como el pilar estructural para su método. A la programación le sigue la fase interactiva, la clase<sup>20</sup>.

En esta etapa el docente diseña la SITUACIÓN DIDÁCTICA, que incluye a las estrategias de enseñanza coherentes a las características del contenido que ha seleccionado como "saber a enseñar" (decidirá utilizar la transmisión, el aula taller, la enchinchada, etc., de acuerdo a lo que considere conveniente para lograr un aprendizaje significativo; según las características de sus estudiantes, el contexto de enseñanza -nivel educativo, especialidad-, el contenido -conocimientos, habilidades, valores-, las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje). La clase es, así, una construcción personal del docente<sup>21</sup>.

Finalmente, a la clase le sigue una etapa de reflexión, de valoración, que posiblemente el docente realizará al término de la misma, previo al inicio de la clase siguiente, etc., y que le servirá como herramienta para futuras decisiones. Considerará si logró la motivación de los estudiantes, si provocó en el estudiante el deseo de aprender, si los tiempos fueron los adecuados, qué factores fueron modificando su programación, etc.

Así, al involucrar al docente como figura protagónica de la "didáctica de autor", se hace imposible distinguir la concepción de un único o algunos únicos métodos de enseñanza. Por el contrario, más bien se detecta que hay tantos métodos como docentes ejerciendo una

---

<sup>18</sup> La planificación de una asignatura, y dentro de ella, la planificación de una clase, implica para el docente pensar cuáles son las habilidades que mediante ella pretende desarrollar en el estudiante, en relación con el perfil profesional buscado. Cualquier actividad planificada y desarrollada apunta a un perfil: la indagación respecto a cuál es ese perfil subyacente en cualquier elección y planificación didáctica es un componente fundamental del rol del docente.

<sup>19</sup> La programación es una hipótesis de trabajo, vulnerable al cambio, que lo va a guiar en los procesos de enseñanza "...el programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación". (Schön, 1987).

<sup>20</sup> Como afirma Camilloni (1995), la clase es un segmento de una unidad temática programada previamente por el docente y a su vez, como destaca Souto (1992), es un acto pedagógico, atravesado por tres dimensiones, lo psíquico, lo instrumental y lo social.

<sup>21</sup> El docente bosqueja previamente su clase en la programación y concluye, como una pequeña parte de una obra (la clase en sí) dentro de otra (el dictado de la asignatura en su totalidad, en un determinado lapso de tiempo).

didáctica. El docente puede hacer de su acto pedagógico una obra única, logrando la "transformación" de sus estudiantes, o mediando en la "formación como recorrido personal" de ellos, o en la "reconversión o metamorfosis" de los conocimientos de sus estudiantes y así ir delineando su propia didáctica, quitándole así, en la dialéctica entre la "institución" y sus "docentes", el peso de toda la responsabilidad a la institución educativa, y asignándosela al docente, como individualidad y figura central del proceso de enseñanza.

Esta posición torna imperativa la mirada sobre la necesidad de mejorar la formación docente, y la necesidad de que éste reflexione sobre sus propias prácticas (la reflexión sobre la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción, resultan también altamente deseables para el propio docente). Y aquí se retoma el concepto de Schön (1987) de la "reflexión en la acción", dado que en la reflexión sobre el contenido y sobre el hacer es donde se desarrollaría el conocimiento. Así, la situación didáctica involucra situaciones de "enseñanza – aprendizaje", no sólo para el estudiante, sino también para el docente.

#### IV. 3. DISPOSITIVOS PREPARATORIOS PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL: LOS TALLERES DE ARQUITECTURA Y EL "PRACTICUM"

En el marco de esta Tesis, importa considerar el alcance del concepto de "dispositivo" anticipatorio o de formación de y para la practica profesional, por lo que intentaré explicitarlo en cuanto a su manifestación en las situaciones que acaecen en especial en los talleres de arquitectura, y en cuanto a las condiciones en que se implementa el currículum; su repercusión en la conformación del perfil formativo en los futuros graduados, y los procesos de producción del conocimiento, particularmente en la configuración de la didáctica de los dos últimos años del Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura.

Tomando la definición de Souto (1999: 104), un dispositivo pedagógico de formación es:

[...] "un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica".

El dispositivo pedagógico sería, así, un artificio instrumental complejo "constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado" (Souto, *ibíd.*: 104). Entre otros, sus componentes son: la finalidad; la institución que convoca; las personas; los

espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias. Para esta autora, el dispositivo plantea un predominio técnico, pero sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, entre otras particularidades, el dispositivo pedagógico tiene un carácter de organizador técnico porque [...] "organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para sus instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal" (Souto, *ibíd.*: 104).

Si bien el dispositivo pedagógico tiene un componente normativo, éste es pensado como uno más del conjunto de factores que lo componen y no como el único que otorga direccionalidad. Al respecto, es importante señalar que el dispositivo pedagógico trabaja con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. Entonces, el docente debe estar preparado para que, si sucede algo nuevo o inesperado, pueda integrarlo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción. Lo expuesto anteriormente no implica ausencia de intencionalidad o finalidad y, muchos menos, desestructuración.

El dispositivo pedagógico es de carácter grupal (Souto, *ibíd.*) y, en este espacio, permite que se utilicen y generen pensamientos y, además, que se establezcan nuevas relaciones con el conocimiento existente. En este sentido, no solamente tiene una función de provocar pensamientos, conocimientos y reflexiones, sino también provocar transformaciones en las relaciones interpersonales y en la toma de conciencia de la realidad. Cabe recalcar que en el dispositivo pedagógico convergen la técnica, la teoría de la enseñanza y la naturaleza del artificio.

Los dispositivos pedagógicos se basan en determinadas teorías de la enseñanza<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> En la actualidad, se aplican principalmente las siguientes:

a. El aprendizaje significativo: Este se produce cuando el alumno establece conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en su estructura cognoscitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1999). Entonces, sus esquemas previos se modifican reorganizando, agregando o suprimiendo componentes; incluso, en algunos casos, se reemplaza un esquema total por otro. En este proceso, es necesaria la disposición del alumno a aprender significativamente. Además, la tarea debe ser potencialmente significativa para que permita relacionar la nueva información con la estructura de conocimiento previo. El docente debe promover la participación activa de los alumnos con el objetivo que integren los conceptos nuevos a sus esquemas cognoscitivos previos. Es decir, es necesario que los alumnos estén comprometidos activamente en el proceso de aprendizaje para que se produzca la reconstrucción de sus experiencias y conocimientos previos. Al respecto, Meirieu (1997) señala que "un sujeto progresa cuando se establece en él un conflicto entre dos representaciones bajo cuya presión es llevado a reorganizar la antigua para integrar los elementos aportados por la nueva".

b. Zona de desarrollo próximo: El docente debe considerar que en el aprendizaje significativo las conexiones que se establecen entre los conocimientos nuevos y los preexistentes en la estructura cognoscitiva de los alumnos requiere una actividad mental por parte de los mismos. La misma, se ve facilitada por la mediación social (docentes o compañeros) que empuja a los alumnos más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto como para ir más allá de su comprensión (Celso, 2003). En este espacio, denominado por Vigotsky "zona de desarrollo próximo", es donde se construye el aprendizaje. Más precisamente, ésta es la distancia entre el nivel real de desarrollo de un alumno, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988). Coll y Solé (1990) señalan que la influencia educativa que ejerce el docente cuando guía o colabora con sus alumnos en el transcurso de las actividades en el aula, organizadas en torno a la realización de una tarea, a la resolución de un problema

Por otra parte, según Reynaga Obregón (1996), aludir a la formación plantea el reconocimiento de un conjunto de procesos que se expresan con significados culturales y de valores, apunta hacia la apropiación de procesos asociados al campo de conocimiento y de la realidad, ello implica que la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza. De este tipo de reconocimientos parte el movimiento de enseñanza reflexiva: el conocimiento rebasa los límites de una institución y su construcción requiere del proceso de confrontación con la "realidad".

Trabajando el concepto de formación, resulta interesante la perspectiva de Ferry (1997: 13; 21), según la cual se trata de:

[...] "la dinámica de un desarrollo personal, un proceso en que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los otros" [...]

[...] "Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado... [...] Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios. [...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. [...] Los formadores son mediadores humanos... [...] que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo [...] entonces, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación".

[...] "La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares".

---

o al aprendizaje de contenidos, puede ser promotora del desarrollo cuando consigue trasladar al alumno a la zona de desarrollo próximo.

c. Andamiaje: Bruner (1984) formula el concepto de andamiaje a partir del concepto de zona de desarrollo próximo. Definió los procesos de andamiaje como aquellos en los cuales el docente brinda ayuda, apoyo y guía suficiente lo que permite a los alumnos avanzar intelectualmente más allá de lo que pudieran haber hecho por sí solos. Luego retirará progresivamente el andamiaje a medida que los alumnos vayan asumiendo mayor autonomía y control en el aprendizaje. El supuesto fundamental del andamiaje es que las intervenciones del docente deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del alumno (a menor nivel, más ayuda; a mayor nivel, menos ayuda).

d. Constructivismo: Es una teoría que considera que el alumno es quien aprende involucrándose con otros durante el proceso de construcción del conocimiento, tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos (Coll, 2001; Coll y otros, 1997). Además, el constructivismo considera que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso que se caracteriza por el dinamismo y la interactividad y a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Entonces, el conocimiento no se descubre, se construye (Bruner, 1997). En este caso, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

Según este encuadre las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso, pero no puede sustituir la acción personal intencional para encarar y llevar a cabo la tarea formadora (Lucarelli, 2006).

En el mismo sentido, retomo la perspectiva de Souto (2006: 54), que sostiene que:

“La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo actual plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que ellas tienen en la identidad de los sujetos. [...] Formar desde la complejidad implica comprender los procesos y las prácticas desde esa multiplicidad, dando lugar a la singularidad, a la construcción de subjetividad (social y psíquica), al desarrollo de la identidad (pre-profesional y profesional), a la construcción de caminos de formación con sentido de temporalidad. La formación de un sujeto adulto es un camino que se construye desde la singularidad a través de la comunicación y relación con otros, camino que significa un desarrollo, una dinámica personal. No es una trayectoria establecida desde lo externo, prefijada, es decir no es desde la hetero-determinación sino desde la auto-gestión que la formación es posible”.

La formación se centra en el desarrollo de capacidades<sup>23</sup> (incluyendo la relación que ellas tienen con el conocimiento); ello no implica que la transmisión de conocimientos o aún las competencias estén ausentes, pero es importante distinguir que en el mundo de la formación predomina una lógica de anticipación de aquellos componentes que se requerirán a la hora de desempeñarse profesionalmente. Es la “relación con el saber” (trabajada por Beillerot) más que la adquisición de conocimientos lo que interesa a la formación. “Ella ayuda al análisis del vínculo singular que cada uno construye con el saber y para favorecer los aspectos creativos, no dependientes ni enajenantes de la misma” (Souto, *ibíd.*: 58).

Barbier (en Souto, *ibíd.*) plantea que los mundos de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización responden a lógicas distintas<sup>24</sup>. Cada uno de estos mundos trabaja sobre hipótesis diversas y presenta características propias: el de la enseñanza trabaja sobre el eje de la transmisión de conocimientos; el de la formación sobre el desarrollo de capacidades que serán luego actualizados en la profesión, transferidos al campo del trabajo; el de la profesión sobre las

---

<sup>23</sup> Las capacidades están asociadas a términos como habilidades, aptitudes o al conjunto, de uso más reciente, de saber, saber-hacer y saber-ser. Plantean una lógica de preparación del sujeto en formación para la acción, o sea de anticipación para un futuro que espera la transferencia de esas capacidades ya listas, en la puesta en acto que en la actividad profesional propiamente dicha se producirá. Las capacidades (p. 58) se refieren a los sujetos y no ya enunciados como los conocimientos y saberes, hacen referencia a rasgos constitutivos del sujeto que éste requiere para la realización de actividades (Souto; 2006: 57-58).

<sup>24</sup> Son mundos complementarios pero distintos y cada uno de ellos conserva cierta especificidad, aunque prácticas propias de cada uno de ellos se entrecrucen con las otras. Así, en la formación pueden darse prácticas de enseñanza u otras centradas en competencias como es el caso de la formación para la práctica profesional o aún en servicio. Ni el conocimiento, ni las competencias están ausentes en la formación pero cuando predomina la transmisión o la realización de competencias en el campo de la formación se advierte un deslizamiento hacia otro mundo y otras prácticas (Souto, *ibíd.*: 57).

competencias, las acciones en el trabajo y sobre los desempeños reales en la sociedad, en los que se actualizan conocimientos y capacidades, adquiriendo características propias del mundo del trabajo. Es aquí donde se construye la identidad profesional sobre la base de componentes previos y de otros nuevos.

Como un aporte fundamental a la conceptualización de la formación y/o preparación para la práctica profesional, incluyo la perspectiva de Andreozzi (1996: 21), según la cual:

“Las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional. Ellas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional. El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto”.

En principio, se puede definir a la práctica profesional de formación, siguiendo a Andreozzi (ibid: 23) como a “una subunidad organizativa y pedagógica con características idiosincráticas que la diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera. Sus rasgos invariantes son: poseen una finalidad específica<sup>25</sup>, rasgos derivados de su inserción institucional<sup>26</sup> y rasgos de encuadre (espacio y tiempo, tarea y recursos e instrumentos de trabajo)”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Esta finalidad específica imprime cierta direccionalidad y sentido a las actividades que en ellas se ofrecen. Tal finalidad se liga con la intención de promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales particulares. Entendemos que tal habilitación supone la internalización de determinados “modelos profesionales” que –una vez incorporados y transmutados en rasgos del propio “estilo”- operan como marcos de referencia para la acción (Andreozzi, 1996: 23).

<sup>26</sup> El espacio de la práctica profesional se halla atravesado por regulaciones provenientes de dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la institución de formación académica y la institución laboral que opera como asiento del practicante. La práctica precipita el encuentro entre ambas instituciones; las coloca frente a frente en la tarea de acompañar a un joven novato en el camino de lograr mayores niveles de experticia. Visto de este modo, puede comprenderse porqué los ciclos de práctica profesional suelen operar como caja de resonancia de las tensiones o conflictos que pudieran existir entre el espacio de la formación y el mundo del trabajo profesional (Andreozzi, 1996: 23).

<sup>27</sup> En principio, el espacio y el tiempo delimitan un universo posible de personajes, acontecimientos y situaciones que poseen cierta probabilidad de ocurrencia. Dado que el ámbito específico en el que se desarrollan las prácticas es el contexto real del desempeño profesional, la experiencia enfrenta al estudiante con situaciones de la vida profesional misma. En cuanto a la tarea del practicante, suelen organizarse en base a la realización de tres tipos principales de acciones que posibilitan avanzar en el proceso de socialización en servicio:

- Las actividades de rutina, que introducen al practicante en el conjunto de usos y costumbres de las culturas de trabajo vigentes en cada campo profesional. A través de ellas, el estudiante incorpora “normas” de comportamiento que poseen un alto poder de penetración.
- Las actividades inherentes al servicio profesional que se presta, que introducen al practicante en un repertorio básico de conocimientos vinculados al “saber – hacer”. Mediante este conjunto de tareas, el estudiante va incorporando categorías de pensamiento que operan en el proceso de reflexión en la acción.
- Las actividades de apoyo y asistencia técnica, permiten garantizar al practicante un espacio de “formación” relativamente “protegido”. La presencia de un profesional (supuestamente experto) que oficie como “tutor” del practicante representa una condición de importancia en tal sentido. Sobre él recaen varias funciones de acompañamiento y cuidado: el control del riesgo comprometido en la tarea profesional misma; el ofrecimiento de un nivel óptimo de “seguridad psicológica” y “ayuda instrumental” (Fernández, 1984; en Andreozzi, 1996: 24-25); el establecimiento de un encuadre de formación que posibilite alcanzar niveles crecientes de autonomía, etc.

Las situaciones de formación en la práctica, constituyen un arreglo de condiciones – espacio/temporales, de actividades y artificios técnicos- organizadas en torno a un régimen de alternancia, con el propósito de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el ejercicio de una profesión u oficio. La formación en la práctica queda definida como un proceso a partir del cual el sujeto va construyendo –y no solo asimilando- aquellas “formas” que le permiten alcanzar un desempeño eficiente y éticamente orientado. Tal desarrollo constituye el resultado de un proceso incesante de integraciones sucesivas que comprometen la realización de un trabajo de deformación-reformación permanente (Andreozzi; 1998: 35; 36).

En las prácticas profesionales de formación, la situación de trabajo se utiliza a la vez como una ocasión de reconstrucción y de finalización de saberes formales y una construcción de competencias precisas (Barbier; en Souto, 1999).

Las prácticas profesionales de formación, siguiendo a Andreozzi (op. cit.: 35) permiten:

- Incorporar una serie de esquemas de acción ligados al desarrollo de tareas que componen el puesto de trabajo. Tales esquemas ponen de manifiesto una serie de saberes tácitos, que difícilmente pueden ser verbalizados como tales y que por lo tanto son resistentes a los métodos de transmisión oral (se trata mas bien de aprendizajes que se adquieren por imitación).
- Desarrollar un repertorio de categorías de pensamiento y esquemas de interpretación que intervienen en el diálogo abierto con los efectos inesperados del propio desempeño, en el instante mismo en que éstos ocurren. La reflexión en la acción provee de un entrenamiento insustituible en: el diagnóstico in situ de los problemas propios del campo de intervención específico; el planeamiento de estrategias de resolución de problemas; la puesta a prueba de la estrategia elaborada.
- Analizar las acciones realizadas y sus efectos en un tiempo diferido. La reflexión sobre la acción pasada permite confirmar [o no] la estructura de suposiciones en las que se basó el diagnóstico in situ de los problemas. Al mismo tiempo y en la medida que se adopte un enfoque clínico en la formación, la posibilidad de realizar un metanálisis de este tipo permite a su vez, ampliar el campo de análisis a la comprensión de aquellos factores subjetivos que se han puesto en juego en los fenómenos de la implicación.

Sin embargo, para que la realización de una tarea profesional represente una experiencia en sí misma formadora resulta indispensable poder hacer un balance reflexivo de lo realizado (Andreozzi; *ibíd.*). En este sentido, puede afirmarse que el valor formativo de las instancias desarrolladas en los talleres de arquitectura de los últimos años está en estrecha relación con la generación de instancias que posibiliten alcanzar suficiente distancia analítica como para

---

Los recursos e instrumentos de trabajo, intervienen también en la transmisión de significados vinculados con los modelos profesionales vigentes en el contexto de desempeño. El desarrollo mismo de tareas profesionales lleva a que el estudiante interactúe con los objetos y bienes de uso más frecuente. (Andreozzi, 1996: 24-25).

comprender la complejidad de aquello que se presenta en la singularidad de los eventos y acontecimientos de la experiencia vivida.

La socialización profesional puede ser considerada, siguiendo a Berger y Luckman (1968; en Andreozzi, *ibid.*: 21), como:

[...] “el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados, en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales “saberes”<sup>28</sup> permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrar un “submundo” inicialmente vivido como ajeno y extraño”.

Tal como señala Glazer (en Andreozzi, *ibid.*: 39; 40), existen tres vías principales de socialización profesional durante la formación de grado:

1. la interacción racional y emocional con el “objeto de trabajo”;
2. el desarrollo mismo de las tareas inherentes al puesto de trabajo. Las tareas son “estructuras de actividades” que suponen una secuencia ordenada de acciones, que operan como una fuente de aprendizajes cognitivos (conceptuales, procedimentales), afectivos y sociales. El desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo y cada tarea induce la internalización de normas respecto al modo de “hacer las cosas” y al modo de “significar/interpretar” los hechos y sucesos que se despliegan en el transcurso de su ejecución.
3. la identificación con los “otros significativos” que operan como “modelos” a imitar, desde el punto de vista profesional. La observación directa del modo como actúa el profesional que asume el rol de docente – supervisor, así como también del modo como piensa en el mismo instante en que actúa y el modo como reflexiona sobre sus propias creencias, teorías y afectos una vez que ésta ha transcurrido, constituye la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción y constituye uno de los mecanismos a partir del cual se va configurando el propio “pensamiento práctico” (Andreozzi, 1998: 40).

En este sentido, incorporo los aportes de Donald Schön (1987) en la construcción de lo que él llama una “nueva epistemología de la práctica”<sup>29</sup>, referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión: en la década de los 80's, el texto de Schön sobre la formación de profesionales reflexivos (1987), parte de la crisis de confianza en la

---

<sup>28</sup> Utilizamos el término “dimensión institucional del comportamiento profesional” para designar a un conjunto de saberes (en su carácter de normas y significados) compuestos por múltiples significados interrelacionados, entre los cuales pueden encontrarse: postulados de carácter preteórico sobre cómo son y cómo se hacen las cosas, afirmaciones teóricas pero en estado aún rudimentario (máximas, refranes, recetas que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas), y postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción. Este conjunto de saberes intervienen en el modo de operar el pensamiento práctico (Andreozzi, 1996: 21).

<sup>29</sup> La nueva epistemología de la práctica implica la acción de investigadores que desarrollan la reflexión sobre la reflexión en la acción, dando lugar a la elaboración de los principios fundantes de esa disciplina (Lucarelli, 2003 b: 118).

preparación de los profesionales en donde se critica a las instituciones formadoras de no saber enseñar las nociones de una práctica eficaz.

Analizando la formación de los profesionales, Schön plantea que es necesario pensar el problema al revés. Generalmente se piensa que un profesional no hace uso adecuado, pertinente y/o eficaz del conocimiento científico cuando desempeña una actividad laboral. Éste autor plantea que sería mejor plantear qué podemos aprender a partir de un examen detenido de las prácticas y competencias vinculadas con la racionalidad técnica<sup>30</sup>, bajo el supuesto de que existen áreas de la formación profesional que escapan a dicha racionalidad.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Los problemas de elección o decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos. Pero, con este énfasis en la resolución de problemas, ignoramos el encuadre del problema, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. Al respecto, dice Schön (1998: 47-48):

“En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación [...] en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene. Es este tipo de situación la que los profesionales están llegando a ver, cada vez más, como central para su práctica. Están llegando a reconocer que, aunque el encuadre del problema es una condición necesaria para la resolución técnica del problema, no es en sí mismo un problema técnico”.

Schön (ibíd.) rechaza el modelo de la Racionalidad Técnica, que llevaba a entender la práctica inteligente como una aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales.

<sup>30</sup> Siguiendo a Schön (1998: 31; 36; 37; 39; 40), de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica –la perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica- la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica. Aunque todas las ocupaciones están interesadas, desde este punto de vista, en el ajuste instrumental de los medios respecto a los fines, solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado.

Desde el punto de vista del modelo de racionalidad técnica, institucionalizado en el currículo profesional, el conocimiento real yace en las teorías y las técnicas de la ciencia básica y aplicada. De aquí que estas disciplinas deberían venir primero. Las “habilidades” en el uso de la teoría y la técnica para resolver problemas específicos deberían venir más tarde, cuando el estudiante ha aprendido la ciencia importante, primero, porque no puede aprender habilidades de aplicación hasta que haya aprendido conocimiento aplicable, y segundo, porque las habilidades son un tipo ambiguo y secundario de conocimiento. Después de todo, hay algo de perturbador en denominarlas “conocimiento”.

Cuando se habla de “racionalidad técnica” se hace referencia a “una visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica. (...) La racionalidad técnica es la herencia del positivismo, la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el (p. 40) siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX.

Seguendo el planteo de Schön (op. cit., 1987), se pueden discriminar tres niveles en los que los saberes especializados (que dan cuenta de conocimientos institucionalizados) intervienen:

- La acción profesional misma: existe en este sentido un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos. Se trata de conocimientos difícilmente verbalizables como tales, que en todo caso aparecen expresados en la "habilidad" o "destreza" con que cada profesional desarrolla secuencias de acciones semiautomáticas o rutinarias ("saber – hacer").
- La reflexión en la acción<sup>31</sup>: se trata del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras ésta transcurre. Todos hemos enfrentado consecuencias imprevistas de nuestras propias acciones, efectos inesperados que ponen en jaque el repertorio de anticipaciones con que contamos. En tales ocasiones, reflexionamos "dentro" de la acción "presente" y rectificamos y/o ampliamos continuamente la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.
- La reflexión "sobre" la acción: el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinta a la anterior. Se realiza a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos. En este nivel de operación, el sujeto pone en cuestión los supuestos mismos en los que ha basado el diagnóstico y definición in situ del problema; de este modo, se interroga acerca de aquello que ha orientado su acción y su reflexión en la acción mientras ésta transcurría. Posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada (en Andreozzi, 1996: 21-22).

Tomando aportes de Reynaga Obregón (op. cit.), la propuesta de profesional reflexivo de Schön recupera planteamientos bastante conocidos de Dewey (1958) como el de "aprender haciendo" (que propugna un aprendizaje activo, entendido como formulación y experimentación de hipótesis de significado por parte del alumno)<sup>32</sup>. Schön concibe que los estudiantes aprendan

---

<sup>31</sup> Según Schön en "El profesional reflexivo" (1998: 72-73), cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática (que se usa aquí como sinónimo de "problema"). No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica.

Aunque la reflexión desde la acción es un proceso extraordinario, no es un acontecimiento extraño. Incluso, para algunos profesionales reflexivos, es el núcleo de la práctica. Sin embargo, dado que el profesionalismo está todavía principalmente identificado con la pericia técnica, la reflexión desde la acción no está generalmente aceptada –incluso por aquellos que la practican– como una forma legítima de conocimiento profesional.

Por estas razones, el estudio de la reflexión desde la acción tiene una importancia clave. El dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización.

<sup>32</sup> La metodología del "Aprender Haciendo" según Dewey, debía ser un programa de enseñanza práctico, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implicara a la vez un hacer y una prueba. El primer indicador de un buen método de enseñanza y la primera muestra de su validez, consiste en que esté en relación con las preocupaciones de la

mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayuden por medio de otros profesionales prácticos con experiencia. Así, los estudiantes aprenderían bajo la guía de un profesional con más experiencia en donde conocerían no sólo contenidos sino lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, concibiendo estas acciones no como elementos alejados del currículum, sino como intervinientes y articulados en él. De esta manera, tomando otros aportes:

“Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real” (Schön, 1987; en Reynaga Obregón, op. cit.: 2).

“Los principales rasgos (de un prácticum reflexivo) tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción” (Schön, 1987: 265).

“En relación a ello, [...] una de las características de la reforma de los planes de estudio que se vienen realizando en las universidades está, junto a la reducción [...] de horas, créditos y años de estudios, en la incorporación en ellos del prácticum en sus diversas modalidades” (Hernández Aristu; 1997: 160; en Apodaca & Lobato, comp.; 1997).

Schön sugiere que si el sujeto en formación ve al conocimiento profesional en términos de pensarse a sí mismo como un profesional determinado, aprenderá hechos y operaciones relevantes, pero también aprenderá las formas de indagación que sirven a los profesionales prácticos competentes para razonar sobre el camino a seguir en situaciones problemáticas. Se trata de la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores.

El concepto de profesional reflexivo, base de la propuesta de Schön, reconoce la riqueza que encierran las prácticas. Dicha reflexión implica que el proceso de aprender se prolonga más allá de un periodo legalmente sancionado y/o legitimado, como lo es el recorrido escolar.

La reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que Schön ha denominado reflexión sobre la acción. Es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un

---

experiencia personal del estudiante. El segundo indicador es que al actuar, el estudiante logre una visión clara de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en el desempeño. El trabajo práctico, decía Dewey, “suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida”.

Para Dewey el método del “Aprender Haciendo” tenía que presentar situaciones en las que los problemas se refirieran a la vida común y, tanto el método de enseñanza del docente, como el método de aprendizaje del alumno, debían ser aspectos de un método general de investigación. Por lo tanto, el método más adecuado para la enseñanza es el “método de los problemas”, caracterizado por referirse a alguna experiencia actual del estudiante. Es decir, el punto de partida debe ser alguna situación empírica. Otra etapa del método, es una inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución al problema; posteriormente, se debe conformar una hipótesis y finalmente, someter la hipótesis a la prueba de la experiencia.

diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos.

Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción se basan en una visión del conocimiento, de la teoría y de la práctica, muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza. Desde el punto de vista de la racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo (Reynaga Obregón, op. cit.).

Este reconocimiento, implica aprender a conceptualizar una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza - aprendizaje a través de problemas. Es decir, no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas<sup>33</sup> pertinentes para cada una de las distintas profesiones, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta. En esta línea, la cuestión referida a qué incluir en la enseñanza de una profesión, favorecería la adopción de una mirada compleja sobre los contenidos curriculares entendidos como aprendizajes posibles y deseables, no ceñidos exclusivamente a la esfera cognoscitiva.

Retomo en este sentido los aportes de Lucarelli (2003 b: 119), quien sostiene que en el caso de la formación en la práctica profesional, el conocimiento en la acción propio de cada profesión adquiere las características que le otorga el contexto estructurado, social e institucional, de esa profesión. Conocimiento profesional y sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica acerca de la práctica profesional determina la estrategia general de formación.

---

<sup>33</sup> Según Campos (1980), en Furlán et al (1980: 90; 91; 99; 100; 102; 108) [...] un problema representa la dificultad que tiene el sujeto para explicarse una situación determinada debido a que no la conoce parcial o totalmente. [...] hay múltiples situaciones que constituyen problemas o los generan. [...] Un problema es un conjunto de datos representativos de una situación que requiere un tratamiento específico [...]

Se trata de un enunciado que representa una situación que exige una explicación y requiere de un proceso de transformación; la solución de dicha situación está fuera del alcance de los recursos inmediatos intelectuales que posee el sujeto. Dado el enunciado, el alumno plantea hipótesis o posibilidades de solución que requieren ser demostrados.

Un problema tiene las siguientes implicaciones: por un lado, las variables de solución (las características que deben tener las soluciones, lo que permite plantear las alternativas, como posibles vías de solución), y por otro lado, los criterios (o formas preferibles de lograr la transformación deseada y encontrar la solución correcta).

[...] la "técnica de solución de problemas" respeta el campo de trabajo profesional de la disciplina en su dimensión interdisciplinaria: para resolver un problema en estrecha conexión con la realidad, o con los modelos que representan a ésta, es necesario el concurso de todas las herramientas disponibles para el caso. Es en la resolución de problemas en donde se pueden integrar diversas herramientas conceptuales y metodológicas. [...]

Según Lucarelli (2003 b: 134), la resolución de situaciones problemáticas es entendida como una modalidad particular de enseñanza en que la articulación teoría-práctica se expresa a través de la presentación de problemas, organizados de tal manera que posibilitan al sujeto del aprendizaje elaborar estrategias para abordarlas, darle resolución y fundamentarlas.

De allí que según estuviera esa concepción regida por la racionalidad técnica o, por el contrario, se diera a través de un proceso dinámico y constructivista, será la definición de los contenidos curriculares propios de esa práctica y la forma estratégica prevista para su enseñanza.

Consecuente con esta línea de pensamiento, Schön transfiere al ámbito del aula universitaria, dos rasgos estratégicos que identifica en formaciones relacionadas con el arte y el diseño: el aprendizaje en acción y la enseñanza tutorial. A partir de la definición de estos dispositivos propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular donde concretarlos, esto es un prácticum: situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica.

Dado que es propiciador para la nueva epistemología de la práctica, denomina a este espacio prácticum reflexivo<sup>34</sup>: lugar donde se ayuda a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre docente-tutor y alumno.

En el campo de los sistemas de enseñanza y/o de formación, según Barbier (en Souto, 1999), se utiliza el término "tutoría" para designar las actividades de un docente (llamado a menudo docente – tutor) o de otro agente de formación que se ocupa directamente de la conducción y el desarrollo de trayectos individuales en el medio escolar o en el de formación. Significativamente, se ha podido hablar en este caso de un "rol que facilita el trabajo escolar y de un rol de regulación de la vida en la comunidad" educativa<sup>35</sup>.

En esta perspectiva, y siguiendo a Andreozzi (1998: 42):

[...] "el papel del tutor es clave: de él depende la posibilidad que el estudiante inicie efectivamente un proceso de individuación que lo lleve a establecer las bases de su estilo personal de desempeño y que al mismo tiempo lo aproxime a la definición de su propio proyecto de vida profesional. La mirada del docente "tutor" no puede dejar de ser "clínica", [...] lo que significa que [...] debe adoptar un modelo de formación centrado en el análisis (Ferry, 1990; en Andreozzi, 1998). Un análisis que lleve a comprender la singularidad de los problemas que transita el estudiante y de las acciones en respuesta; un análisis que preceda a la interrogación de la realidad externa e

---

<sup>34</sup> El prácticum reflexivo debería incluir aspectos que sirvieran para que los profesionales competentes pudieran enfrentarse a las limitaciones de sus contextos laborales. La reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica, debería introducirse en el prácticum a través del estudio de los contextos de trabajo de los profesionales. Y aquí una perspectiva constructivista es absolutamente decisiva ya que los fenómenos de la práctica en el mundo de las organizaciones están completamente determinados por los tipos de realidad que los individuos crean por sí mismos, aquellas maneras en que plantean y configuran sus mundos, y por lo que sucede cuando se produce el enfrentamiento con aquellos que poseen formas similares y diferentes de formular la realidad (Schön, 1987: 281).

<sup>35</sup> Tanto las actividades específicas del tutor como las del formador requieren de las actividades específicas del formado para producir nuevas capacidades en éste. Por otra parte, las actividades de tutoría raramente se limitan a un solo profesional, sino que se hallan difusas en una organización. Cuando esta organización reconoce esta realidad, se puede hablar de función tutorial, la que en consecuencia puede ser definida como el conjunto de acciones y dispositivos que organiza o reconoce una organización, con el fin de favorecer en todos sus miembros itinerarios de evolución propios al espacio de la organización (Barbier; en Souto, 1999: 132).

interna al sujeto y que lo comprometa a un proceso de trabajo sobre sí mismo; un análisis que apele al potencial “analizador” de la teoría a fin de develar aquello que se nos esconde tras la apariencia de ‘naturalidad’ ”.

“Sólo en la medida que el supervisor<sup>36</sup> o tutor de la experiencia sea capaz de ‘animar’ un proceso de formación desde este enfoque, las situaciones de formación en la práctica alcanzarán eficacia clínica. De lo contrario, su impacto en el desarrollo personal y profesional de cada estudiante puede verse debilitado [...]. Resulta igualmente importante acreditar idoneidad pedagógica para analizar las vicisitudes propias de las experiencias de formación en la práctica [...] para diagnosticar in situ los problemas, las exigencias y demandas de formación que derivan de la singularidad de cada estudiante, con el objeto de determinar la índole de los aprendizajes que, en cada momento, deben facilitarse y los medios o recursos necesarios a tal fin”.

En el mismo sentido, Hernández Arístu (1997; en Apodaca & Lobato, comp.; 1997: 169) presenta a la supervisión<sup>37</sup>:

[...] “como un sistema de reflexión, de orientación, de enseñanza, que apoya la integración en la personalidad del candidato, en su identidad por tanto, de un modo creativo y flexible, del rol profesional, y la define como el proceso por el que el tutor – supervisor/a ayuda a los estudiantes supervisados a definir y redefinir su rol profesional integrándolo en su personalidad en un grado óptimo, superando exitosamente los conflictos inherentes al ejercicio en prácticas de la profesión”.

Según Souto (2006: 58):

[...] “no es formador quien sabe mucho de algo y lo transmite, allí se es docente, maestro, profesor, se enseña. Formar es algo distinto, es generar en el otro, en los otros y en uno mismo una reciprocidad, en la que los componentes de la relación puedan ser aceptados, tolerados y analizados para dar lugar a que el otro se transforme y para transformarse a uno mismo. Es ofrecerse como un tercero mediador en los procesos de transformación de capacidades y actitudes de otro sujeto. El formador crea dispositivos, diseña situaciones, se ofrece en la relación con el otro para apuntalar sus procesos de transformación y cambio. La formación se lleva a cabo en instituciones específicas en las que los formadores ofrecen su propia experiencia, su reflexión sobre ella y la ponen al servicio del desarrollo de los otros. Formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los

<sup>36</sup> Las tres funciones de la supervisión están relacionadas con las necesidades del supervisado, que son las formativas (para satisfacer las necesidades educativas del supervisado), las normativas (para satisfacer la necesidad del supervisado de asumir el control administrativo de su investigación) y las restauradoras (para satisfacer las necesidades de apoyo emocional de los supervisados) (Inskipp & Proctor, 1988; en Bronckbank & McGill; 2002: 264 y 265). Las tres funciones se relacionan con los tres dominios del aprendizaje: cognitivo (del conocimiento o conducente al conocimiento), conativo (de la acción o la interacción con el mundo) y afectivo (de la emoción o el sentimiento en uno mismo y en relación con los demás).

Es probable que una supervisión que abarque los tres dominios incluya:

1. la disposición del supervisor para compartir su dominio de conocimientos y destrezas de la disciplina de que se trate (función formativa – necesidad educativa).
2. una estructura firme con respecto al contacto entre ambos, unos registros claros, con un contrato que establezca los límites y el compromiso de ambas partes (función normativa – necesidad administrativa).
3. una disposición para recibir y responder a las cuestiones emocionales y para la autorrevelación cuando sea conveniente (función restauradora – necesidad de apoyo).

<sup>37</sup> La supervisión, como cualquier otro modelo tutorial de prácticas, debe ser un proceso, y por tanto habrá que tener en cuenta las fases del mismo. Este proceso es de carácter dinámico y tiene que ver con la vida de los grupos. De ahí la necesidad de que el tutor conozca también los mecanismos, reglas y normas por las que transcurre la vida de un sistema grupal, para que su acción se oriente en las fuerzas y procesos y fases grupales.

otros y sobre sí mismo, a construir subjetividad (psíquica y social) y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y profesional del otro (en la formación continua y la capacitación) y de la identidad pre-profesional (en la formación inicial)".

Continuando con Souto (ibíd.: 69), desde un punto de vista instrumental se apuntaría mediante estos dispositivos principalmente al nivel de reflexión, proveyendo de herramientas de análisis (teóricas y técnicas) y de instrumentos de indagación y de lectura que permitan al alumno el análisis de la complejidad, la singularidad y la diversidad de sus prácticas. Plantea una relación teoría – práctica que surge de la práctica misma de análisis.

La articulación teoría-práctica que atraviesa la reflexión en la acción permite reconocer las diversas formas que adopta la enseñanza en el prácticum reflexivo, se constituyen así modelos que difieren según la estrategia general adoptada en función del contenido a enseñar, determinado, a su vez, por la profesión objeto de formación. La demostración y la descripción, junto al análisis de la práctica definen el modelo de enseñanza en las artes y el diseño; el análisis compartido de la práctica profesional desarrollada por el docente-tutor<sup>38</sup> es un eje central del modelo desarrollado en otros campos en los que la práctica tiene fuerte componente personal, como la docencia, la gestión, el trabajo social o el psicoanálisis (Schön, op. cit.; en Lucarelli, 2003 b: 120).

---

<sup>38</sup> En este sentido, el profesor a cargo de un taller de arquitectura "es en realidad un coordinador de actividades, conductor y orientador del grupo de trabajo. [...] en la función docente debe reflejarse el espíritu innovador que encierra el taller y las prácticas avanzadas que le dan vida, es decir, la creatividad, el pluralismo, el espíritu crítico, visión multidisciplinaria del trabajo en equipo, disposición al diálogo y capacidad para impulsar al grupo a incursionar en temas poco explorados..." (Follari & Soms; 1994: 48). A este respecto, Bronckbank & McGill (2002: 266 - 270) aportan a la enumeración y caracterización de las tareas que debe cumplir un supervisor académico:

1. Enseñanza y aprendizaje: los factores de relación son, para los estudiantes, tan importantes como las funciones docentes. Los supervisores que adoptan sobre todo una función de transmisión no representan gran ayuda a sus alumnos. Para cumplir la tarea docente en la supervisión se recomiendan las técnicas de diálogo reflexivo [...]. También que los supervisores comiencen utilizando las técnicas básicas de la facilitación (escuchar, responder y ofrecer empatía).
2. Evaluación: los alumnos señalan su necesidad fundamental de que se evalúe su trabajo para poder continuar. Sin embargo, prefieren a un supervisor que sea "constructivamente crítico" (Salmon, 1992, p. 89; en Bronckbank & McGill; 2002: 267).
3. Seguimiento de problemas profesionales y éticos: la función de seguimiento puede ser rutinaria, limitándose a recordar a los estudiantes el vencimiento de los plazos y estimulándoles a que terminen sus trabajos; pero pueden surgir cuestiones más profundas: "gracias a sus preguntas y a su indagación, me he animado a revisar y expresar mis [...] premisas indiscutidas sobre la investigación" (Salmon, 1992, p. 97; en Bronckbank & McGill; 2002: 267).
4. Administración, estructura y organización: el supervisor académico puede tomar buena nota de la planificación, organización y estructuración de los sistemas administrativos y proporcionar a sus alumnos un modelo [...].
5. Consulta: exigen que el supervisor conozca los sistemas en donde se desenvuelve su supervisado. [...] Es tanto una tarea como un proceso, en el que las relaciones bidireccionales están en su terreno. El estudiante es dueño y autor de la investigación, que conoce mejor que nadie, y el supervisor la descubre mediante su contacto con él. Esa consulta que se mantiene en el tiempo garantiza que, en el momento de finalizar el trabajo, el candidato puede hablar con autoridad sobre la investigación en cuestión [...].
6. Relación: [...] Los alumnos prefieren unas relaciones de supervisión bidireccionales, que suponen una confianza y un respeto mutuos. El estudiante evoluciona hacia la autoría de su trabajo y, para ello, precisa alimentar e incrementar su autonomía y autoridad en la tarea. El académico tradicional, que tiene respuesta para todo, no es lo que se necesita.
7. Utilización de técnicas de orientación: [...] la orientación puede ser conveniente para determinadas dificultades de la vida del alumno. En estos casos, es fundamental que las personas aprendan a remitir a otros profesionales. El empleo de las técnicas de orientación es adecuado si forma parte de las técnicas de facilitación: escuchar; observación; reflexión retrospectiva; empatía; resumen (sin preguntas). A veces, basta con utilizar una técnica simple, como escuchar, del modo más sencillo.

Vinculando estas cuestiones al taller del trayecto final de la carrera de Arquitectura, son pertinentes las ideas de Schön (1987: 10; 272) según las cuales:

“El marco educativo en el que se desenvuelve habitualmente un taller de diseño es el de un practicum reflexivo... es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces en algún tipo de reflexión en la acción... ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca.

En el taller de arquitectura se da un tiempo para ir de atrás para adelante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción, haciendo que [...] los estudiantes aprendan a ver el proceso de aprendizaje como [...] “el trabajo práctico... de modificación, de cambio, de reconstrucción continua que no tiene fin” [...]

Los fines últimos que persigue un dispositivo de formación para la práctica profesional, se relacionan con “el conocimiento en profundidad y la reflexión en un ámbito de la intervención; la vinculación de la práctica con la teoría; y la reflexión sobre los aspectos personales (autoevaluación) y profesionales durante el período de desarrollo del cursado” (Gavari Starkie; 2006: 135). El proceso de formación para la práctica profesional implica que el alumno se mueva en dos ejes: práctica y teoría. Por un lado, la práctica debe ir encauzada a los fines de la asignatura, por lo que el docente supervisor debe conocerlos a fondo. Por otro, el alumno debe de ir incorporando los conocimientos adquiridos a través del cursado de las otras materias del Plan de Estudios de la carrera, e ir integrándolos al servicio de los fines de la asignatura - taller.

En este sentido, resultan pertinentes los aportes de Follari & Soms (1994: 45-46), según los cuales:

[...] “en el taller se adquiere [...] la capacidad de aplicar lo aprendido, de analizar situaciones alternativas donde se cumplen o no los principios conocidos, de sintetizar lo que tienen en común las situaciones analizadas y, especialmente, de evaluar los resultados e incluso de autoevaluarse en función de la tarea cumplida. El estudiante, a través del trabajo de taller, debe llegar a conocer la terminología propia de su área, y comprender (interpretar) lo aprendido para poder abordar otros problemas. Esta capacidad deductiva, que permite incursionar en situaciones que no han sido previamente explicadas, es lo que comúnmente se llama inferencia, elemento imprescindible para lograr aprendizajes significativos<sup>39</sup>”.

El ejercicio de desarrollo con la modalidad “taller” cumple distintas funciones: por un lado se lo usa como una especie de prisma a través del cual se ven la utilidad de las ideas y los

---

<sup>39</sup> La comprensión o solución productiva de un problema ofrece ventajas al estudiante frente al simple aprendizaje memorístico o reproductivo o la acumulación de conocimientos, dicha ventaja radica en que la verdadera comprensión resulta más fácil de generalizar a otros problemas estructuralmente similares, tratando de captar de esta manera los rasgos estructurales de la situación más allá de los elementos que la componen. Así sería posible llegar a conocer y modificar el propio conocimiento. Se admite que en muchos momentos del aprendizaje, puede haber aspectos memorísticos (Pozo, 1996), pero los mismos van perdiendo importancia a medida que se adquieren más conocimientos, lo que facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material. El aprendizaje significativo será, generalmente más eficaz que el aprendizaje memorístico, dicha eficacia se debería a las tres ventajas esenciales de la comprensión sobre la repetición: producir una retención más duradera de la información, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos que persisten más allá del olvido de detalles concretos.

métodos presentados previamente y por otro lado sería un instrumento para que docentes y alumnos reflexionen sobre el proceso de formulación de problemas en aquellas situaciones confusas y conflictivas extraídas de la práctica real del diseño, así como un marco en el que los alumnos reflexionarían acerca de las teorías tácitas que ellos aportan a las soluciones de su proyecto y en el que pondrían a prueba los métodos de análisis y técnicas recientemente adquiridos (Schön, op. cit., 1987).

El taller de arquitectura, puede asimilarse a una modalidad avanzada de trabajo práctico, que siguiendo a Follari & Soms (op. cit., 1994: 41-42), se distingue por tres factores:

1. Que están [...] "asociadas a campos complejos del conocimiento [...]; lo que se busca es que el alumno se vea enfrentado a una situación que rebase su nivel de conocimientos, así como su capacidad analítica y sintética, impulsándolo a investigar por su cuenta, a interrogar a sus profesores, a demandar mayores explicaciones" [...];
2. "La naturaleza grupal y participativa [...]. Se busca la concurrencia creativa y el esfuerzo compartido frente a las tareas planteadas; poner en discusión los problemas, las dudas metodológicas e incluso los fundamentos teóricos. Interesa aprender a interactuar, saber escuchar otras opiniones y ser capaz de contra – argumentar" [...];
3. [...] "El enfoque eminentemente analítico y crítico [...] es casi imposible que derive en formas de trabajo pasivo [...]. Lo normal es que surja espontáneamente la duda y el cuestionamiento al enfoque general, al método, al desempeño del coordinador, a la validez de los datos utilizados, a las interpretaciones que de ellos se hagan, a las propuestas que se deriven, etc." [...]

Es frecuente con estas modalidades de trabajo práctico que se levanten fuertes polémicas acerca de la importancia del trabajo realizado, su conexión con la realidad nacional y la similitud del ejercicio con el papel que les corresponderá jugar en el futuro como profesionales.

Son justamente algunos de los talleres de arquitectura el ámbito en que se aplicarán dichas modalidades de trabajo práctico y se integrarán las temáticas trabajadas en el resto de las asignaturas de las otras áreas. En los talleres, el estudiante se ejercita en la práctica profesional. Realiza un aprendizaje para el dominio de conceptos y competencias, a partir de elementos significativos, con la consigna de aprender haciendo utilizando procesamiento de la información, aplicación de criterios ordenadores dentro de un proceso proyectual e integrador de materias que hacen a la conceptualización y a la materialidad del objeto arquitectónico.

Se parte de un modelo entendido como un proceso flexible, contextualizado e integrador que posibilite respuestas y propuestas creativas en el campo del diseño arquitectónico.

El desarrollo de los trabajos de taller en arquitectura, muchas veces se constituyen en un interrogante sobre la realidad que conjuga diversas ciencias y técnicas para dar respuestas adecuadas, lo que se asocia así, en algunos casos, a diseños curriculares mixtos, o incluso a

una organización por módulos, que lleva a los modelos de integración más propios de los enfoques por competencias, en los que [...] “las materias comienzan a pasar a un papel secundario y su función es aportar aquellos conocimientos parciales que desde su campo de especialización pueden ayudar a resolver el problema planteado” (Zabalza, 2012: 43).

Existe en estos dispositivos una alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos, con una cierta dosis de praxis inventiva (Lucarelli, 1994), pues se incluye la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema de diseño arquitectónico.

En definitiva, los talleres de arquitectura parecieran constituirse en los dispositivos de la regulación necesaria desde el sistema institucional para favorecer los trayectos de autoformación (considerando que la autoformación requiere una organización flexible y abierta para dar cabida a trayectos individuales que cada sujeto adulto en formación pueda diseñar), aplicando el concepto de “intermediación”: las instituciones, los programas, los formadores tienen un lugar de mediadores en el proceso de autoformación del sujeto, facilitando las relaciones que el sujeto establece en ese camino dialéctico de objetivación y subjetivación.

Se trata de organizar mediaciones posibles a ofrecer a los sujetos en formación y regular con flexibilidad esos caminos formativos.

#### IV. 4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS “ALTERNATIVAS” O “INNOVADORAS”

El otro concepto central que enlaza los aportes de esta tesis en torno a los procesos que se desarrollan en los talleres de arquitectura de los últimos años en tanto dispositivos anticipatorios de la práctica profesional, es el de las estrategias didácticas alternativas o innovadoras.

En primer lugar, debo señalar que las estrategias de enseñanza, siguiendo a Furlán (1979), se definen como:

“El conjunto de operaciones que realiza el profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido. Esto supone desarrollar un proceso de toma de decisiones sobre cómo enseñar, que, más que un camino lineal de dirección única, se presenta como construcción metodológica, a través de la concreción de principios orientadores derivados de las investigaciones de distintos campos de disciplinas (psicológico, epistemológico, sociológico, y del análisis de la propia práctica desarrollada por el docente). Este proceso implica también la definición de los recursos o medios didácticos a utilizar como soporte material de la enseñanza”. (Furlán, 1979:66; en Lucarelli, 2003 b: 129).

Para conceptualizar el marco en el cual he de considerar a las estrategias en esta Tesis, debo explicitar qué las incluiré en los denominados “componentes didáctico curriculares”. Al respecto, se entiende que las situaciones didácticas, definidas como conjunto de elementos, hechos, relaciones, y condiciones en que se desarrollan los comportamientos (Bleger, 1971; en Lucarelli, 2003 b: 122) relativos al enseñar y al aprender, concretan de manera específica los procesos de enseñanza y de aprendizaje que realizan docentes y alumnos como sujetos involucrados en los mismos, para lo cual ponen en acción componentes didáctico-curriculares, esto es, los contenidos, los objetivos y las estrategias de enseñanza y evaluación.

En segundo lugar, debo explicitar a qué vertiente de significación de la innovación adscribo en esta Tesis.

Desde la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica se encara la innovación asumiendo que en ella se concretan los rasgos que distinguen esta perspectiva, en especial la multidimensionalidad<sup>40</sup>, la explicitación de los presupuestos y la contextualización, a partir de las cuales se definen las estrategias de intervención en la situación del aula de clase. Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva:

“La innovación vista como ruptura hace referencia a una interrupción de una determinada forma de comportamiento<sup>41</sup> que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. [...] La innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica. Las innovaciones didáctico-curriculares, como expresión de un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza, son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo

---

<sup>40</sup> Siguiendo los aportes de Candau (1995) la multidimensionalidad hace referencia al conjunto de aspectos técnicos, humanos, políticos y epistemológicos que se articulan y dan significado a una situación didáctica, afectando a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de estos aspectos y de las relaciones que se generan entre ellos, permite penetrar en la naturaleza del objeto de estudio y avanzar en la comprensión de sus formas de expresión y en la trama de significados que se deriva de la contextualización de la práctica concreta (en Lucarelli, 2003: 58).

<sup>41</sup> Lo que se interrumpe y/o altera con la innovación, según la didáctica fundamentada, tiene que ver con que [...] la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general (...). La ruptura puede originarse en la modificación de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos, pero se propaga en el resto de los componentes de la situación (Lucarelli, 2003 b: 96).

el proceso. Son protagónicas en el sentido que sus creadores, [...] son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma" (Lucarelli, 2003 b: 95-96-99-100).

En este sentido, la innovación se asocia a:

[...] "prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibirlo pasivamente" (Lucarelli, 2003 a: 7).

Es por ello que no se asocia aquí el concepto de innovación al de hallazgo o invención, (en el sentido clásico que le dan los proyectos de "investigación y desarrollo"), sino que se lo asocia a "cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes" (Lucarelli, *ibid.*: 8).

Para ubicar la "innovación" dentro de un proceso histórico, puede decirse, siguiendo a Lucarelli (2005), que toda la temática de la innovación acompaña los procesos pedagógicos de la década del '70-. Dicha temática es recogida y desarrollada especialmente en Brasil, donde surge una línea que impulsa los procesos de innovación, en términos de reformas estructurales.

En nuestro país, concretamente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), el tema de la innovación surge y se desarrolla formalmente desde lo práctico hacia la elaboración teórica (desde una matriz o marco impulsor constituido por los hechos cotidianos). Una de las concreciones fue la realización de espacios de presentación, análisis y difusión de experiencias docentes alternativas o innovadoras,, a la vez que de formación pedagógica de docentes universitarios, en Talleres de reflexión y Jornadas de Desarrollo Universitario o Expocátedras:

Las Jornadas de Desarrollo universitario con Expocátedra de la Universidad de Buenos Aires (UBA) fueron [...] "un dispositivo desarrollado con docentes de las distintas Unidades Académicas de la UBA a partir del reconocimiento de la importancia que tiene para los procesos de cambio el desarrollo de acciones protagónicas con docentes que posibiliten procesos de reflexión sobre sus prácticas innovadoras como respuesta a los problemas que se encuentran cotidianamente en la vida de las aulas. [...] Las Jornadas centradas en la presentación masiva de un conjunto de experiencias alrededor de las prácticas docentes, integran exposición de posters, el desarrollo de laboratorios y fundamentalmente la realización de número considerable de talleres, alrededor de setenta, acerca de experiencias alternativas en las prácticas docentes. En cada uno de estos Talleres dos o tres equipos de docentes universitarios de distinta disciplina y que trabajan en distintas unidades académicas, presentan a otros docentes las experiencias desarrolladas por cada uno de ellos para dar solución a un problema común de la vida en las aulas, articulándose alrededor de un mismo eje pedagógico y generándose así un ámbito colectivo de análisis de cuestiones educativas" (Lucarelli, 2006: 285).

Se sumaron al proceso formativo de Expocátedras [...] “aquellos docentes que asisten a las Jornadas con el propósito de conocer esas experiencias, docentes de cualquier procedencia institucional y de diversos campos profesionales y disciplinares. [...] Estos encuentros entre universitarios dan la posibilidad de que otros docentes, más allá de los que realizan la experiencia, puedan conocerla, analizarla y reflexionar sobre ella a la luz de un marco teórico acerca de la enseñanza en la universidad” (Lucarelli, *ibid.*: 286).

Este Proyecto, que giró alrededor de las prácticas de los docentes y sus posibilidades de innovación, nació en la Universidad de Buenos Aires, con el advenimiento de la democracia, a partir de la mitad de la década de los 80 y se desarrolló fundamentalmente entre un grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) en la Facultad de Filosofía y Letras de la citada Universidad (Lucarelli, 2003 a).

El IICE surgió con la intención, por un lado, de brindar apoyo a los docentes universitarios que ingresaron luego del proceso de la recuperación de la democracia, y por el otro, para constituirse en su respaldo en lo respectivo a su participación en las reformas curriculares que, gradualmente, iban implementándose en las distintas facultades.

En el contexto de Expocátedras tuvo lugar el desarrollo de talleres mensuales sobre estrategias didácticas, estrategias de evaluación, la problemática de los alumnos ingresantes, la elaboración de programas. En dichos talleres, que se organizaron entre los años 1986 y 1987, participaron docentes (de distintas jerarquías y profesiones) de variadas unidades académicas de la citada UBA. Estos docentes eran representantes de las cátedras que quisieran relatar sus experiencias, con la participación de asesores pedagógicos (ello coincidió con el surgimiento de las primeras comisiones de “asesoría pedagógica” en las facultades): en cada taller se constituía un asesor pedagógico, coordinando y/o participando.

[...] “El Taller como dispositivo de desarrollo de las capacidades de los profesores se fundamenta, en las Jornadas, en dos estrategias de formación docente. La primera se cumple en una etapa previa a las Jornadas y está orientada a que los docentes protagonistas elaboren un relato sobre el proceso de gestación y estado actual de la experiencia innovadora. En este proceso de retorno sobre sí el equipo docente protagónico, animado por un asesor pedagógico o docente experimentado e interesado por estos problemas, trabaja en la historización del proceso vivido por ellos durante la gestación y desarrollo de estas formas alternativas a la clase tradicional, esto es: se preguntan y reconocen los problemas de la vida en el aula a los que respondían con esa estrategia, los miedos y las vicisitudes que afrontaron para desarrollarla, los cambios en las relaciones en el aula y los aprendizajes de los estudiantes y, muy especialmente, la forma en que se afectaba la articulación de los momentos teóricos y prácticos en las clases para la construcción del conocimiento disciplinar profesional” (Lucarelli, 2006: 285).

[...] “Los Talleres están coordinados por aquellos asesores pedagógicos y docentes que animaron la reconstrucción de las experiencias innovadoras y que en este espacio orientan, a la luz del marco teórico, el intercambio reflexivo entre docentes y el análisis de esas experiencias por parte de otros interesados en la problemática educativa. El Taller funciona así como un prácticum reflexivo, como dispositivo facilitador del análisis de las prácticas docentes, confrontados con aportes teórico sobre aquellos aspectos a los que aluden las experiencias

y son eje del mismo: la organización de los equipos docentes, los espacios de preparación para la práctica en terreno, los trabajos en campo, el uso del tiempo, las estrategias didácticas para grupos numerosos. De esta manera, las Jornadas se constituyen en verdaderos espacios alternativos de formación en Pedagogía universitaria, con alto grado de protagonismo, participación y horizontalidad" (Lucarelli, *ibíd.*: 286).

Pronto se hizo evidente que los momentos más interesantes y ricos de los talleres eran aquéllos en los que surgían preguntas y en los que los propios profesores relataban a sus colegas las maneras en que resolvían sus problemas de la práctica cotidiana en el aula. Se hizo allí también evidente que la riqueza de los aportes individuales superaba con creces la intervención de los coordinadores, y empezó así a generarse una "usina de conocimiento pedagógico" en la que los docentes, lejos de tener un rol pasivo, dentro de una estructura verticalista, resultaban los verdaderos protagonistas.

Se hacía foco, dentro de una determinada facultad, en una experiencia de cátedra que se convertía en el eje del taller, el cual iba siendo trabajado por los docentes de esa cátedra y por el asesor pedagógico respectivo, generándose una situación formativa en torno a la misma. En el desarrollo de los talleres se indagaba en la génesis de la innovación, así como en las prácticas anteriores, que eran contrastadas con las nuevas prácticas.

Los talleres tenían un doble sentido formativo:

- Por un lado, para los docentes que trabajaban alrededor de una experiencia formativa y la analizaban;
- La otra vertiente formativa estaba representada por todo el proceso de ida y vuelta, que involucraba a los participantes y protagonistas de la experiencia, en la búsqueda de la génesis de la misma y de las posibles maneras o caminos para seguir adelante.

Estos Talleres para la presentación individual de una experiencia o para la exposición masiva de un conjunto de experiencias en Jornadas, implicaban el desarrollo de un largo y profundo proceso de análisis en torno a las experiencias innovadoras, asentado en dos ejes de acciones centrales: la preparación del informe acerca de la experiencia y la presentación de la misma ante colegas, de manera tal que se generara un espacio de formación pedagógica.

Los talleres se centraron en las prácticas docentes innovadoras, a las cuales se les requería:

- que tuvieran interés en la formación de los docentes;

- que estuvieran centradas en un eje pedagógico. La mejor manera de descubrir el eje pedagógico era empezar estudiando los contenidos, a los que subyace lo "pedagógico".

Los principios estratégicos que diferenciaron estas experiencias de Expocátedras de otros espacios de formación docente (Lucarelli, 2003 a: 9-12) fueron:

"1) El reconocimiento de la importancia que tiene el desarrollo de procesos de recuperación de las prácticas docentes, esto es la recuperación de las formas propias y genuinas de enseñar del docente en el contexto universitario. La puesta en acción de este principio nos permitió ubicar a las innovaciones dentro de un proceso de revalorización del papel protagónico que le cabe al docente en la innovación. Un docente, cuando percibe la existencia de dificultades de aprendizaje de los estudiantes, se ve impulsando a buscar nuevas formas con las que llevar a cabo sus prácticas para enfrentar tales problemas (innovación como una ruptura con el statu quo, con lo tradicional que sigue vigente en el aula: oposición a la transmisión como forma privilegiada de la enseñanza).

Otro significado de la innovación en este mismo encuadre, remite a la identificación de experiencias que puedan llevar en sí la posibilidad del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la Universidad. Esto se concreta a través de la construcción de nuevas formas de operar por parte del docente en diversas líneas: en cuanto a la organización de los contenidos y a la modalidad de presentación la propuesta curricular, en relación con las estrategias metodológicas y las formas de establecer relaciones entre los docentes y los estudiantes.

Esta mirada hacia la innovación se complementa con otro rasgo referido a su difusión: la experiencia innovadora tiene que encerrar en sí misma y en su estructura de organización, la posibilidad de su transferencia, la posibilidad de ser difundida a otros docentes que a su vez puedan adecuarlas a sus propios contextos, rasgo este que fundamenta la organización tanto de los Talleres de Reflexión como las Expocátedras.

2) Existen dos planos de asociación en este proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria: la asociación entre práctica y teoría en las experiencias, y entre innovación y la definición de un espacio de investigación. La innovación se relaciona así con la construcción de una Didáctica universitaria crítica; desde donde comprender las articulaciones que se dan en la investigación de los procesos alternativos que se desarrollen en el aula y de los espacios de discusión y análisis entre otros docentes que toman contacto con esas prácticas.

3) El lugar crucial de los asesores pedagógicos en el proceso de identificación y difusión de innovaciones y en esta construcción didáctica, a la que contribuye la investigación acerca de esas experiencias.

4) El apoyo a formas transversales de relacionamiento de los docentes universitarios entre sí, más allá de la segmentación original de la profesión de procedencia del profesor y de destino de formación del estudiante. En este sentido el proyecto intenta articular a docentes de diferentes profesiones y ámbitos académicos, en función de un trabajo en común, alrededor de un problema propio de todos ellos: la enseñanza en la universidad. A la vez que debaten, desde la práctica, acerca de cuáles son las formas alternativas en que se expresa en el aula la innovación, se da una reflexión conjunta en función de un marco teórico compartido y alrededor de la producción de un equipo docente. Así, quienes gestaron y desarrollaron la experiencia, pueden enseñar a otros, acompañados por un animador, cómo hicieron para cambiar las prácticas en el aula".

La experiencia de Expocátedras se llevó a cabo en varios periodos sucesivos y con grupos geográficamente diferentes: así, la profesora Susana Celman tomó la misma estructura organizativa en la provincia de Entre Ríos, en el año 1992 (se trabajó, en Paraná, con trece universidades, en función de las características locales y regionales, en las que aparecieron, por un lado, la vertiente tecnológica, y por el otro lado, variadas experiencias de trabajo con la comunidad -todo ello, en diferentes tipos de instituciones-). De igual manera, la Universidad Nacional del Sur, con la misma estructura, desarrolló una serie de jornadas.

Todas estas experiencias de la Universidad de Buenos Aires sobre la temática de las innovaciones, fueron catalizadoras de los intereses de un grupo geográficamente más amplio, pues indicaban que, aún dentro de un cuadro político complejo, era posible actuar en la recuperación del protagonismo de los sujetos, como posibilidad de cambio. Los estudios micro-institucionales sobre el aula universitaria realizados en la UBA estimularon al grupo preocupado por las innovaciones de prácticas macro-institucionales, referidas a experiencias curriculares y proyectos pedagógicos institucionales. El tema de la evaluación fue derivando luego hacia las políticas públicas desarrolladas por Brasil, a partir de los años noventa (da Cunha & Lucarelli, 2005).

Las innovaciones, a partir de estas experiencias pioneras, empezaron a difundirse. Con ello, un mismo eje dio lugar a facetas diferentes: el eje se fue trasladando, desde la INNOVACIÓN en sí, hasta las FUENTES que impulsaban a una innovación, y por esta vía luego se llegó a la ARTICULACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA (un aprendizaje en la Universidad tiene que reconocer alguna forma de articulación teoría – práctica distinta de la secuencial e incluir los procesos de reflexión en la acción –retomar los aportes de Schön respecto de cómo se aplican y aprenden las prácticas profesionales-), hasta llegar, a la actualidad, al tema de las PRÁCTICAS COMPLEJAS PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

“El intercambio de experiencias de innovación producido en el marco de los sucesivos Encuentros de Expo - Cátedra, permiten identificar como uno de los puntos críticos de mayor recurrencia la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional” (Andreozzi, 1996: 20).

La innovación, en este sentido, es una forma de evolución de la práctica profesional. El pensar la propia práctica para solucionar problemas prácticos debería llevar a una Innovación (la innovación así entendida es una manera o un camino de la profesionalización de la carrera docente). Se trataría de innovar a partir de la reflexión sobre la práctica, la reflexión sobre la acción, siempre considerando las posibilidades de innovación inmersas en las condiciones de contexto institucional y del entorno macro.

## CAPÍTULO V

# HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este Capítulo V, Historia natural de la investigación, expongo el proceso que he seguido a lo largo del trayecto investigativo del problema que indago en esta tesis.

Este proceso incluyó desde los primeros pasos de indagación del objeto de estudio hasta los últimos, centrados en la elaboración de tipologías acerca de las estrategias didácticas alternativas y el planteo de conclusiones.

Sin embargo, sitúo el inicio del proceso mucho antes del inicio formal u oficial de la investigación, que se concretó con la aprobación del "Plan de Tesis" (en abril de 2008), pues lo veo como un trayecto personal mucho más amplio y abarcativo.

Puedo sintetizar el mencionado proceso en cinco (5) momentos o instancias generales, que van más allá del tiempo que estrictamente abarcó el cursado de la Maestría en Docencia (de hecho, los dos primeros momentos se ubican antes del desarrollo de la investigación que proporcionó los insumos para la escritura de esta Tesis), ya que lo planteo como un trayecto formativo y de "descubrimiento" que se inició mucho antes, durante el cursado de la Especialización en Docencia, de este Programa de Formación Docente Continua propuesto por la Facultad de Humanidades y la Secretaría General Académica dependiente del Rectorado de la Universidad Nacional del Nordeste.

Puedo hilvanar esta historia natural de la investigación comentando que el trabajo de investigación que nutrió esta Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, así como su diseño previo, ha atravesado etapas de sucesivos ajustes, que fui realizando, primeramente, a lo largo de los encuentros de cursado de la maestría y a raíz de ellos, mediante los aportes teóricos de la prof. M. T. Sirvent y los apoyos grupales, y después, y ya sobre el desarrollo mismo de la investigación, mediante los intercambios con la prof. C. Finkelstein, mi directora de tesis.

Así, estos momentos o instancias de desarrollo que reconozco, son:

1. Un primer momento o instancia de acercamiento a las experiencias que se desarrollaban en los talleres de arquitectura, durante el último tramo del cursado de la Especialización en

Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades – Secretaría General Académica – Rectorado - UNNE, que abarcó desde Octubre de 2001 a Diciembre de 2003).

En esta instancia he iniciado un seguimiento general de algunas experiencias de cátedras – taller de Arquitectura, a través de varias aproximaciones mediante sucesiones de entrevistas, en las que descubrí ya mi incipiente interés respecto al tema de las experiencias innovadoras que se plasmaban en ciertas cátedras-taller.

Como síntesis de la evolución del proceso que condujo a la definición del Proyecto de esta Tesis, puedo comentar que la definición de la situación problemática se nutrió, no sin tropiezos, incluso de mis experiencias previas en las temáticas abordadas desde el año 1999 (en el Trabajo Final del Curso de Posgrado Docencia Universitaria: Teoría y Práctica) hasta las del 2003, con las unidades de actividad académica N° 6 y 7 (de la Especialización en Docencia Universitaria), que culminaron con una Memoria Final en el año 2004 (todo este proceso comprendió una serie de trabajos en terreno, con una trama de ideas previas, trabajo con bibliografía específica, redes conceptuales elaboradas en los trabajos prácticos, etc.). El tema de las estrategias alternativas en los talleres de arquitectura suscitó mi interés ya desde el primer curso de posgrado en docencia mencionado (año 1999).

Durante el trayecto formativo de la Especialización en Docencia Universitaria llevamos a cabo, sobre todo en la Unidades de Actividad Académica N° 6 y 7, salidas a terreno para indagar determinados aspectos de ciertas cátedras y sus prácticas.

2. Un segundo momento de profundización de la instrumentación en lo conceptual y metodológico, desarrollado durante el cursado de la Maestría en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades – Secretaría General Académica – Rectorado - UNNE, que abarcó desde Noviembre de 2004 a Abril de 2006), que finalizó, condimentado mediante importantes y gratificantes situaciones de índole familiar y personal<sup>1</sup>, con la presentación del proyecto de investigación o “Plan” que se constituyó en insumo básico para la elaboración y escritura de esta Tesis.

Dicha profundización conceptual y metodológica cubrió el tema de las experiencias didácticas alternativas a las habitualmente empleadas y los dispositivos anticipatorios de la

---

<sup>1</sup> Por mi situación particular de haber transcurrido el período de nueve meses de gestación de mi primer hijo (que nació en junio de 2005) durante casi todo el cursado de esta Maestría, buena parte de los comentarios que figuran en mis “memorias” del trayecto formativo que comprendió la maestría, algunos de los cuales aquí expongo, están teñidos por las cuestiones afectivo – emotivas del embarazo y post-parto, así como por sus influencias y no pocas repercusiones en mis actividades académicas como maestrando.

práctica profesional, cuestiones abordadas mediante el trabajo alrededor de algunas cátedras de la facultad de Arquitectura, tomadas como casos de análisis, indagación y elaboración de conocimiento sobre estrategias didácticas alternativas y formación para el ejercicio profesional.

Intenté las primeras salidas a terreno como insumos del diseño del plan de Tesis, realizando dos entrevistas abiertas<sup>2</sup>, desestructuradas.

Entrevisté a dos actores de una cátedra - taller del último año del plan de estudios (6°), cátedra que en la representación social, sobre todo de los alumnos de arquitectura, opera como una de las excepciones a la regla de la inadecuación entre la práctica profesional para la que forman los talleres y el resto de las asignaturas de Arquitectura y el contexto profesional real que tienen que enfrentar los arquitectos egresados.

Al final de esta etapa logré la identificación del problema global a focalizar: las estrategias didácticas alternativas a las prácticas tradicionales, en los talleres de arquitectura de los últimos años de la carrera.

3. Un tercer momento, de "inmersión" de lleno en el problema focalizado, (ya durante el desarrollo de la investigación para esta Tesis), que consistió en la identificación de la visión de los actores involucrados en el tema de las estrategias alternativas o innovadoras y en el reconocimiento en terreno de las situaciones didácticas en las que se desarrollan las prácticas alternativas y las anticipaciones para la práctica profesional, en la carrera de Arquitectura.

En estas situaciones trabajé con el universo total de casos identificado: el conjunto de seis cátedras-taller de arquitectura de los últimos años (tres talleres de 5° año y tres talleres de 6°) del plan de estudios, del ciclo lectivo 2006 de la FAU – UNNE.

---

<sup>2</sup> Las entrevistas, consistentes en conversaciones abiertas e informales en las que los entrevistados pudieron hablar sin limitaciones de tiempo y sin un listado estructurado de preguntas, fueron hechas:

- La primera, a una ex alumna que acaba de cursar y aprobar una materia-taller de 6° año de la carrera de Arquitectura;
- La segunda, a un exalumno de la misma materia-taller de 6° año de la carrera de Arquitectura, pero que la cursó y aprobó hace más tiempo que la primera entrevistada (4 años).

Básicamente las entrevistas fueron abiertas, desestructuradas: se pidió a los entrevistados que contaran su experiencia en la cátedra, sus modos habituales de trabajo, sus objetivos, los problemas con que se encuentran en el día a día del trabajo en la cátedra, sus logros, las cuestiones que los llevaron a cursar el taller en esa y no en otra cátedra, etc.

4. Una cuarta instancia, en la que desarrollé la profundización en tres casos de cátedras – taller de la carrera de Arquitectura (una de 5° año y dos de 6° año). Recurrí a un tipo de selección de casos basado en la relevancia teórica que dichos casos pudieran tener para favorecer el desarrollo de categorías emergentes y tantas propiedades de categorías como sea posible.

Trabajé con pocos casos (3), para profundizar el descubrimiento y la comprensión de las estrategias innovadoras en los talleres como dispositivos anticipatorios de la práctica profesional. Empecé con una muestra intencional, basada en el criterio de que sean “casos reputados”, decididos por ser reconocidos o considerados como alternativos o innovadores por “informantes clave” (es reconocido y despierta interés en la comunidad académica de Arquitectura el tipo de experiencias que llevan adelante esto “casos”, por cuanto representan dispositivos y procesos muy diferentes a los vigentes en la mayoría de las asignaturas de la carrera, e incluso en los otros talleres desde 1° a 6° año) para lo que ya el trabajo previo en terreno como insumo para el diseño del Plan de Tesis, a través de dos entrevistas previas realizadas, proporcionó “pistas contundentes” para la selección.

Así, las tres cátedras – taller tomadas como caso, que inicialmente constituyeron la muestra intencional, también quedaron definidas luego como muestra teórica<sup>3</sup>.

Así seleccionados los tres casos, desarrollé la etapa de trabajo en terreno con la utilización de técnicas de obtención de información tales como las entrevistas abiertas<sup>4</sup> y en profundidad (eje de la estrategia metodológica), la observación de clases<sup>5</sup> (y registro de esa observación) y el análisis de documentación elaborada por la cátedra<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> El muestreo intencional coincidió con el muestreo teórico (que también es y fue intencional, por supuesto) y quedó definido a partir del buen grado de adecuación al objetivo fijado y al desarrollo del proceso, por lo que tomé la decisión de no ampliar ni reducir la muestra intencional inicial.

<sup>4</sup> Las entrevistas en profundidad, abiertas y desestructuradas, estaban orientadas a que los entrevistados, actores de cada una de las cátedras – caso, expusieran su visión acerca de aspectos referidos a su quehacer cotidiano en las cátedras y las experiencias y actividades llevadas adelante cotidianamente. Cada entrevista se desarrollaba siguiendo el orden temático que fueran definiendo los propios entrevistados. Muchos de los temas abordados espontáneamente por los entrevistados tocaban aspectos clave como el origen de las experiencias realizadas, si mediante ellas se trataba de superar algún/os problema/s, el impacto formativo de las experiencias para los actores involucrados y las implicancias para el contexto institucional.

<sup>5</sup> Las observaciones de clases consistieron en mi asistencia a las clases de las tres cátedras analizadas, durante un periodo de tres a cuatro semanas aproximadamente, sin un esquema predeterminado. Básicamente la actitud que guió estas observaciones de clases era simplemente observar todo lo que sucedía en ellas. Plasmé la observación en un registro escrito en dos columnas (la primera con la “información” de lo que se decía y hacía en la clase, incluyendo una referencia horaria; y la segunda con mis comentarios e impresiones, como observadora).

<sup>6</sup> Relevé y analicé material documental e institucional producido por la cátedra: programas, material didáctico y/o guías de desarrollo de trabajos producidos por los docentes para los alumnos.

El análisis de los datos, a la luz del aporte conceptual del marco teórico, permitió ir identificando categorías teóricas en torno a las modalidades y formas de expresión de las estrategias didácticas alternativas en dispositivos preparatorios para la práctica profesional del arquitecto.

A lo largo de la investigación he realizado dos instancias de análisis de los datos:

- una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir de cada técnica utilizada (entrevistas, observaciones y análisis de documentación);
- una segunda instancia de trabajo, que desarrollé mediante el cruce de información de distinta procedencia para examinar un mismo fenómeno desde múltiples perspectivas, ahondando en el significado de cada aspecto particular del objeto de estudio a partir de los aportes de cada tipo de información obtenida a partir de diversas fuentes. Se trataría de la aplicación de las posibilidades aportadas por la "triangulación" para profundizar en la comprensión de los datos, indicar contradicciones que pudieran existir, así como para evitar la aceptación demasiado fácil y/o sesgada de la validez de los primeros datos o de las impresiones iniciales (Goetz y Le Compte, 1988: 36).

Así, por ejemplo, se aplicó la triangulación "cruzando" la información procedente del análisis de las observaciones de clases con la surgida de los propios testimonios de docentes y alumnos en las respectivas entrevistas; así como también cruzando la información acerca de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación expresados en los programas académicos de cada cátedra con lo que evidencian las secuencias de las observaciones de clases.

5. Un quinta y última instancia de trabajo, que puedo subdividir en una primera fase, referida a la construcción de "tipologías" sobre las modalidades de estrategias didácticas alternativas a las prácticas habituales, y su potencial formativo y anticipatorio del ejercicio profesional, en los Talleres de Arquitectura de 5° y 6° año del Plan de Estudios de la carrera, tomando como base los análisis y síntesis realizados en la etapa anterior; y en una segunda fase, en la que desarrollo las conclusiones de la investigación, referidas a la situación problemática que en cierta medida "motivó" la puesta en práctica de las estrategias alternativas o innovadoras, así como a las principales características de las cátedras que aplican dichas estrategias: sus particularidades curriculares, sus procesos y componentes didáctico-curriculares, el desarrollo en ellas de dispositivos anticipatorios para la práctica profesional del arquitecto y el modo en que se verifica la articulación teoría-práctica.

## CAPÍTULO VI

### LOS CASOS ANALIZADOS

Presento en este sexto capítulo el análisis de las tres cátedras analizadas, tomando como insumo el material aportado por las entrevistas en profundidad realizadas a actores de dichas cátedras - taller indagadas, así como por el análisis de otro material obtenido en el trabajo de campo (documentos de las cátedras: programas, guías de trabajos, etc.) y los registros de las observaciones no participantes realizadas.

Organizo el análisis en un apartado independiente para cada cátedra, en el cual agrupo en tres (3) grandes categorías conceptuales a los temas recurrentes (o variables) surgidos del análisis y decodificación de las entrevistas y los otros materiales y las relaciono con las ideas y conceptos trabajados en el capítulo IV. Encuadre teórico.

En cada uno de los tres casos abordo directamente el análisis y segmentación (según temas puntuales y específicos) del material surgido de las entrevistas y de los materiales aportados por docentes y estudiantes, segmentación que luego agrupo en las tres grandes categorías o ejes conceptuales, para lograr una caracterización de cada una de las tres cátedras.

Luego, intento esbozar una caracterización de tipologías de estrategias las didácticas alternativas, así como de las configuraciones didácticas que las enmarcan, aplicadas en los talleres de arquitectura de los últimos años, según lo analizado previamente.

Las tres grandes categorías o ejes conceptuales de análisis que planteo (a los que analizo en función de lo definido en el capítulo IV. Encuadre teórico), para cada cátedra – caso, que surgen de la interrelación entre los temas recurrentes o variables detectados en las entrevistas realizadas y demás material empírico obtenido, son:

## 1. Dimensión curricular<sup>1</sup>:

1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios.

1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula).

## 2. Dimensiones didácticas clásicas: aquí agrupo el análisis de:

2.1. Contenidos<sup>2</sup>.

2.2. Objetivos<sup>3</sup>.

2.3. Estrategias de enseñanza<sup>4</sup>.

2.4. Estrategias de evaluación<sup>5</sup>.

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas<sup>6</sup>: se abordan algunas de las dimensiones de análisis (definidas en págs. 71 y 72 del capítulo IV. Encuadre teórico) que enmarcan, según Litwin (1998 b) las prácticas docentes:

---

<sup>1</sup> Adopto el concepto de currículum<sup>1</sup> planteado por Lucarelli (2003 b: 84-85), a partir de su reconocimiento "como objeto y como práctica social, entendiéndolo como proyecto de prácticas educativas, abierto a las definiciones de esas prácticas, que vehiculiza elementos culturales consensuados por los distintos grupos sociales o impuestos por aquellos que detentan el poder".

<sup>2</sup> El contenido permite reconocer la situación didáctica como objeto propio de la disciplina, y a la vez diferenciarla de otros objetos de análisis que pueden ser abordados por otros campos científicos y que coexisten con ella en el ámbito del aula de clase. (Lucarelli, 2003 b: 124). El contenido se expresa en los demás componentes didáctico curriculares "técnicos" y "humanos" (relativos a los sujetos insertos en la situación didáctica y a sus relaciones), a través de sus prácticas de enseñar y de aprender, con una determinada modalidad, un determinado contenido.

<sup>3</sup> Los objetivos se explican en su articulación con el contenido, como un elemento destinado a posibilitar una mejor comprensión de esa relación y a facilitar la programación, por parte del docente, de las propuestas curriculares en el nivel de aula (Lucarelli, 2003: 126).

<sup>4</sup> Las estrategias de enseñanza (las prácticas que desarrolla el docente en el aula), se definen como "la acción metodológica que el docente hace entrar en juego para facilitar la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos (estrategias de enseñanza) y para apreciar el desarrollo de ese proceso y de los resultados alcanzados (evaluación)" (Lucarelli, 2003: 128). También se consideran como el "conjunto de operaciones que realiza el profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido" (Furlán, 1979:66).

<sup>5</sup> Las estrategias de evaluación, adscriben a las notas distintivas de las de enseñanza y se orientan a desarrollar, sobre la base de criterios y principios claramente establecidos en un sentido procesual y de resultados, acciones que posibiliten apreciar cómo y qué aprenden los alumnos. (Lucarelli, 2003: 129).

<sup>6</sup> "Una configuración didáctica se refiere a [...] "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Ellas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender" (Litwin, 1998 b.: 51).

3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula.

3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva.

Centré la actividad en un trabajo de campo que tomó tres cátedras-taller como objetos de análisis, considerándolas en sus dimensiones institucionales, organizacionales y grupales y atendiendo a su historia y situación actual en cuanto al modo en que desarrolla la enseñanza y desarrolla determinadas estrategias didácticas, en función de determinadas configuraciones didácticas esbozadas.

Las actividades consistieron básicamente en la exploración que me permitió caracterizar- a través de entrevistas, observaciones no participantes y análisis de documentación-, la historia de las cátedras, su organización y la descripción de la experiencia de enseñar y aprender que hacen sus actores.

Las estrategias de recolección de información (datos), se basaron entonces en entrevistas en profundidad a docentes de los talleres seleccionados como casos y entrevistas grupales a alumnos de cada caso, y algunas observaciones no participantes para la identificación, descripción y comprensión de las experiencias y estrategias alternativas, además del análisis de documentos elaborados por la cátedra.

La caracterización de las estrategias es la que resulta del testimonio de los miembros de la cátedra. Esto significa que los mismos actores fueron tomados como Informantes - clave de los objetos bajo análisis.

Cabe recordar lo ya expuesto en el capítulo III. Caracterización del contexto, que la carrera de Arquitectura tiene una materia - taller, por cada año del Plan de Estudios, y a su vez para cada materia- taller, de 1° a 6° año, existen tres posibles opciones –o cátedras paralelas- de unidad pedagógica, o “pirámide”: A, B, ó C, que los alumnos eligen libremente.

Llevé a cabo todas las etapas de un estudio diagnóstico de las tres cátedras-taller que consideré de interés en cuanto a la focalización del objeto de estudio, dentro de mi área de pertenencia (Facultad de Arquitectura).

Recurrí a un tipo de selección de casos basado en la relevancia teórica que pudieran tener para favorecer el desarrollo de categorías emergentes y tantas propiedades de categorías como fuera posible. Los casos por los que inicié la investigación, se basaron en el criterio de abarcar tanto talleres de 5° como de 6° año, y en lo posible, que fueran casos considerados como

alternativos, o al menos diferentes al resto del trayecto de los talleres de 1° a 6° año. Las cátedras estudiadas (o "casos") fueron:

1. Arquitectura V de la UP "B" (5° año) – CASO 1;
2. Arquitectura VI de la UP "B" (6° año) – CASO 2;
3. Arquitectura VI de la UP "C" (6° año) – CASO 3.

En la selección de los casos me guíé por criterios relativos a:

- El conocimiento directo que tenía sobre los resultados de la experiencia de enseñanza que llevan adelante las cátedras y el conocimiento aportado por entrevistas previas realizadas a informantes clave, que fueron usadas como insumos para la realización del Plan de Tesis, según las cuales estas tres cátedras – taller indagadas tienen características diferentes al resto de los talleres de arquitectura .
- El lugar clave de las cátedras en el Plan de estudios (finalización de la carrera, 5° y 6° año, en el trayecto de preparación directa para la práctica profesional).

En síntesis, para la recolección de información efectué:

1) Entrevistas individuales a los Docentes de las cátedras, previa contratación (ver registros de desgrabación en Anexos):

1.a. Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura V" de la UP "B" (5° año):

- **D1** - Profesor Adjunto a cargo (no hay Profesor Titular): Viernes 15 de diciembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: bar de la Facultad de Arquitectura (FAU) de la UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **D2** - Jefe de Trabajos Prácticos (JTP): Viernes 20 de diciembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: bar de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **A1** y **A2** - Grupo de dos (2) alumnos (que están cursando el taller y conforman un mismo equipo de trabajo): Viernes 25 de agosto de 2006 – 18,15 hs. Lugar de la entrevista: Depto. Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

1.b. Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP "B" (6° año):

- **D1** - Profesora Titular: Viernes 08 de noviembre de 2006 – 16,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 3 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

- **D2** - Auxiliar Docente de 1º: Miércoles 06 de noviembre de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Hall del IIDVI (Instituto de Investigación y Desarrollo en Vivienda), del 1º piso de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **A1** y **A2** - Grupo de dos (2) alumnos (que están cursando el taller y conforman un mismo equipo de trabajo): Martes 12 de diciembre de 2006 – 18,20 hs. Lugar de la entrevista: Oficina de la entrevistadora (box de la cátedra Estructuras II), dentro del Departamento Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

1.c. Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6º año):

- **D1** - Profesora Adjunta a cargo (no hay Profesor Titular): Lunes 03 de noviembre de 2008 – 15,00 hs. Lugar de la entrevista: salón del CIADyT (Centro de Informática Aplicada al Diseño y la Tecnología) de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **D2** - Jefe de Trabajos Prácticos (JTP): Viernes 03 de noviembre de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 4 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **D3** - Auxiliar Docente de 1º: Viernes 03 de noviembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 4 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- **A1** y **A2** - Grupo de dos (2) alumnos (que ya cursaron el taller en años anteriores y conformaron un mismo equipo de trabajo): Viernes 25 de agosto de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Oficina de la entrevistadora (box de la cátedra Estructuras II), dentro del Departamento Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

Cada entrevista fue luego desgrabada y segmentada en variables o temas recurrentes detectados y a analizar, (segmentada en función de los asuntos de los que hablaba el entrevistado). Ver la descripción de cada cátedra, realizada en función de la segmentación en "variables" o "temas", en Anexos. Dichas variables o temas detectados fueron:

1. Situación del taller en la currícula de Arquitectura;
2. Situación del taller dentro de su "Unidad Pedagógica";
3. Composición del taller. Cuerpo docente;
4. Composición del taller. Alumnado;
5. Historia personal del entrevistado en el taller. Motivaciones;
6. Modalidad de trabajo. Organización de las actividades y tareas;
7. Modalidad de trabajo. Organización del alumnado;
8. Modalidad de trabajo. Organización docente;
9. Modalidad de trabajo. Manejo de los tiempos;

10. Modalidad de trabajo. Tipos de encuentros, docente-alumno y alumno-alumno;
11. Roles y jerarquías docentes. Distribución de funciones;
12. Rol docente de tutor;
13. Encuadre facilitador: rol docente como programador;
14. Supervisión de la tarea para la formación en la profesión;
15. Supervisión individual y grupal;
16. Roles y actitudes de los alumnos;
17. Relación docente - alumno. Clima habitual de trabajo;
18. Relación teoría - práctica. Estrategias aplicadas;
19. Relación con el currículum;
20. Representaciones de las diferencias / semejanzas con otros talleres;
21. Innovación;
22. Racionalidad técnica;
23. Fundamentos de las prácticas docentes en el taller;
24. Contenidos trabajados;
25. Contenidos: gestión, marketing, metod. de la inv.;
26. Formación para la práctica profesional;
27. Dispositivo de formación;
28. Problemas de la práctica profesional real trabajados;
29. Propuesta de práctica autónoma y autogestiva;
30. Shock de la práctica;
31. Relación con el medio, la comunidad;
32. Evaluación. Modalidades;
33. Evaluación procesual. Avances;
34. Logros obtenidos;
35. Dificultades u obturantes.

2) Observaciones (ver registros de observaciones en Anexos). Realicé las observaciones no participantes a 4 clases ordinarias de cada una de las cátedras – taller seleccionadas como casos, en diferentes instancias del cursado.

2.a. Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5º año):

- Clase 1 (fijación de los criterios organizativos y de las modalidades para las próximas exposiciones de trabajos de la entrega del primer ejercicio desarrollado): Miércoles 23 de agosto de 2006 – 16,15 hs. Lugar: Aula 6 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.

- Clase 2 (exposiciones de trabajos de una entrega de los alumnos): Miércoles 30 de agosto de 2006 – 16,15 hs. Lugar: Aula 6 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías

2.b. Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año):

- Clase 1 (encuentro general y verificación de estado de avance de los equipos para esbozo de cronograma general 2006): Miércoles 07 de junio de 2006 – 16,30 hs. Lugar: Aula 3 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.

- Clase 2 (seguimiento de avances del armado de plan de trabajo a un equipo de alumnos): Viernes 23 de junio de 2006 – 16,30 hs. Aula 3 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.

2.c. Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6° año):

- Clase 1 (recepción del trabajo final de un equipo de alumnos, que terminan y aprueban así el cursado del taller). Miércoles 23 de agosto de 2006 – 19,00 hs. Lugar: Aula 4 de la FAU - UNNE. . Observadora: Herminia Alías.

- Clase 2 (seguimiento y verificación de avances del trabajo de un equipo de alumnas): Viernes 27 de octubre de 2006 – 17,30 hs. Lugar: Aula 4 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías

3) Recopilación y análisis de documentación (ver documentación en Anexos). Como para someter a control recíproco relatos de diferentes informantes en las entrevistas y observaciones, he recolectado y analizado documentos, como los programas de las cátedras y algunos trabajos de alumnos, así como las consignas de algunos trabajos prácticos proporcionadas por las cátedras - casos.

3.a. Documentación de la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5° año):

- Programa de la asignatura, año 2006.
- Encuesta final entregada a los alumnos al finalizar el cursado.
- Ficha diaria de seguimiento y evaluación de los equipos de alumnos.

3.b. Documentación de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año):

- Programa de la asignatura, año 2003 (no sufrió cambios al año 2006).
- Análisis de la propuesta contenida en el programa, realizada por una docente, Auxiliar de 1° categoría.

## 3.c. Documentación de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6° año):

- Programa de la asignatura, año 2006, que incluye una Planificación del desarrollo del curso, con cronograma.
- Anexo conceptual acerca de "Algunos conceptos de aproximación necesarios que se deben definir para clarificar lo que significa un trabajo final de carrera".
- Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión.

Luego, con todo el material empírico segmentado en los temas recurrentes enumerados, y tal como expuse al inicio de este capítulo VI, planteé la definición de categorías (o elementos conceptuales de la teoría), a través de un proceso entre empiria y análisis teórico, a partir del examen de los datos y la interrelación entre las variables (o asuntos temáticos) que iba obteniendo con las entrevistas, observaciones y otro material documental de las cátedras. Se han generado también a través de mi análisis comparativo del material obtenido, visto en función del marco teórico adoptado.

Enumero otra vez, y a continuación, las tres grandes categorías propuestas, y las variables que incluí en cada categoría:

CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Variables o temas recurrentes detectados en el material empírico
<b>1. Dimensión curricular</b>	
1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios.	1. Situación del taller en la currícula de Arquitectura; 2. Situación del taller dentro de su "Unidad Pedagógica"; 19. Relación con el currículum; 20. Representaciones de las diferencias / semejanzas con otros talleres;
1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula).	3. Composición del taller. Cuerpo docente; 4. Composición del taller. Alumnado; 5. Historia personal del entrevistado en el taller. Motivaciones; 6. Modalidad de trabajo. Organización de las actividades y tareas; 7. Modalidad de trabajo. Organización del alumnado; 8. Modalidad de trabajo. Organización docente; 9. Modalidad de trabajo. Manejo de los tiempos; 10. Modalidad de trabajo. Tipos de encuentros, docente-alumno y alumno-alumno; 11. Roles y jerarquías docentes. Distribución de funciones;

<b>2. Dimensiones didácticas clásicas</b>	
2.1. Contenidos.	24. Contenidos trabajados; 25. Contenidos: gestión, marketing, metod. de la inv.; 26. Formación para la práctica profesional; 28. Problemas de la práctica profesional real trabajados;
2.2. Objetivos.	23. Fundamentos de las prácticas docentes en el taller; 26. Formación para la práctica profesional; 29. Propuesta de práctica autónoma y autogestiva; 31. Relación con el medio, la comunidad;
2.3. Estrategias de enseñanza.	12. Rol docente de tutor; 13. Encuadre facilitador: rol docente como programador; 14. Supervisión de la tarea para la formación en la profesión; 15. Supervisión individual y grupal; 18. Relación teoría - práctica. Estrategias aplicadas; 21. Innovación; 22. Racionalidad técnica; 29. Propuesta de práctica autónoma y autogestiva; 30. Shock de la práctica; 31. Relación con el medio, la comunidad;
2.4. Estrategias de evaluación.	32. Evaluación. Modalidades; 33. Evaluación procesual. Avances;
<b>3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas</b>	
3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula.	13. Encuadre facilitador: rol docente como programador; 18. Relación teoría - práctica. Estrategias aplicadas; 21. Innovación; 23. Fundamentos de las prácticas docentes en el taller; 27. Dispositivo de formación; 28. Problemas de la práctica profesional real trabajados; 30. Shock de la práctica; 35. Dificultades u obturantes.
3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva.	16. Roles y actitudes de los alumnos; 17. Relación docente - alumno. Clima habitual de trabajo; 34. Logros obtenidos; 35. Dificultades u obturantes.

Considero que estas categorías de análisis planteadas apoyaron mi propia interpretación conceptual tipológica acerca de las estrategias alternativas en los talleres de los últimos años, en función de configuraciones didácticas particulares, y sus implicancias en la formación para la práctica profesional.

Con toda la documentación recopilada, y a la luz del marco teórico delineado, efectué el análisis e interpretación de las tres cátedras - caso, que expongo a continuación:

## VI.1. CASO 1

## TALLER DE 5º AÑO DE LA U. P. "B"

Esta cátedra taller pertenece al 5º año (el penúltimo) de la carrera de Arquitectura, en su trayecto obligatorio. Es una de las tres cátedras paralelas de entre las cuales el alumno debe elegir una para cursar. Integra la Unidad Pedagógica "B" (U.P."B"). Las otras dos opciones de taller, en 5º año, la constituyen los talleres de las Unidades Pedagógicas "A" y "C", respectivamente.

Este taller presenta diferencias muy marcadas con respecto a las otras dos opciones de talleres de 5º año (la de la U.P."A" y la de la U.P."C"), en el sentido de que, si bien proponen una ejercitación proyectual en diseño en un tema determinado (específicamente el Turismo, en el ciclo lectivo 2006), dicho tema se refiere a una situación, que puede ser ficticia, pero en un terreno real y para un usuario concreto, y se desarrolla en función de un proceso investigativo, de fuerte anclaje metodológico y autogestivo (buscando un contexto o marco teórico que sustente las decisiones tomadas a distinto nivel), que demanda la construcción de esquemas de abordaje y resolución con íntima ligazón con el mercado real de la construcción e inmobiliario, local y regional, que van mucho más allá de resolver un problema de diseño en el papel.

Eventualmente, el tema abordado en este taller es continuado por algunos equipos de alumnos que así lo deseen en el taller de 6º año de la "B", previo acuerdo con los docentes respectivos, desarrollando así un nivel de profundización muy importante.

El material empírico obtenido, reconoce como fuentes a las siguientes:

Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5º año):

- D1 - Profesor Adjunto a cargo (no hay Profesor Titular): Viernes 15 de diciembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: bar de la Facultad de Arquitectura (FAU) de la UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- D2 - Jefe de Trabajos Prácticos (JTP): Viernes 20 de diciembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: bar de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- A1 y A2 - Grupo de dos (2) alumnos (que están cursando el taller y conforman un mismo equipo de trabajo): Viernes 25 de agosto de 2006 – 18,15 hs. Lugar de la entrevista: Depto. Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5º año):

- CL1 - Clase 1 (fijación de los criterios organizativos y de las modalidades para las próximas exposiciones de trabajos de la entrega del primer ejercicio desarrollado): Miércoles 23 de agosto de 2006 – 16,15 hs. Lugar: Aula 6 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.
- CL2 - Clase 2 (exposiciones de trabajos de una entrega de los alumnos): Miércoles 30 de agosto de 2006 – 16,15 hs. Lugar: Aula 6 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías

Documentación de la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5° año):

- PR - Programa de la asignatura, año 2006.
- EN - Encuesta final entregada a los alumnos al finalizar el cursado.
- FI - Ficha diaria de seguimiento y evaluación de los equipos de alumnos.

A continuación se aborda el análisis de las situaciones detectadas en este taller de 5° año de la "B", desde la óptica de las tres grandes categorías teóricas propuestas, a partir de las entrevistas a distintos actores del mismo, las observaciones de clases y el análisis de documentación elaborada por la cátedra.

Situaciones detectadas en la cátedra "Arquitectura V" de la UP"B" (5° año), según las tres grandes categorías propuestas:

1. Dimensión curricular:

1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios.

1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula).

2. Dimensiones didácticas clásicas:

2.1. Contenidos.

2.2. Objetivos.

2.3. Estrategias de enseñanza.

2.4. Estrategias de evaluación.

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas:

3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula.

3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva.

## 1. Dimensión curricular

### 1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios

Con respecto a la ubicación de la cátedra en el actual contexto académico, curricular y organizacional, la cátedra pertenece al Ciclo de Orientación Profesional o nivel superior de la carrera (el Plan de Estudios de Arquitectura vigente plantea tres ciclos: 1. Introdutorio o Básico; 2. de Formación General y 3. de Orientación Profesional), que se propone sintetizar todo el proceso de formación desarrollado en los ciclos previos y alcanzar un nivel de capacitación para el ejercicio de la profesión, promoviendo la capacidad de gestión y autogestión del futuro profesional:

D1: Esto se trataba como oferta, de un verdadero desafío. Primero porque se trataba de estar a cargo de un curso de taller de diseño y por otra parte, por tratarse de un nivel significativo en la formación del estudiante de arquitectura, es el quinto año de la cursada. El curso está ubicado en el nivel superior de la carrera, y por otra parte se trata de estudiantes que están prontos a culminar su cursada regular. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

PR: "En lo organizativo pertenece al Área de las Ciencias del Diseño de la Arquitectura y se implementa con la modalidad de taller. En lo curricular se relaciona directamente con Arquitectura III como taller precedente y seguidamente por Arquitectura V. Además, conforme a su carácter de espacio pedagógico síntesis, se apoya en los conocimientos adquiridos en las asignaturas teóricas y teórico/prácticas de los cursos anteriores. En la organización se inserta en lo que se define como Ciclo Superior de la carrera de arquitectura y representa la etapa de "Consolidación de los conocimientos adquiridos durante todo el trayecto para iniciar el Ejercicio Profesional". (Programa de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 2006, p. 3).

Es percibida como identificatoria la pertenencia de la cátedra a la "Unidad Pedagógica" (U.P.) o "Taller Vertical" o "Pirámide" "B" y, dentro de ella, al nivel de 5° año, muy próximo a la culminación de la carrera y a una práctica cuasi-profesional en el taller de 6° año de la misma U.P.:

D1: En mi caso, ingreso a una pirámide con tendencia ideológica partidaria y lógicamente también influenciada en la producción arquitectónica, la respuesta a las necesidades sociales, la producción comunitaria y cooperativa. (Tema 2. Situación del taller dentro de su "Unidad Pedagógica"). (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

D2: En este sentido creo que esto que ha implementado R. [se refiere al profesor adjunto a cargo] en 5° es muy importante porque ya te empieza a preparar para lo que vas a hacer en 6°, [...]. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

El cursado del taller de arquitectura en general, y de esta cátedra de 5° año de la U.P. "B" en particular, es considerado como el ámbito integrador por excelencia de los contenidos trabajados en el trayecto del Plan de Estudios, transversal a él:

A1: Está bueno lo de que uno en este taller vuelca todas las otras materias. Si no sabés "Instalaciones 1" –que tenés cloacas- no sabés hacer nada. De "Instalaciones 2" –que tenés que hacer instalaciones de cañerías de aire acondicionado- no podés hacer. [...] está muy bueno eso (...) (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Este testimonio se correlaciona con lo explicitado en el programa de la asignatura:

PR: [...] "la asignatura Arquitectura IV debe entenderse como la asignatura en la que se concretan y sintetizan los conocimientos adquiridos previamente en el cursado de materias teóricas, teórico prácticas y prácticas como son los talleres y, las asignaturas de cursada precedente o simultáneamente. Por otra parte se introduce en el conocimiento, adquisición de capacidades y habilidades que tienden a la formación específica de las prácticas más comunes del ejercicio profesional del arquitecto". (Programa de la asignatura Arquitectura 4 – UPB – 2006, p. 3).

Sin embargo, en cuanto a la percepción sobre la ubicación curricular de la asignatura en el plan de estudios de la carrera, en la visión de los docentes, resulta deficitario el bagaje de conocimientos con el que los estudiantes empiezan el cursado de esta asignatura. Aparece, en algunos casos, cuestionado el sistema de correlatividades para cursar el taller de 5º, así como la organización académica y momentos de cursado de las materias, también de 5º año, cuyos contenidos se hace necesario aplicar en los ejercicios propuestos por este taller. Los siguientes testimonios reflejan esta situación:

CL1: Dice el Adjunto a cargo que necesitan incorporar lectura para entender algunos procedimientos y cuestiones constructivas y de manejo tecnológico, que son conocimientos, dice, que en 5º año ya tendrían que manejarlos con bastante fluidez. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 23 de agosto de 2006).

A2: Tenés que investigar vos. Incluso lo que es el cómputo y presupuesto lo hicimos este año en Organización y Práctica Profesional 1". Estuvimos terminando OPP1 cuando tuvimos que empezar a hacer esto del cómputo; entonces uno no tiene tan afianzado el conocimiento, pero está bien dentro de todo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

El planteo curricular de esta cátedra - taller refleja una postura pedagógica que adscribe, en algunos aspectos, a la concepción de la Didáctica Fundamental (Candau, 1990), por el hecho de que el dispositivo parte de la consigna dada a los alumnos de trabajar una determinada temática local o regional, dada al curso completo, a partir de un relevamiento e investigación de la realidad socioeconómica concreta (lo que refleja una postura contextualista, así como adaptación al medio y a las técnicas disponibles), buscando dar satisfacción a algunos temas y demandas de fuerte impacto para la comunidad, procurando una capacitación en temas específicos de importancia local, con miras incluso a una especialización y/o capacitación futura por parte del alumno.

Se detecta la propuesta de estructurar el programa de este taller de 5° año de la "B" a partir del estudio de la práctica profesional real del arquitecto y del mercado inmobiliario local, según se desprende de algunos testimonios:

D1: El ejercicio se contextualiza en nuestra Región Nordeste, estableciendo así las relaciones necesarias con el medio más inmediato, pretendiendo de esta manera interpretar y reconocer las expectativas sociales, de las tendencias del mercado de oferta y el de la producción de la obra arquitectónica en nuestro medio como contexto geográfico, económico y social, las expectativas de los sectores sociales respecto de los "tipos de productos" ofertados en la actualidad y las tendencias en el futuro. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

Aquí se estaría produciendo, según Díaz Barriga (1986) el reemplazo del concepto del "perfil del egresado" por este concepto de curriculum basado en la práctica profesional. Incluso esta propuesta se hace explícita, y se somete a consideración de los alumnos, en la encuesta que se les entrega al terminar el cursado de la asignatura:

EN: "5. ¿Considera válida la propuesta de la asignatura de enfocar las actividades de aprendizajes desde un eje problematizador como lo es la simulación del ejercicio profesional incluyendo la resolución de un producto arquitectónico de complejidad relativa como los desarrollados durante el ciclo? ¿O considera que debería profundizarse el aprendizaje de metodologías y profundización de procesos de diseño de objetos temáticos específicos?" (Encuesta final entregada a los alumnos por los docentes al finalizar el cursado 2006 de la asignatura Arquitectura 5 – UPB).

Cabe destacar, en función de lo comentado, que se advierten en esta cátedra – taller, algunos elementos de un diseño curricular mixto, que se detecta tímidamente en el Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura (tal como se expone en el Capítulo II. Caracterización del contexto), que combina asignaturas que integran distintos contenidos disciplinares. En estos diseños mixtos conviven las disciplinas (de la arquitectura) con otras estructuras interdisciplinares o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas académicos que las propias disciplinas. Por eso los contenidos de aprendizaje, en algunas áreas del Plan de Estudios (especialmente en las áreas del diseño: los talleres), resultan amplios y polivalentes, ya que a su resolución colaboran las diversas disciplinas. (Zabalza, 2012).

Los contenidos, en diseños curriculares mixtos o híbridos suponen el [...] "manejo en simultáneo de diversas disciplinas que conforman un solo curso centrado en una temática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para [...] tomar las decisiones adecuadas. [...] Se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales. [...] Se pierde la perspectiva disciplinar porque el foco del curso se establece en torno a una temática compleja e interdisciplinar. [...] (Zabalza, 2012: 31-32).

## 1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula)

En cuanto a la COMPOSICIÓN del equipo docente, la cátedra tiene un reducido número de docentes (tres): 1 Adjunto a cargo (no hay Titular); 1 Jefe de Trabajos Prácticos; 1 Aux. Docente de 1<sup>a</sup>. Además hay 3 adscriptos ad honorem (2 arquitectos y 1 alumno). Como no existe el cargo del profesor Titular, el profesor Adjunto cumple este rol, en tanto que el Jefe de Trabajos Prácticos desempeña el rol de Adjunto y la Auxiliar docente el rol de D2. Existe un "corrimento" de las jerarquías y cargos docentes, concentrando el Adjunto a cargo el mayor poder de decisión en la cátedra:

D2: yo soy el único JTP de la cátedra y después hay arquitectos, o alumnas a punto de recibirse, están cursando con S. M. el taller de 6° año y que están como adscriptas: C. T., G. R.; está también A. G., pero [...] no tenemos titular, un adjunto: R. como Adjunto a cargo cumple rol de titular y teóricamente yo vengo a cumplir el rol del Adjunto, como el JTP. [...]

[...] Cuando R. C. [el profesor adjunto a cargo] necesita alguien en 5° me pide a mí que pase por la experiencia que yo tengo... [...] me pidió que lo ayudara a llevar adelante la cátedra, ya que él estaba cumpliendo funciones de titular y no podía hacerse cargo de los otros roles. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Esta cátedra la integran 3 profesores y 3 ayudantes de cátedra estudiantes. El titular es C., de 5° año de la división "B"; T. es el JTP y la 3° profesora, no me acuerdo el nombre... después los tres ayudantes de cátedra: una es G. R., que son adscriptos alumnos, L. D. y la otra no me acuerdo. Básicamente es eso lo que son los profesores. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

El profesor adjunto a cargo, arquitecto, tiene una antigüedad en la docencia considerable (más de veinte años) y formación en temas de docencia universitaria de larga data, así como experiencia en la práctica profesional.

El Jefe de Trabajos Prácticos (arquitecto) es de reciente incorporación a la cátedra, pues se desempeñó hasta el año 2005 en el taller de 4° año, dentro de la misma U. P. "B". También tiene amplia experiencia en la práctica profesional de la arquitectura.

La auxiliar docente es arquitecta, recientemente egresada de la facultad y los 3 adscriptos son muy jóvenes, incluso una aún es alumna de la carrera.

Los alumnos (que tienen una edad promedio que ronda los 22 años, con baja presencia de gente de más edad) se organizan en grupos de no más de tres integrantes para encarar todos los trabajos del desarrollo del cursado.

Los seis docentes (adjunto, JTP, auxiliar y 3 adscriptos) están organizados de manera de poder cubrir las distintas tareas de modo complementario y alternado, dentro del marco "flexible", representado por la planificación semestral general del cursado, que es fijada por el profesor Adjunto a cargo, en consenso con los alumnos.

No obstante se distinguen diferentes jerarquías: es el Adjunto a cargo el que toma las decisiones fundamentales respecto a las temáticas a trabajar en cada etapa del cursado, a los puntos a trabajar en las apoyaturas metodológicas y teóricas, y a las fechas generales tentativas del cronograma semestral, en consenso con los alumnos. El JTP y la Auxiliar de 1ª acompañan al Adjunto a cargo en la moderación de las exposiciones grupales de los trabajos y en el seguimiento a los trabajos de cada grupo, en tanto que los tres adscriptos cumplen funciones de índole más administrativa.

Respecto a la organización de la asignatura, con MODALIDAD DE TALLER, se desarrolla en dos tardes completas por semana (miércoles y viernes, de 16,00 a 20,30 hs., aproximadamente). El cronograma general de encuentros y de distribución tentativa de actividades a desarrollar durante el semestre (entregas, exposiciones, etc.) son elaborados por el profesor Adjunto a cargo, en consenso con el alumnado. Los alumnos, dentro de esta planificación general, definen sus cronogramas particulares:

A2: Claro, tenés que hacer un cronograma de tiempos de trabajo, tenés que hacer un listado de los elementos de entrega que vas a hacer y se lo presentás al profesor, y el profesor mira y te lo aprueba o no, y una vez que te lo aprueban, ahí empezás a trabajar [...].

[...] Sí. Ellos [se refiere a los docentes] llegan a las 4 en punto, miércoles y viernes, [...]. Generalmente empiezan a las 4 en punto; hoy no pasó así porque el profe de taller de 2º año de la "B" estaba ocupando el aula [...].

[...] Y creo que por eso también las clases teóricas no son tan largas como en otros talleres que empiezan a las 3 y terminan a las 10; porque uno no va a trabajar ahí, porque no puede trabajar, entonces tiene hasta cierto límite la resistencia del estudiante en lo que se refiere a las clases teóricas. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Desde el inicio del cursado (en mayo) hasta el receso (en julio), se trabaja en el diseño de un equipamiento en una temática (la misma para todo el curso, organizado en equipos de alumnos), y a partir del reinicio (en agosto) y hasta fin del cursado (a principios diciembre), se trabaja en el diseño en otro tema (también común a todos), acerca del cual se desarrolla el "trabajo final", como se detecta en el siguiente testimonio:

D2: La cátedra... la mitad del año, hasta julio, agosto, trabajó con "viviendas agrupadas" [...] Entonces en el 2º cuatrimestre se optó por el tema "turismo", que es un tema amplísimo [...] (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Una particularidad, en relación con el curriculum de la carrera, está dada por el hecho de que al empezar el cursado del taller, en mayo, existe un número mucho mayor de alumnos de los que continúan luego, como definitivos, después de las mesas examinadoras de julio, debido al plan de condicionalidades y correlativas vigente, lo que representa un problema organizativo:

A1: Éramos 80 y habremos quedado 40 ó 50 ahora. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: Y terminamos con alrededor de 45 [alumnos], pero... más de 100 empezaron. Esto es nuestro problema: arrancamos con 100 alumnos hasta mitad de año, abrumados por la imposibilidad de llevar adelante la atención de los trabajos y en el 2° cuatrimestre nos encontramos que se nos desarmen los grupos... es bastante complicado. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

La modalidad de organización de todos los encuentros en el ámbito físico de este taller son las exposiciones grupales de los avances de los trabajos de los alumnos y de seguimiento y monitoreo docente de dichos avances. En estos encuentros cada grupo escucha las exposiciones de todos los demás grupos. No se da la situación de encuentros de "correcciones" individuales de los docentes a cada grupo de alumnos en particular, sino que las conclusiones que surgen de todas las exposiciones y discusiones generadas en torno a ellas son las que van indicando el rumbo a seguir y los parámetros de referencia a tener en cuenta para avanzar en los trabajos (ésto se retomará más adelante en relación a los "andamiajes").

Los equipos de alumnos realizan sus trabajos de investigación y construcción de marco teórico previamente a abordar el diseño de la temática de la que se trate la unidad, y a medida que avanzan en estas producciones, las van exponiendo en encuentros grupales, fijados de antemano por la cátedra, con todos los cursantes. En dichos encuentros es donde se generan los mecanismos de confrontación de las ideas propias con las del resto, se detectan los obstáculos y necesidades de apoyo conceptual específico, y se trabajan y discuten las diferencias, como se advierte en el siguiente extracto del material empírico:

CL1: Dice el Adjunto que van a trabajar con un listado de "turnos" de exposiciones la semana próxima, y que queda por definir si van a exponer todos (aclara que esto último él no cree que sea factible) o van a exponer sólo algunos como para que se inicie la cuestión del debate. Dice que si hay alguna aclaración que necesiten, lo verán por correo electrónico o por "Messenger" [se refiere a un chat] y que quiere dejar tiempo para la comparación y las reflexiones de los alumnos. Explica que cuando se termine este trabajo de las exposiciones de los equipos de sus producciones de viviendas agrupadas urbanas van a empezar la lectura, por equipos, de unos 4 ó 5 textos, algunos disciplinares y otros de otras disciplinas, y que se van a intercambiar las interpretaciones y las conclusiones a las que llegan. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 23 de agosto de 2006).

Se advierte un énfasis en la PRÁCTICA AUTÓNOMA de los alumnos y en el trabajo de construcción de un marco teórico, o de un punto de vista teórico o postura fundamentada desde la cual "mirar" la situación que van a abordar (como condición para encarar cualquier ejercicio proyectual) en el hecho de la inmediatez de su salida "a la calle", previo paso por el taller de 6° año.

Si, además, el alumno decide transitar dicho taller de 6° año en la misma Unidad Pedagógica "B", existe la posibilidad de que (previo acuerdo con los docentes) continúe con el trabajo ya iniciado en este taller de 5°, pero con un nivel de profundización tal que resulte un trabajo final de carrera (casi como una tesina o un trabajo de investigación aplicada) totalmente autogestionado, del que la práctica propiciada en el taller de 5° se constituye en antecedente preparatorio.

Los siguientes testimonios evidencian el énfasis en la construcción del marco teórico y el fomento de la autonomía del alumno:

D2: ...que R. [el profesor adjunto a cargo] trabaja con una producción de marco teórico que es lo que sustenta cualquier tipo de producto que tengamos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: ...y su fundamento para elegir el método de trabajo es que el año que viene hacemos tesis, y la tesis es completamente SOLOS. Uno se va, elige el tema, lo presenta a la profesora; la profesora te dice "sí" o "no", si está bien un tema, y después te vas a hacer solo el trabajo. Volvés cada tanto a que mire la profesora pero no hay intercambio con los profesores. Uno ya es profesional prácticamente y lo tiene que hacer a voluntad. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Especialmente durante la etapa de formulación del marco teórico, se trabaja con bibliografía general (de metodología de la investigación casi siempre) y específica (referida a cada una de las temáticas particulares que se trabajan), que es sugerida por el cuerpo docente a los alumnos ("andamiajes"):

CL2: El Adjunto a cargo, cortando un poco la exposición, dice, mostrando un volumen anillado, que dicho volumen, titulado "Aproximaciones temáticas, forma y espacio", de Balbastro, es el libro que ellos dejaron en fotocopidora y que constituye la lectura sugerida para los alumnos a partir de ahora. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Pero los medios requeridos o materiales de trabajo no siempre se circunscriben al uso de bibliografía, sino que muy frecuentemente los alumnos deben "generar" información, acudiendo a relevamientos de mercado en inmobiliarias, estudios contables, entidades bancarias para indagar acerca de líneas crediticias para distintos emprendimientos, estudios jurídicos para el tema de los

instrumentos y figuras legales para los emprendimientos inmobiliarios, entre otros, según se desprende del siguiente material:

A2: Nos daba (se refiere al docente adjunto a cargo) para que investiguemos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Ahora dejaron 3 ó 4 textos para poder leer e interiorizarnos de todo esto. Nos teníamos que ir solos a los bancos a buscar los temas de cómo financiarse, internet, etc. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Los docentes detectan en los estudiantes carencias formativas "de arrastre" en lo disciplinar, que atribuyen a los modelos aplicados en todo el trayecto formativo, desde primer año. Por otra parte, la ya mencionada modalidad de práctica autónoma impulsada por este taller, al ser totalmente nueva para los alumnos, produce cierta confusión y desorientación inicial, que ocasiona retrasos considerables, lo que se desprende de las observaciones de clases y los testimonios recogidos:

D1: De lo que pudimos ver de las producciones se detectan déficit importantes en lo disciplinar específicamente, a nuestro entender como consecuencia a los modelos aplicados y nuestra intención de generar autonomía. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

D2: [...] Cuesta mucho que hablen, cuesta mucho que se paren frente a una lámina. Cuando yo entré a esta facultad en el '81, nosotros desde 1° año exponíamos nuestros trabajos y los defendíamos y los defendíamos de todos los docentes de la cátedra. Es decir, nosotros estábamos acostumbrados a defender nuestros proyectos desde 1° año, y los chicos no se animan a pegar las láminas!! (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Con respecto a los ROLES detectados en la asignatura, la figura del profesor Adjunto a cargo es vista como la de mayor relevancia, por su papel de coordinador general y organizador de la cátedra. Aparentemente, si bien existe participación del resto de los integrantes del plantel docente, es el Adjunto a cargo quien supervisa y da comienzo y fin a las actividades programadas. En cuanto a los roles de docentes y alumnos, ellos resultan explicitados en un tramo de la encuesta que se entrega a los alumnos al final del cursado:

EN: "Con esta última actividad [se refiere a la encuesta entregada a los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura] pretendemos se produzca el término de este ciclo lectivo. Durante el transcurso del año, de los diferentes ejercicios y de las actividades propuestas hemos perseguido el objetivo de generar una máxima participación de cada uno de los estudiantes mediante actividades que estaban dirigidas a motivar y estimular la relación entre pares y con los docentes a cargo de la asignatura. Situados en ese rol nos hemos propuesto intervenir como "mediadores" entre las actividades desarrolladas por los estudiantes, el objeto de estudio y los contenidos propuestos para el aprendizaje de la disciplina. Con este enfoque y con el propósito de lograr los objetivos propuestos, seleccionamos como "eje problematizador" algunos aspectos (los más significativos desde la experiencia personal) que hacen a la práctica profesional del arquitecto y en ésta desde el ejercicio de la

profesión "independiente": pretendimos simular el ejercicio profesional como integrantes de una "sociedad de hecho" entre colegas dejando liberada a la elección personal la selección de "el socio" o "los socios" con quienes abordarían la experiencia propuesta. En algunas oportunidades esta sociedad fue conformada por dos o tres integrantes y en otras como docentes hemos propiciado la conformación de sociedades masivas con el objetivo de generar experiencias en la participación de equipos integrados por muchos miembros, lo que implica el aprendizaje a la negociación, el acuerdo, la producción cooperativa, etc." (Encuesta final entregada a los alumnos por los docentes al finalizar el cursado 2006 de la asignatura Arquitectura 5 – UPB).

En relación al MANEJO DEL TIEMPO y su dinámica, si bien el mismo es sostenido todo el semestre de cursado, es hacia el final del ciclo, con la entrega final, donde se aceleran los ritmos de manera sustancial, no de los encuentros presenciales, que se reducen en extensión y frecuencia, sino del trabajo extra-clase de los alumnos para la entrega y presentación final.

Al respecto, se percibe como insuficiente el tiempo de cursado (seis meses) para el desarrollo de este taller. La última etapa, de confección del legajo del diseño realizado (documentación técnica completa que permitiría la materialización del equipamiento diseñado), suele quedar descuidada ante esta falta de tiempo. La etapa de desarrollo del marco teórico para el trabajo que se encara luego del receso de invierno (que constituye el "trabajo final"), es la que ocupa la mayor parte del tiempo (desde agosto hasta mediados de octubre), quedando después, comparativamente, poco tiempo para la etapa de profundización en el diseño de la propuesta en función de dicho marco (y para el armado de la documentación técnica exigida). Esto es percibido por docentes y alumnos:

D2: Hay una cuestión de tiempo de maduración. Un año, o por lo menos el año académico que tenemos asignado, es poco tiempo para armar un marco teórico de referencia y un producto arquitectónico que responda a este marco con las condiciones que nosotros creemos que tienen que estar definidas en 5° año en cuanto a lo tecnológico constructivo, que no llegan a completar: es un tema que nos queda para el año que viene, venimos hablando, pero nos vamos a empezar a reunir en febrero, porque prácticamente nos estaría faltando un mes o casi dos meses para llegar al nivel de respuesta tecnológico – constructiva o morfológica, te decía, que nosotros queremos llegar. [...]

[...] ellos [se refiere a los alumnos] la primera dificultad que tienen es armar un cronograma del año y distribuir sus tiempos. Tampoco saben, les cuesta mucho definir dónde termina la investigación y dónde empieza la propuesta. Es decir que les cuesta... Esto produjo un desequilibrio en los niveles de producción. Hay marcos teóricos muy amplios y por ahí tienen una propuesta a la que le faltan dos meses más. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Lo que sí el tiempo para hacer el legajo no nos da, no alcanza. Nosotros hicimos un solo legajo. Hicimos de uno porque imposible... lo malo que tiene esta cátedra es que desde que empezamos el taller hasta hace poco estuvimos con "marco teórico".[...] Entonces lo que es diseño de todo eso, y el legajo de todo eso, y cómputo y presupuesto de todo eso... y en menos de 1 mes!!!. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Se destaca cierta “flexibilidad” que propone este taller en cuanto a las fechas y plazos de entregas de trabajos, pues como dichas entregas se dan en el marco de jornadas de exposiciones del trabajo de cada equipo al resto del grupo, que duran entre cuatro y ocho encuentros, hay cierto tiempo “extra” para desarrollar y adicionar elementos, especialmente para los equipos cuyo turno de exposición sea en las últimas jornadas o encuentros (lo que, como contracara, plantea también una inequidad para aquéllos que deben exponer su avance el primer día de exposiciones):

A2: [...] hicimos en un mes y medio o dos lo de estar exponiendo... es muchísimo. Claro, cada vez que se va exponiendo, cada vez que pasa una semana o dos, hay que ir agregando cosas, tenemos que ir agregando. Por ejemplo, el que expuso en la primera semana tiene una exposición más corta que el que expuso en la quinta semana porque tuvo que ir semana a semana agregándole material, pero toda la primera parte es repetitiva... y no es tan versátil. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Claro, pero lo bueno de este taller es que [...] nosotros somos el grupo 23; hay gente que empezó, el grupo 1, el viernes de la semana anterior. Nosotros tenemos tiempo hasta que nosotros exponamos de ir agregando cosas. O sea no nos quedamos fuera de término como en otros talleres. Vos entregás lo que tenés, y a medida que..., si a vos te faltó por ejemplo, hacer el cómputo y presupuesto de una vivienda o parte del legajo... bueno, podés seguir entregando y agregando... o sea no hay forma de dejar... vos podés entregar... eso es así en este trabajo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Se produce una especie de “inercia” inicial en los alumnos al comenzar el cursado del taller, y encontrarse con que la modalidad de trabajo resulta sustancialmente diferente a lo que habían venido atravesando en los talleres desde el inicio de la carrera, en lo que se refiere a que falta la indicación planificada, de los docentes a los alumnos, de todas y cada una las actividades a realizar. Así, al inicio, los alumnos se sienten “perdidos”, sin saber qué rumbo tomar o cómo manejarse para encarar el cursado. Esto constituye una experiencia cargada de tensión y conflicto. La confrontación directa con la modalidad del trabajo propuesto representa para el estudiante, en estas circunstancias, lo que Andreozzi (1996: 26) denomina “una situación altamente conmovedora” que en algunas oportunidades llega a producir un impacto de “shock<sup>1</sup>”, como se desprende de varios testimonios:

D2: En el 1° cuatrimestre se sienten bastante perdidos, porque están acostumbrados a que les digan qué es lo que tienen que hacer; [...]

[...] Nosotros lo que vemos es que, como la modalidad es nueva para ellos, les cuesta mucho arrancar, establecer los cortes. [...] nosotros no estamos acostumbrados a evaluar, entonces ellos la primera dificultad que tienen es armar un cronograma del año y distribuir sus tiempos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

---

<sup>1</sup> Porque en estas circunstancias el estudiante queda momentáneamente desprovisto de modelos que referencien su actuación y por lo tanto tiende a adoptar una posición de extrema dependencia respecto a los docentes, quienes, a raíz de su saber experto, ocupan el lugar de “la autoridad”.

A1: Al principio medio a la deriva, seguro. Como vos estás libre y estás ahí en medio de la nada... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Este "shock" ocasionado por la práctica propuesta en el taller de 5º de la "B" explicaría las considerables demoras o retrasos que se producen durante casi los tres primeros meses del cursado (desde mayo a julio), hasta que los alumnos "entran en ritmo" y se sobreponen a la práctica autogestiva propulsada, tanto en cuanto a establecer su propio cronograma, dentro del cronograma general consensuado con el profesor Adjunto a cargo, como en cuanto a las actividades a desarrollar y a la autocrítica y autoevaluación a lo largo de las jornadas de exposiciones, de comparación, compatibilización y nivelación de los parámetros y criterios de desarrollo de los ejercicios propuestos por todos los equipos de alumnos.

Frente a esto, los docentes adoptan una actitud de fomento de la "no dependencia", tratando de superar las dificultades con instancias de charlas y diálogos de apoyo, con orientaciones metodológicas, guías bibliográficas y sugerencias ("andamiajes"). También se detecta la resolución progresiva de esta situación inicial de vulnerabilidad y shock, a través de los dos factores que menciona Andreozzi (op. cit., 1996: 30), referidos a "la posibilidad de contar con un docente que cumpla efectivamente un rol de formador desde un encuadre eminentemente tutorial, que opera como una figura de referencia" y [...] la posibilidad de realizar la experiencia conjuntamente con otros compañeros. El compañero de prácticas opera como "espejo", posibilita reducir el sentimiento de soledad y al mismo tiempo se constituye en un "compañero de ruta" con el cual intercambiar vicisitudes de toda índole". Esto se detecta en algunos testimonios:

A1: Y particularmente en nuestro caso, que somos 2 en el grupo –la cátedra impone que los equipos sean de 2 ó 3 integrantes- eso sigue hasta finalizar, o sea es como tu pareja, tenés que vivir con tu pareja todo el día, desde que comenzás hasta que terminás si te peleás o no te peleás es tu problema, cómo tienen que arreglarse. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Con respecto al USO DEL ESPACIO, de particular incidencia en el modo de organizar los encuentros y tipo de trabajo en ellos, el taller de 5º de la "B" desarrolla sus actividades con exclusividad en un aula de las denominadas "teóricas" (espacios de la planta baja del edificio, de aproximadamente 6 x 15 metros, equipados con pupitres, usuales para dictados de clases expositivas). Llamativamente, este taller no utiliza las "aulas – taller" (equipadas con tableros y más amplias -19 x 35 metros- y flexibles, diseñadas para trabajo específico en taller, en las cuales se desarrollan casi todos los otros talleres. Esta circunstancia es percibida como una dificultad para el trabajo de "taller" (atribuible, para algunos, a la posición política de la cátedra dentro de la facultad), pues no se dispone de tableros o superficies amplias aptas para apoyar láminas y otro tipo de producciones ni trabajar en ellas en grupos, tal como se desprende de los siguientes testimonios de docentes y alumnos, así como de las observaciones de clases realizadas:

CL2: Los alumnos están sentados en forma bastante desordenada en el aula (un aula rectangular con entrada por la parte de atrás), aparentemente forman con las sillas pequeños grupos de 2 ó 3 integrantes, desplegando láminas, papeles. Hay mucho desorden y movimiento, ya que muchos van y vienen. Se levantan a pegar los paneles de sus entregas en la pared, ya que la entrega se hará con exposición grupal delante de todo el curso. Muchos toman mate mientras conversan y pegan sus paneles. Hay aproximadamente 2 paneles de 50x70cm por cada grupo de alumnos. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

D1: [...] El tema del aula es otro de los problemas con que lidiamos: no tenemos aula asignada para el funcionamiento, la tenemos que reservar unos días antes, pero así también puede que ocurra que cuando llegamos ya está ocupada por otra asignatura, en ese caso, gestionamos y se nos asigna una de ingeniería. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

A1: Generalmente no tenemos un aula fija, porque a la pirámide "B" no le dieron nunca un lugar fijo, un aula fija, y menos a esta cátedra porque es una cátedra muy reciente. [...]

[...] Porque se buscó bastante y siempre hubo ese problema, por lo menos desde que yo sé. Desde el año pasado dijeron que sí, que este año le iban a dar un aula – taller, pero no le dieron, porque por ahí priorizaron otras materias que tienen más poder político dentro de la Universidad, entonces obviamente la gente que no tiene ese recurso... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: (...) Pero es esto: [...] más los problemas que tenemos nosotros de falta de lugar, de espacio, de docentes; atenta contra la producción. O sea, tenemos problemas graves: no tenemos espacio, no tenemos una PC, no tenemos un aula fija [...] (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Se le atribuye a esta falta de espacio, el hecho de que en la mayoría de los encuentros se trabaje exclusivamente con la modalidad de las sesiones de exposición (y no de producción material en sí), por parte de todos los equipos de alumnos, de sus producciones de avance en las temáticas específicas planteadas:

A1: Porque no tenemos aula para trabajar en tablero, porque si tuviéramos tablero el arquitecto nos diría "bueno, vayan y trabajen arriba como en cualquier otro taller". (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A2: Yo creo que lo de las exposiciones es como una alternativa ante esa falta de espacio; es como buscar cómo dar clases si no tenés una oportunidad...(...). (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

## 2. Dimensiones didácticas clásicas

### 2.1. Contenidos

Los contenidos, en el ámbito de este taller, aparecen referidos a un determinado tipo o tema de diseño arquitectónico, siguiendo la lógica de secuenciarlos y organizarlos a través del planteo de un PROBLEMA como punto de partida, y el trabajo a partir de allí en sucesivas desagregaciones e integraciones de subsistemas de ese problema de base, que van retroalimentando el proceso.

Se plantean, como ya se mencionó, dos unidades didácticas (Viviendas agrupadas urbanas y Equipamiento para el turismo), cada una con un tema específico de diseño basado en una investigación: el desarrollo de la primera abarca la primera mitad del semestre de cursado y el de la segunda, ocupa la segunda mitad del mismo. Respecto a la primera unidad, y el tipo de contenidos en ella abordados, se incluye el siguiente fragmento de una observación de clase:

CL2: Casi todos los paneles que los alumnos van pegando en las paredes del aula tienen desarrollados los siguientes ítems: Proyectos de inversión – Programa de Necesidades – Pautas de Diseño – Etapas de Diseño (idea generadora, pre-partidos, partido, anteproyecto) – Costos del Proyecto – Marketing – Organización Financiera. El desarrollo de los ítems es predominantemente gráfico, con breves leyendas explicativas. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Así, el contenido lo constituyen los dos grandes temas propiamente dichos con los que se trabaja durante el ciclo lectivo (dos temas en total), organizados en torno al planteo de problemas. Podemos entender al tema-problema como una excusa o pretexto para activar el proceso metodológico. Estos contenidos presentan las características que describe Coll (1992: 13), que define al contenido como “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” y en particular en una carrera universitaria de carácter profesional, como arquitectura, lo prepara para una determinada práctica.

El análisis del Programa de la la asignatura Arquitectura 5 – UPB (2006: 6, 7), que se adjunta en el punto 3. de Anexos, permite advertir que mediante las particularidades establecidas, se intenta que el aprendizaje de los alumnos sea “significativo”: que el alumno relacione la nueva información de manera no arbitraria con los saberes previos y la incorpore a su propia estructura del conocimiento. En este sentido, se destaca en los testimonios de docentes y alumnos la apreciación por el trabajo en temáticas muy conectadas e inherentes al ejercicio profesional real de la arquitectura en el NEA (nordeste argentino):

D1: Este abordaje a los aprendizajes del ejercicio de la profesión se concreta con la problematización del mismo, considerando el desarrollo de la "formulación de un emprendimiento constructivo e inmobiliario", el que a modo de complejidades va variando cada año por el desarrollo de alguna tipología específica y siempre considerando el "agrupamiento" como una condición de ésta [...]

[...] Este planteo de localizar la propuesta en lugares alternativos y diferentes al que normalmente estamos habituados, nos permite lograr que mediante la indagación el estudiante descubra nuevos mercados potencialmente ciertos para el desarrollo del ejercicio de la profesión, la interpretación de entornos diferentes al que está acostumbrado a interpretar, y conocer las características que surgen de insertarse en la resolución de problemas vinculados a actividades como es la del turismo. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

Las temáticas trabajadas en las diferentes instancias del cursado semestral del taller (complejo turístico, emprendimientos constructivos e inmobiliarios, etc.) tienen como común denominador el hecho de presentarse casi como un pretexto para el desarrollo de la PRÁCTICA AUTÓNOMA del alumno y su propia gestión e indagación en el contexto real local y regional, desde el punto de vista económico y social especialmente, como se detecta en el siguiente material empírico:

D2: Y en el tema "turismo" ellos [los alumnos] detectaron... [...] cuáles son los corredores turísticos de la Mesopotamia, cómo se vinculan, cuáles son las troncales y cuáles son los puntos intermedios, hubo alguna gradación de importancia y puntos de referencia del circuito que arranca en Iguazú y termina en Entre Ríos. De manera que ellos dentro de este circuito pudieran optar por diferentes localizaciones dentro del marco teórico que lo avalaba. Lo único que nosotros dijimos fue que trabajen en áreas consolidadas, áreas urbanas consolidadas, o sea con todos los servicios. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Por lo que me enteré, tenemos que diseñar un complejo turístico. Tenemos que salir a buscar terreno, en alguna localidad turística, presentarlo a ese terreno, hacer un marco teórico, y hacer todo un complejo con hotel, con SPA, con zonas de recreación de cine, cosas así. Ese trabajo va a llevar todo lo que resta del año. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: O sea que está trabajando con edificios entre medianeras, de semiperímetro libre y de perímetro libre y ellos funcionan como gerenciadorees del proyecto, consiguen el terreno, consiguen la empresa constructora [...] y pueden trabajar desde distintos roles: es decir, (...) a un negocio de arquitectura y construcción, desde el único lugar desde donde NO se puede entrar, es desde el proyecto...; podés entrar desde el terreno, podés entrar desde la empresa constructora, podés entrar desde un proyecto económico de ingeniería económica financiera, pero el proyecto, desde este punto de vista es anecdótico, (...). (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

El "saber" que se aborda en esta asignatura se plantea como una instancia de integración de los conocimientos adquiridos por el estudiante de 5º año de Arquitectura, que los aplica para la resolución de un tema – problema específico. En esta instancia se intenta que el estudiante realice tareas mediante un abordaje similar al que adoptará cuando sea profesional. También se

introducen nuevos contenidos que ponen a los alumnos en situación de crisis, ya que la situación rebasa sus propios conocimientos, obligándolos a buscar la solución, como se advierte en el material empírico surgido de las entrevistas:

A2: Y por eso es que C. [se refiere al profesor adjunto a cargo] no es tan exigente el 1<sup>a</sup> cuatrimestre, porque estamos todos perdidos. Es un shock, después de los teóricos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Se hace énfasis en lo metodológico, como herramienta básica para encarar cualquier abordaje de la realidad. Desde lo cognoscitivo, los ejercicios propuestos apuntan a la formación y práctica en una metodología de la investigación, como base para afrontar cualquier problema, tanto de diseño como de gestión de proyectos de arquitectura. Por supuesto, esto no excluye la adquisición de conocimientos referidos a los temas puntuales sobre los que giran los ejercicios desarrollados a lo largo de los seis meses de cursado:

D1: En este caso se trata de interpretar un entorno, un contexto barrial, una escala condicionada por ellos y por las expectativas de un futuro usuario que es parte de un segmento social en particular. Intenta resolver su problema de vivienda, intenta con ello generar su movilidad social y tiene como obstáculo, el responder a las exigencias que surgen del compromiso de contraer un crédito para acceder a la misma y su capacidad de reintegro, más todo el equipamiento que demanda su consideración de confort. [...]

[...] El segundo ejercicio, también planteado como emprendimiento constructivo e inmobiliario, pasa a desarrollarse en una escala completamente diferente. Tiene una implicancia más regional y definida por la relación de contacto de viajeros turistas que visitan localidades próximas y accesibles por distancia e infraestructuras disponibles como caminos, transportes, etc.

Esto nos permite abarcar un territorio de mayor superficie que el definido desde el concepto de límites geográficos con que conocemos las regiones. Esta relación que se hace factible por las tendencias de elección de turistas de nuestras provincias el vínculo con localidades de Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santiago del Estero. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

En lo procedimental, se trata de que los alumnos se adiestren en la profundización en el diseño avanzado de un equipamiento, llegando a la instancia de elaboración de un legajo completo de obra (de la temática desarrollada y propuesta por la cátedra), en el que puedan verificarse las adquisiciones de los conocimientos técnicos y destrezas inherentes a un nivel de 5<sup>o</sup> año de arquitectura:

A1: Es lo mismo (el tema a trabajar) que el año pasado: "Emprendimiento constructivo inmobiliario", que vimos toda la parte teórica hasta la semana pasada, hace 1 mes... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A2: Claro, tuvimos que hacer legajo. El trabajo era una especie de barrio de casas no económicas, sino de gente opulenta... [...] nuestra propuesta era esa, porque cada uno también elige a quién va dirigido, el usuario, y

nosotros elegimos un barrio para gente de plata: en Corrientes en la Costanera Sur, que están habilitando ahora; y tuvimos que hacer dos tipologías, como mínimo, de viviendas, preferiblemente tres, y después en realidad todas las que quieras. Tenés que hacer legajo de todo eso completo, con instalaciones, todo, todo, a nivel de proyecto, y después tenés que hacer el... cómputo y presupuesto de eso... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

La formación que se espera logren los alumnos, se plantea como la que se necesita para encarar la vida profesional (formación que se completaría a partir del cursado del taller de 6° año, instancia en la que, según ya se mencionó, está prevista la posibilidad de que los equipos de alumnos que así lo deseen puedan continuar, en 6° año de la "B", el trabajo encarado en este taller de 5° –como trabajo final-, aunque con mayor nivel de profundización). Esto significa que se hace un fuerte hincapié en la gestión, en la contextualización a la economía local y regional y en la adquisición de una metodología para el abordaje e indagación de problemas. En función de esto, el tema específico de diseño y el diseño en sí pasan a ser "disparadores" de todo un proceso metodológico de autogestión y de investigación, lo que se detecta en el siguiente material empírico:

A2: Claro, el diseño no era tan importante, sino más bien el marco de lo que va a ser tu obra. Nosotros teníamos que presentar un plan con costos, cantidades de dinero, de dónde va a salir la plata, de acá de Resistencia, Corrientes o Formosa y Misiones: NEA; armar todo un plan, hacer cálculos de factibilidad, fijar terreno, presentar y después que pasa eso hacer el trabajo que ellos nos dan, y al final de todo, una vez que nosotros terminamos con el trabajo, nos hacen... se fijan si lo que nosotros propusimos al principio concuerda con lo que presentamos al final, (...) (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

CL2: El Adjunto a cargo dice que la cuestión inmobiliaria en Resistencia es más inaccesible que en Corrientes, a lo que el JTP pregunta, dirigiéndose a todos los presentes, si escucharon la posibilidad de ahora del gobierno de acceder a la vivienda mediante el leasing. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Los docentes sintetizan el dispositivo de formación en este taller como un "camino de búsqueda propia" del alumno, de autoconstrucción de conocimientos en función de este camino propio y de sus estructuras previas, en relación a cada ejercicio que se plantea desde la cátedra, con un fuerte anclaje con la realidad laboral del arquitecto, en la que se enfatiza la autogestión, según se advierte a continuación:

D1: Trata [...] este proceso de aprendizaje [...] de desarrollar los contenidos de manera integral y relacionándolos conforme el nivel de complejidad que les haya otorgado en su propio camino de búsqueda y experimentación de la "realidad que interpreta" y en la que contextualiza la situación problematizadora; capitalizando en cada etapa del ejercicio y en cada ejercicio los conocimientos previamente adquiridos y que se relacionan, según su criterio, de diferentes modos con la resolución de la problemática abordada. [...] Cada tema presentado es la base didáctica para el diseño de una unidad, en la que se agrupan contenidos en una unidad significativa para el alumno. La unidad didáctica como apoyo material de aprendizaje guiado, de modo que le permita autoevaluarse,

adoptando una actitud crítica de su producción y la del grupo en el que interactúa. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

## 2.2. Objetivos

El principal propósito de la experiencia planteada por este taller consiste en aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Se apunta a una "simulación del ejercicio profesional del arquitecto". Se enfatizan los conceptos de: "facilitar" y "preparar" para la autogeneración del trabajo profesional, como se desprende de los siguientes testimonios:

D1: Esta situación de demanda que se plantea en la unidad pedagógica B, me permite establecer uno de los ejes principales para abordar los aprendizajes del curso, "la simulación del ejercicio profesional independiente del arquitecto". En ella se plantea como principal problema la generación del trabajo profesional que se constituirá en la captación de los recursos económicos propios. [...] Los ejercicios que en cada oportunidad se presentan como situaciones problematizadoras se estructuran a partir de un eje de aprendizaje que pretende representar y simular el ejercicio profesional del arquitecto. [...] el conocimiento debe ser significativo, es decir motivar el interés del estudiante, de tal manera que el conocimiento adquirido quede grabado permanentemente, hasta una nueva instancia de reestructuración, por su significación útil para la vida y particularmente para la práctica de la disciplina. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

Del análisis de los objetivos explicitados en el Programa de la la asignatura Arquitectura 5 – UPB (2006: 5, 6), que se adjunta en el punto de Anexos, se desprende que hay una búsqueda de reafirmación del perfil del arquitecto como protagonista, generador y gerenciador de su trabajo, reafirmación que se plantea en el trayecto formativo de la cursada, con los ejercicios propuestos, en los que se incentiva la autonomía del alumno, que cobra un papel preponderante, según ya se ha analizado y se advierte en los siguientes testimonios:

D2: Entonces si nosotros lo que queremos es sacar proyectistas y no dibujantes, yo creo que deberíamos rever nuestros criterios y nuestros conceptos como oyentes desde 1º año. Precisamente, para sacar proyectistas y no dibujantes. El dibujante no sirve en la calle, nosotros queremos proyectistas. Esa es la idea. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Te tratan [los docentes] como a un arquitecto, eso es básicamente, y uno tiene la posibilidad de poder elegir cómo trabajar. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: cuando seas profesional [...] nunca vas a tener a alguien que te haga lo mismo, porque vos tenés que tratar de andar solo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

En cuanto al perfil profesional al que adhiere la formación -y el planteo de objetivos consecuente- propulsada en este taller de 5º de la "B", NO es el del profesional liberal, trabajando

en un estudio de arquitectura, diseñando proyectos de edificios para clientes únicos y particulares, sino que justamente se enfatiza la decadencia de este modelo y se reivindica la idea de que existen otros contextos laborales para el arquitecto, en los que su gestión para “generar” y “autogenerar” condiciones y oportunidades de trabajo cobran protagonismo. Para ello se realizan sondeos del mercado inmobiliario, bancario (crediticio, etc.), socio-económico, etc.:

D2: Cuando el alumno entiende esto puede hacer un ejercicio cuasi – profesional, asumiendo el rol de arquitecto, gerenciador del espacio. Es así que los adiestramos en la “gestión” del trabajo. [...] Lo que contrariamente se hace en la vida profesional es: vos hacés un proyecto y después tratás de contextualizar cuando ya está el proyecto hecho. Lo que buscamos es que ellos vayan armando su propio esquema, que armen su propio marco teórico como profesionales. Hay docentes que dicen que el método de diseño no existe: yo creo que la caja negra es un método de diseño. En este sentido lo bueno de ser estudiante de 5° año es poder equivocarse. En la calle tenés poco margen. Lo interesante sería poder lograr con el alumno su propio marco teórico y que lo instrumente para lograr salir a la calle y saber con qué hacer... darle las armas para que se puedan desenvolver. No es solamente lo instrumental, es una carga teórica que lo posiciona en un rol determinado en su práctica profesional. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A1: [...] la cuestión es que vos tenés determinada cantidad de plata y vos tenés que trabajar entre medianeras y tenés que saber en 10 metros por “x” porcentaje, tenés que tratar de hacer un edificio. Y vos tenés que ir a la inmobiliaria, tenés que averiguar a cuánto está el terreno, el porcentaje, y hacés: te da la cantidad de \$/m<sup>2</sup> de hall, \$/m<sup>2</sup> de pasillo en común, o sea, más a la realidad, te volcás más a la realidad que en otros talleres que están haciendo “complejo turístico” o tantas cosas que por ahí vos decis... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: Pero el objetivo yo creo que es centrarse en el perfil de profesional que nosotros queremos que salga a la calle. Todo lo demás, el tema de las dedicaciones, de los tiempos, de las aulas, etc., esto tiene que estar vinculado a un perfil profesional que nosotros tenemos que definir en la facultad, desde el auxiliar más... el último orejón del tarro, que sería el auxiliar, hasta el titular de cátedra, con 40 años de profesión. La definición del rol de nuestro profesional es lo que debería estar en discusión todos los años en nuestra facultad, y a partir de ahí los planes de estudio. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Como origen y propósito que motiva este modo de trabajo en la cátedra, el principal es el de impulsar una modalidad de “aprender - haciendo”, con una estrecha vinculación universidad - comunidad (a diferencia de la generalidad de las cátedras-taller”, en que se trata siempre de proponer un diseño que se ajuste a un terreno, real o no, para un usuario “ideal”), intentando aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Estos se advierte en los siguientes fragmentos de material empírico:

PR “Arquitectura IV prevé iniciar al estudiante en la preparación de saberes y competencias que tiendan a lograr con posterioridad los objetivos previstos para Arquitectura V, asignatura con la que se concluye el cursado de la

Carrera: [...] Verificar el nivel de capacitación adquirido por el alumno para su incorporación a la Práctica Profesional: Tratando que el alumno comprenda los diferentes "Problemas Urbano Ambientales", los analice y formule respuestas arquitectónicas-urbanas a través de las diferentes modalidades de Intervención y Gestión. [...]Complementar niveles de capacitación asegurando el correcto desempeño profesional: adquirir el adiestramiento [...] que permitan al alumno aproximarse a situaciones similares a las que tendrá que afrontar en el Ejercicio Profesional futuro. [...] Desarrollar su capacidad creativa a partir de un marco conceptual que permita la concreción de un proyecto totalizador y que refleje su postura como Arquitecto". (Programa de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 2006, p. 3):

### 2.3. Estrategias de enseñanza

Respecto de las estrategias didácticas durante el cursado, no existen las clases magistrales por parte de los docentes, ni de correcciones o imposición de reglas generales acerca de cómo deben ser los trabajos para estar "bien" o "mal" (no existen los juicios de valor al estilo "bueno" o "malo" para los trabajos de los alumnos), sino que los docentes intentan fomentar (por ejemplo, mediante la moderación de las exposiciones grupales de avances que hace cada equipo de alumnos) la comparación elementos presentes y faltantes en unos y otros trabajos ("andamiajes"), y poder acompañar la toma de decisiones de cada grupo respecto a los parámetros generales a verificar en cada ejercicio, así como asesorar respecto a los procesos de gestión que a los grupos de alumnos podrían resultarles de utilidad en cada caso (para la adquisición de información – clave, para la detección de determinadas demandas, etc.), según lo que surja de las exposiciones, como de detecta en los testimonios siguientes:

D1: (...) el estudiante va construyendo el conocimiento mediante la experimentación y la reflexión permanente en cada una de las etapas de su propio proceso en el abordaje de la solución del tema problematizador presentado, atendiendo sus propias vivencias con la guía y "mediación" de los docentes, saca sus propias conclusiones, confrontadas y evaluadas en forma grupal y personal mediante la implementación de exposiciones públicas abiertas lo que implica la participación de todo el grupo de trabajo del taller, estudiantes y docentes interactuando a la vez. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

A1: En realidad cuando nosotros cursamos él [el profesor Adjunto a cargo] no nos dijo si estaba bien o estaba mal algo; él [el profesor Adjunto a cargo] solamente compara: "este grupo tuvo tal y tal cosa y este otro grupo tuvo tal y tal otra: uds. verifiquen si es así o no y si es correcto o no". Sabemos que nunca va a decir "está bien" o "está mal" eso. Nunca lo dice. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: [...] como el alumno, [...] debe construir su propio conocimiento, [...] el profesor se tendría que situar más en una especie de monitor y dejar que el alumno solo vaya descubriendo y armando su propio marco teórico, cargando su propio disco rígido con los conocimientos que requiere cada nivel. La clase magistral yo creo que es lo que ha atentado contra la calidad de los trabajos (...). (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Las estrategias didácticas detectadas, incluyen la alternancia de las jornadas de encuentros grupales y comunes a todos los cursantes con el equipo docente (para las puestas en común y seguimientos generales del estado de avance grupal de la cohorte), con las jornadas de seguimiento y charlas-encuentro con uno o dos equipos (para verificar situaciones concretas que demandan atenciones particularizadas). Los siguientes fragmentos de observaciones de clases dan cuenta de ello, e ilustran las modalidades y estrategias aplicadas en los encuentros grupales de todos los cursantes, fundamentalmente en lo referente a los “andamiajes”, vistos como conjunto de ayudas y soportes contingentes al nivel de competencia del estudiante, inversamente proporcional al nivel de competencia del estudiante (Bruner, 1984):

CL2: El Adjunto sugiere a la clase que traten de escuchar las preguntas que se hacen para que esto sea productivo y constructivo.

[...] Pregunta el Adjunto si hasta acá se entiende y si hay un concepto generalizado de lo que es vivienda urbana, o si hay algún otro grupo que tenga algún componente más para aportar, distinto a lo que se dijo hasta el momento. (El Adjunto no se detiene en consideraciones individuales particulares de los equipos que exponen o de su diseño, sino que parece buscar más bien generalidades que apunten a definir un concepto, pero los alumnos sí parecieran buscar en los docentes las críticas particulares e individuales a sus propuestas de diseño).

[...] Dice el Adjunto a cargo que enseguida el JTP va a hacer algunas reflexiones y que él va a tratar de hacer una síntesis: entonces empieza diciendo que el marco teórico de S. [se refiere a un alumno que ya expuso] no difiere mucho del de M. [otra alumna que ya expuso], pero que si ponen un trabajo frente al otro se tienen resultados totalmente diferentes. Dice que inclusive en los marcos teóricos de ambos trabajos no difiere el perfil del usuario, pero que sí difiere la posibilidad de financiamiento de la obra. Le dice a la alumna que expuso última que le gustaría que explique un poco más el marco teórico para que el otro equipo se dé cuenta de las coincidencias que tienen.

[...] El Adjunto a cargo interviene para decir que esto [se refiere a las posturas teóricas de cada grupo, el significado que le atribuyen a la “viviendas urbana agrupada”] tiene que aparecer en este trabajo de reflexión. Dice que hubieron obstáculos externos a la producción que se está haciendo y que habría que hacer una autoevaluación de cada uno sobre su producción. Concluye diciendo que en este ejercicio se verifican situaciones constructivas importantes si de lo que se trató es de acercarse a la realidad profesional. Dice que ellos (los docentes) se van a limitar mucho en sus intervenciones docentes en cuanto a esas variables particulares de diseño porque la idea central es que los alumnos tienen todas las capacidades para resolverlas.

[...] Aparentemente no hay un “cierre” de la exposición de cada grupo, no terminan su exposición con un comentario “crítico” de los docentes o de los otros alumnos hacia ese trabajo expuesto en particular, sino que los comentarios de los docentes parecen ser más bien muy generales y no referidos específicamente a los expositores sino a todos los alumnos. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Estos “andamiajes” estarían cumpliendo, principalmente, la función de resaltar aspectos críticos que hagan más evidentes las diferencias entre lo que ha hecho el estudiante y la solución que brinde la respuesta más totalizadora al problema trabajado. Por otra parte, estaría apuntando

a reducir el número de pasos que se requieren para resolver el problema, esquematizando la situación de forma que el estudiante pueda sintetizar los componentes del proceso y reconocer cuándo una forma de plantear dichos componentes se ajusta más a las exigencias de la tarea.

Como el trabajo en este taller se organiza en torno a los mencionados encuentros semanales de exposiciones y/o de apoyaturas teórico-metodológicas, en los que los grupos de alumnos exponen sus avances (respecto al ejercicio en cuestión), queda determinado que una buena parte del trabajo de producción de los alumnos no se realiza en el ámbito del taller, sino extra-clase, y que es esa producción extra-clase la que se trae al encuentro del taller, se presenta, expone y discute en el taller, para detectar, mediante las comparaciones, los puntos en común, diferencias, parámetros de referencia, etc., lo que produciría la retroalimentación de lo realizado para sucesivos avances. Esto representa un ejemplo del trabajo en el grupo de pares de los alumnos, en concordancia con el modelo del prácticum reflexivo, que se advierte en el siguiente material empírico:

D1: En estas exposiciones-coloquios cada cursante expresó muchas "cosas" sobre sus experiencias de aprendizajes (si fueron positivas o negativas) y también se detectaron las fortalezas y debilidades de la propuesta pedagógica. La exposición es obligatoria y no hay indicaciones ni restricciones para definir el material con el que producen sus presentaciones (excepto el cañón por razones obvias): limitamos el empleo de tecnología, que una de las formas de mayor uso en nuestros días y posiblemente sea el modo en que se comunicarán muchas de las generaciones venideras por un largo tiempo. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

D2: [...] nosotros no corregimos los trabajos. Nosotros tenemos clases públicas, libres, donde el alumno entra a las 4 de la tarde y ellos saben que tienen que exponer las láminas con la producción de la semana hasta ese día; todos recorren... los alumnos recorren los trabajos, algunos toma nota; se les prohíbe tomar nota de lo que nosotros decimos, para que atiendan lo que decimos y no a lo que están escribiendo. Nosotros tratamos de no corregir, o sea no ponemos la línea sobre nuestros trabajos ni decimos qué es lo que tienen que hacer. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

CL2: Pregunta un alumno [les pregunta a los alumnos que en ese momento están exponiendo sus paneles ante todo el grupo] en qué difiere este planteo [el planteo que ellos están haciendo en su exposición de sus viviendas agrupadas] con el de fulano y fulano, refiriéndose a otros alumnos. El alumno expositor dice [...] que él interpretó que había un espacio de una vivienda que avanzaba sobre otra vivienda. Se genera una especie de interpelación entre los alumnos del grupo expositor y los de otro grupo. El Adjunto a cargo dice a dos alumnos: " a ver ustedes, S. y S. [se dirige a un equipo de alumnos], "¿en qué coinciden con el concepto de este último grupo de D.R.?" La alumna interrogada dice [...] que como vivienda tiene identidad grupal. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Existen, por momentos, visiones contrapuestas con respecto a esta modalidad organizativa de los encuentros de la cátedra: mientras que para los docentes resulta muy productiva y "socializante", para algunos alumnos las jornadas de exposición de la totalidad de los trabajos de

los grupos de alumnos resultan repetitivas y se hacen muy extensas, quitando tiempo a los desarrollos posteriores de profundización en el legajo técnico (que constituye la parte final de los trabajos). Ello se advierte en los siguientes testimonios:

A2: Después teníamos que hacer filminas o power point o láminas y exponer todos. Todos en la clase tuvieron que exponer y a veces se hacía demasiado repetitivo, porque todos repetían lo mismo, pero todos tenían que exponer, y lo que hacía el profesor no era dar las clases, sino que él aportaba dependiendo de lo que salía del trabajo de los chicos.

[...] Estamos desde antes de las 4 hasta, a veces hasta las 8... no, pero el problema no es que sean muchas horas, porque a veces vos estás en una clase de 8 a 10 y no se hace tedioso, sino de que es todos los grupos diciendo la misma cosa, entonces, uno escucha a un grupo, escucha a un segundo grupo, al tercero ya no lo escucha, y en eso está mal. Yo creo que, cuando uno le entrega los trabajos, él tendría que elegir los trabajos más distintos o diferentes entre sí, más representativos...

[...] El problema es el tiempo: te dan poco tiempo para todo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: De lo negativo es esa: el hecho de que tuvimos mucho tiempo utilizado para marco teórico y no nos quedó tiempo para lo otro, que podemos extendernos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

De lo analizado respecto a las estrategias, surge como distintivo de esta cátedra-taller, de 5° año del Plan de Estudios de la carrera, lo siguiente:

A. ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL REAL, en la que los alumnos, en cierta manera, dejan su rol tradicional de "alumnos" y adquieren el de "gerenciadores" de sus propios proyectos. Los testimonios que siguen dan cuenta de ello:

D2: Diferencia con otras cátedras [...] con otros talleres dentro de la misma UP"B"... en realidad lo que cambia es la modalidad... la "B" se caracteriza por tener docentes que vienen de la práctica profesional, docentes que se han formado en empresas constructoras, con los estudios en la calle, con una visión de la práctica de la docencia vinculada a la práctica profesional, es decir que lo que hacemos es llevar nuestra experiencia profesional, con la implementación teórica que adquirimos en la facultad, a tratar de formar al alumno con una visión lo más real posible del ejercicio profesional. Tal es así que en 4° año nosotros les damos "Edificio en Altura" asumiendo que el alumno tiene un rol distinto. El ejercicio del año se basa en una simulación de práctica profesional donde el alumno se sitúa como gerenciador de un proyecto de arquitectura con una fuerte imagen urbana. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Se advierten modalidades de trabajo sustentadas en el PRÁCTICUM REFLEXIVO. En el marco de este modelo, en el que el docente actúa como tutor – mediador - programador, se

propulsa un trayecto de fuerte vinculación con la práctica profesional real y el soporte del grupo de pares, como se advierte en los siguientes testimonios:

D1: Después de una serie de reuniones en las que se expresaron los integrantes de los otros grupos docentes que integran los diferentes niveles, se definió una estrategia y objetivos muy generales que se manifestaban como de interés para el desarrollo del taller de quinto, también surge como condición principal que los aprendizajes principales a que debía dirigirse el taller de quinto, debían estar muy relacionados con la práctica de la profesión en sus distintos campos de aplicación pero que debía adquirir importancia en el ejercicio de la profesión independiente.

[...] Las bases de este modelo permiten extraer indicaciones, sugerencias y pautas para un aprendizaje que es pertinente y a la vez eficaz en los procesos de diseño y producción de lo arquitectónico. Se espera que el alumno construya su propio conocimiento a partir de lo que el docente motive en él (el docente en este caso actúa como sujeto mediador); que descubra el conocimiento y de este modo que su aprendizaje se convierta en una instancia significativa, para el desarrollo de intereses hacia el conocimiento científico. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

D2: En el 1° cuatrimestre se sienten bastante perdidos [los alumnos], porque están acostumbrados a que les digan qué es lo que tienen que hacer; de hecho cuando vos le decís a un alumno qué es lo que tiene que hacer y corregís un práctico, le armás una planta, estás cercenando el proceso creativo del alumno... o sea es él mismo el que tiene que elegir cuáles son sus problemas. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Algunos problemas pertinentes para la profesión del arquitecto resultan, en esta cátedra, el eje estructurante de la formación, que deja de ser, así, el contenido disciplinar. Dichos problemas permitan confrontar contenidos y situaciones en un ámbito de realidad concreta.

Se trataría de ayudar a los alumnos a dar sentido a la situación de casos problemáticos (en realidad, un caso por cada mitad del cursado) en los que no aparecen reflejados aquellos principios más conocidos. Según Schön (1992: 282, 283), en este contexto se ayuda a los estudiantes a realizar un tipo de experimento sobre el marco conceptual, a poner a prueba en la "confusión" de una situación en la acción, una manera clarificadora de formular un problema, una estrategia de indagación mediante la cual comprobar si este problema se puede resolver en el marco de sus limitaciones reales, y una apertura hacia la conversación retrospectiva inesperada que sugiera una nueva forma de replantear ese problema, así como un tipo de situación en la que traten de hacer explícitas las teorías tácitas subyacentes que ellos traen al planteamiento y a la solución del problema.

El énfasis en la formación profesional que intenta brindar este taller, consiste en poner al alumno en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos y habilidades. Es la instancia de necesaria articulación entre teoría y práctica, en la que el dispositivo

de alternancia (Ferry, 1997: 89) discurre entre el planteo de un problema real con la resolución hipotética (que queda en el plano, en el papel).

B. "ANDAMIAJES" BREVES E INTENSOS. TUTORÍAS. ENFOQUE EN EL DESEMPEÑO MÁS AUTÓNOMO DEL ALUMNO, como para ir dejando de lado la actitud pasiva en la que el docente fije los tiempos y ritmos de trabajo. Se busca una conciencia y actitud del alumno más independiente y cercana a la realidad profesional del arquitecto. No se indican las rutas o caminos a seguir para llegar a una meta, sino que se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace, y el docente no se adelanta a dar una solución, sino que plantea preguntas o hace comparaciones (entre trabajos y respuestas dadas al mismo problema por distintos equipos de estudiantes) que tiendan a la REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN del propio alumno. Ante estas circunstancias, las estrategias y su implementación tenderían al trabajo autónomo del alumno, sobre todo en lo que hace a la reflexión sobre la propia práctica, como se desprende de los siguientes testimonios:

A2: Creo que hace 3 años recién se agregó el 5º año en la pirámide "B". Siempre eran "A" y "C" nomás; no había opción de 5º en "B"... [...] me metí en esa cátedra porque es distinta a todas las demás: generalmente son muy..., entre las cátedras anteriores, te dicen... te dan un trabajo y te dicen y te corrigen qué es lo que tenés que hacer, cómo lo tenés que hacer, y es como que uno nunca logra la independencia necesaria para hacer los trabajos. Cuando seamos profesionales vamos a salir a la calle y no vamos a saber hacer nada... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Alguna gente no tenía directamente ningún tipo de independencia, era siempre co – dependiente del taller, entonces vos no le decís qué hacer y quedan en pampa y la vía, no saben qué hacer, cómo comenzar a hacer el trabajo, entonces por ahí siempre necesita alguien que le esté guacheando así por atrás para que trabajen.

[...] Y bueno, eso es lo bueno y lo positivo, que, a diferencia de otros... yo siempre hice en la pirámide "C", 1º; 2º; 3º; 4º y 5º, hasta 5º que bueno, me cortó así un poco las alas... no, en 4º yo hice "B", hice en 4º de la "B" y me gustó la forma en que... comenzamos a ver la realidad ya de la arquitectura. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

En todos los casos se propone e incentiva la autonomía del alumno como si éste ya fuera un profesional, guiado por el docente, quien asumiría el rol de tutor o guía, pero no de poseedor de la "verdad absoluta", tal como lo explica el modelo de prácticum reflexivo (Schön, 1987), que se reconoce en este caso:

D2: [...] el dictado de clases con un profesor al frente impartiendo la teoría sin la participación de los alumnos... está en desuso. El alumno debería participar en la construcción de su conocimiento. Yo no digo que un profesor NO de clases, [...] lo que pasa es que nadie nos enseña a hacer en el taller... somos arquitectos, y nadie te "enseña" a diseñar: vos aprendés a diseñar diseñando sobre la hoja. Entonces ¿cómo vos ponés una raya en un diseño de un alumno, es su propio proceso? [...]

[...] Enseñar arquitectura es muy complicado, porque nadie te enseña a diseñar. Eso es un proceso interior que lo vas haciendo vos mismo, desde el tablero, por eso es que nosotros insistimos con la autonomía; la manera de buscar que un chico se encuentre consigo mismo frente a un proyecto es incentivando principalmente la autonomía; es que el chico se libere de las directivas del docente. Creo que en este sentido vamos bien con la cátedra: yo creo que lo que está haciendo R. [se refiere al profesor Adjunto a cargo] es meritorio por el esfuerzo que implica querer decir una cosa y no poder decirla, pero es más fácil decirle "mirá, el eje que planteaste en tu esquema... qué sé yo, de las viviendas, o de los centros comerciales, está mal", o "deberías... no sé, seguir las pendientes del terreno", no se lo podés decir, y pasan dos meses y vos tratás de que el tipo vaya viendo, hasta que lo hace. Es mucho más trabajoso y es muy difícil de implementarlo, aparte. Porque no estamos formados en esto. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Te tratan como a un arquitecto, eso es básicamente, y uno tiene la posibilidad de poder elegir cómo trabajar. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Fijás tu propio cronograma de trabajo, tu lugar de entrega... el lugar de entrega te lo da él [se refiere al profesor adjunto a cargo] pero la forma, la metodología de exposición, todo lo podés dar vos, vos no tenés ningún tipo de condicionalidad... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A2: Y lo muy bueno que tenemos es que logramos independencia. Tomamos decisiones propias y no tenemos que andar dependiendo de otras personas. [...] Yo en particular estaba acostumbrado a ir (se refiere al cursado de los talleres desde 1° hasta 4° año), por las dudas, a presentarle al profesor mi trabajo, que el profesor me corrija e ir con el trabajo del profesor... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Pero así uno termina con el trabajo del profesor y no con lo que uno quiere. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

En consecuencia con lo analizado, se detectan modalidades de actividad docente como guía - tutor, y consecuentes lugares del alumno en el dispositivo de formación, en el que adquiere importancia del grupo de pares. Respecto a la modalidad de intervención docente, la misma no incluye la "corrección" en sentido tradicional, de emisión de un juicio de valor respecto al trabajo, sino que son los propios alumnos los que van haciendo autocrítica y autoevaluación, en función de la comparación con los trabajos de los compañeros, mediante sesiones de exposiciones de avances de los trabajos, en la que los docentes son moderadores o mediadores o supervisores. Así, se plantea un cambio en la orientación o conducción del aprendizaje, que ya no está referido a la exposición o cátedra docente, sino que el docente pasa a ser un guía en el proceso, un coordinador y tutor durante el camino que recorren los estudiantes. El docente - tutor monitorea los avances de los trabajos de los grupos de alumnos, para detectar los puntos críticos y/o dificultades y poder "mediar" brindando los apoyos metodológicos y conceptuales en el momento en que el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos así lo exija.

Se puede definir la modalidad de la actividad docente en este taller en el marco de las "tutorías", no sin antes reubicar a la tutoría, siguiendo a Barbier (en Souto, 1999: 134), en el marco de dispositivos y acciones más amplias, cuya finalidad es el desarrollo de las competencias profesionales, dado que la tutoría, en cierto modo, sólo constituye la relación entre actores específica de esos espacios.

Se construye en estas situaciones un vínculo pedagógico formativo que trasciende los límites del aula y la relación áulica, tanto al interior del grupo de pares (diálogos, comentarios sobre los trabajos de los otros grupos, que provocan pensamientos, conocimientos y reflexiones, así como transformaciones en las relaciones interpersonales y en la toma de conciencia de la realidad, desde otras perspectivas), como entre los estudiantes y los docentes (apareciendo este vínculo en situaciones en que el docente apoya a los estudiantes, auspiciándolos a realizar cursos, viajes, a realizar un determinado trabajo en otros ámbitos además del exclusivamente académico, etc., asumiendo un alto grado de compromiso en el seguimiento de la gestión de los trabajos de los alumnos, acompañándolos incluso físicamente cuando el desarrollo de los trabajos hace necesarios los viajes a las localidades en las que tienen lugar las propuestas y desarrollos arquitectónicos), según se aprecia en el siguiente testimonio:

D2: Yo he viajado a El Dorado en dos oportunidades y a Posadas, a hacer seguimiento de dos alumnas que llevaron adelante un estudio de, a partir de un marco teórico, de una propuesta de intervención y reordenamiento urbano en la ciudad de El Dorado, en Misiones. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

C. ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE UN ENFOQUE CONCEPTUAL PROPIO DE CADA EQUIPO DE ALUMNOS (o de un punto de vista teórico o postura fundamentada desde la cual "mirar" la situación que van a abordar), previo a cualquier ejercicio, como sustento y justificación de la práctica proyectual:

A2: Claro, el diseño no era tan importante, sino más bien el marco de lo que va a ser tu obra. Nosotros teníamos que presentar un plan con costos, cantidades de dinero, de dónde va a salir la plata, de acá de Resistencia, Corrientes o Formosa y Misiones: NEA; armar todo un plan, hacer cálculos de factibilidad, fijar terreno, presentar y después que pasa eso hacer el trabajo que ellos nos dan, y al final de todo, una vez que nosotros terminamos con el trabajo, [...]... se fijan [los docentes] si lo que nosotros propusimos al principio concuerda con lo que presentamos al final... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

D2: Probablemente un marco teórico es un elemento que estaría faltando en casi todos los niveles de taller, pero bueno, estas son cuestiones a discutir en el área. Muchas veces pasa que cuando aparece la arquitectura como producto de un proceso de diseño... la implantación urbana, el impacto urbano – ambiental y otras cuestiones, otras condicionantes del entorno que hacen que el edificio sea de una manera y no de otra, está faltando en otros niveles de taller. Hasta donde yo sabía la que lo hacía era S. M. [se refiere a la docente a cargo de una cátedra-taller de 6º año del plan de estudios]; cuando yo trabajé con ella, el marco teórico se lo utilizaba para armar

cualquier cuestión de diseño. R. [se refiere al profesor adjunto a cargo de esta cátedra] lo está implementando en el primer cuatrimestre, tal es así que hay alumnos que están trabajando en "Universidad en el Medio". (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

Las prácticas propuestas apuntan a que el alumno se instrumente en lo metodológico, para que pueda adquirir, internalizar y ejercitarse en la aplicación de una metodología investigativa que lo habilite para encarar cualquier temática dentro del campo de la arquitectura y el urbanismo, y a reforzar lo actitudinal en cuanto a lograr su autonomía. Éstas prácticas de relación con el contexto apuntan a la autonomía de los sujetos en formación, desde lo psíquico y lo social, brindándole un espacio para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos, y permitiendo además la implementación de una retroalimentación (Souto, 1999: 45), según se advierte en el testimonio siguiente:

D2: Esa es la comparación (con los otros talleres) en cuanto a metodología. Exponen todos los alumnos, no se dice cuál trabajo está bien y cuál está mal, sino que ellos solos van viendo cuáles son los aspectos que se van considerando en todos los trabajos y los van implementando. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A través del trabajo de taller, los alumnos llegan a conocer la terminología propia de su área, y a comprender (interpretar) lo aprendido para poder abordar otros problemas<sup>2</sup>. La producción en cuanto a internalización de una metodología de trabajo se valora como muy positiva para el desarrollo de los próximos cursos (6° año) y para la vida profesional, por la adquisición de una autonomía y una capacidad autogestiva e instrumentación metodológica que brinda aptitud para encarar cualquier trabajo en el campo de la arquitectura:

D. ARTICULACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN: los trabajos encarados por los alumnos tienen un componente básico de investigación y gestión alrededor del tema propuesto por el equipo docente) que resulta un avance en el planteo pedagógico del taller de 5° año de la "B" con respecto a los otros dos talleres de 5° año. Los trabajos que realiza el curso tienen un fuerte componente de investigación (previa producción de marco teórico), que se aplica a ejercicios con temáticas concretas de la práctica profesional del arquitecto, lo cual ha dado resultados valorados como positivos por docentes y alumnos.

E. RELACIÓN DIALÉCTICA TEORÍA - PRÁCTICA, a través de la estrategia de entrenamiento en el rol del arquitecto y la auto construcción y auto gestión del objeto de estudio. Se verifica en el fomento de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de

---

<sup>2</sup> Esta capacidad deductiva, que permite incursionar en situaciones que no han sido previamente explicadas, es lo que comúnmente se llama inferencia, elemento imprescindible para lograr aprendizajes significativos.

la práctica profesional del arquitecto, y es aquí, otra vez, donde las particularidades de la arquitectura como profesión juegan un papel definitorio.

Existe una alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones (prácticum reflexivo) y planteos teóricos, con una cierta dosis de "praxis inventiva" (Lucarelli, 1994: 14), pues se incluye la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema de diseño arquitectónico.

Todo el desarrollo del curso da lugar a una práctica –y una producción consecuente– sustentada en un marco teórico, sin que ese marco haya sido impartido en "clases o momentos de teoría". Esta práctica, reflejada en la producción lograda, originaría en los alumnos reflexiones que enriquecen el marco teórico y todo lo logrado "teóricamente" o "por vía teórica - expositiva". Se utilizaría el marco teórico conceptual latente en los esquemas mentales de los alumnos y construidos a través de los análisis del contexto y de modelos y en el apoyo o asesoría docente para una actuación y transformación sobre y a la realidad del tema específico de diseño de cada una de las dos mitades del cursado.

Con ello, se estaría verificando un modelo de articulación teoría – práctica no secuencial ni aplicacionista, sino dialéctico, como una de los niveles más altos de expresión de la articulación teoría-práctica, en este caso, a través de la resolución de problemas y el trabajo en terreno (Lucarelli 2004; en Lucarelli et al, 2010), reconocidos como una de los dispositivos facilitadores potenciales para lograr mejores aprendizajes en los alumnos.

La estructura de la clase se aleja, [...] "del modelo unidireccional de articulación teoría-práctica, desarrollando una estrategia cercana a la resolución de situaciones problemáticas como modalidad particular de esa articulación, ya que se parte de los conocimientos que aportan los estudiantes – basados en el estudio independiente- y se modifica el rol del docente convirtiéndose en tutor y guía de los aprendizajes de los alumnos" (Lucarelli et al, 2010: 8). Ello se advierte en algunos fragmentos del material empírico:

D1: (...), está organizada [la cátedra] desde una modalidad del tipo taller, en el que luego del desarrollo expositivo de un tema (el teórico), se pasa a la actividad de resolver un ejercicio práctico referido al mismo. En esa actividad el docente a cargo del grupo con algún ayudante (...), restablece el diálogo con lo expuesto desde la teoría y conduce la producción del alumno verificando permanentemente la construcción conceptual (desde la teorización) y su aplicación en la resolución del problema planteado (la práctica). (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

Hay una articulación entre los momentos de moderación, coordinación y síntesis de los encuentros grupales, conducidos por los docentes, y la resolución de ejercicios prácticos referidos

al tema expuesto, tratándose de verificar, en estas resoluciones, la auto-construcción conceptual por parte del alumno, que se confronta con las construcciones conceptuales de todos los demás equipos de alumnos en forma grupal mediante las sesiones de exposición, lo que se advierte en los siguientes fragmentos del material empírico obtenido:

CL2: El Adjunto, que estaba parado hablando entre las sillas de alumnos sentados, se dirige hacia el frente y va al pizarrón, en el que hace unos esquemas. Recuerda a los alumnos las leyes de la Buena Forma y de Cercanía, respecto a relaciones entre componentes y la percepción respecto a ellos según determinadas características. Dice que entre los 3 grupos que expusieron, de éste es de lo que se estuvo hablando, mientras señala los esquemas que acabó de dibujar. Dice que le gustaría que el grupo de V. [se refiere a un alumno que ya expuso su trabajo] exponga su concepto, porque tienen un planteo totalmente diferente de viviendas agrupadas. Y también el grupo de B. y compañía [se refiere a otro grupo de alumnos]. Dice que ahí van a poder ver qué es lo que pasó para que en esos planteos se hayan dado esos posicionamientos. Dice: "Empezá D.R. [apellido de un alumno]... el concepto nada más, y después sigue M. [otra alumna]".

[...] Entre el Adjunto y el equipo de dos alumnos [...] despegan los paneles de éstos para acercarlos a los de la alumna expositora [...]. Los ponen juntos y el Adjunto pregunta a la clase si se ven las diferencias. Se acerca más a las láminas y él mismo marca las diferencias y similitudes entre ambos trabajos. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

En este sentido, el trabajo en taller propiamente dicho, se constituye en una modalidad de trabajo práctico avanzado. Respecto a esto, Follari y Soms (1994: 41 – 42) distinguen tres factores que caracterizan a las modalidades avanzadas de trabajo práctico y las distinguen de las restringidas: 1º se busca que el alumno se vea enfrentado a una situación que rebase su nivel de conocimientos, impulsándolo a investigar por su cuenta, a demandar mayores explicaciones; 2º se busca la naturaleza grupal y participativa, la concurrencia creativa y compartida frente a las tareas planteadas; poner en discusión los problemas y escuchar otras opiniones; y 3º, el enfoque eminentemente analítico y crítico: es casi imposible que derive en formas de trabajo pasivo. Ello se ejemplifica, en parte, en el siguiente testimonio:

D1: Esta cátedra, Arquitectura 4, instrumenta sus actividades con la Modalidad de Taller, en el que el estudiante va construyendo el conocimiento mediante la experimentación y la reflexión permanente en cada una de las etapas de su propio proceso en el abordaje de la solución del tema problematizador presentado, atendiendo sus propias vivencias con la guía y "mediación" de los docentes, saca sus propias conclusiones, confrontadas y evaluadas en forma grupal y personal mediante la implementación de exposiciones públicas abiertas lo que implica la participación de todo el grupo de trabajo del taller, estudiantes y docentes interactuando a la vez. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

Aquí resulta aplicable la noción de dispositivo que presenta Souto (2006: 67), haciendo referencia a lo instrumental, para entender y dar respuesta desde la acción a la complejidad, a la multiplicidad, a la heterogeneidad, inventando artificios combinados de acuerdo a situaciones singulares de formación. Dispositivo como un espacio estratégico y táctico en el que se hace

posible revelar significados, analiza situaciones, provocar aprendizajes y nuevas formas de relación y organizar transformaciones.

En síntesis, en esta cátedra-taller de 5º año, las estrategias presentan rasgos en los que se verifican contenidos centrados en problemáticas del campo profesional de la arquitectura. Mediante los dispositivos generados se enfatiza el “aprender - haciendo” y la reflexión sobre la acción. El conocimiento se va construyendo mediante una práctica que apunta a la autonomía del estudiante, con ayudas (“andamiajes”) docentes breves, pero intensas, al inicio de cada uno de los dos trabajos propuestos durante el cursado. Dicha construcción del conocimiento se impulsa a partir de un problema, cuyo abordaje implica el aprendizaje a través del intercambio de opiniones con el grupo de pares y con los docentes, en el marco de “tutorías”.

Por otra parte, se advierte que la propia definición de la carrera, que emana de las prácticas realizadas en este taller, se encamina a un desdibujamiento del carácter universalista de la profesión del arquitecto (pues resalta las condiciones reales del contexto en que la arquitectura existe) y se vuelca a que el alumno, por propia acción y construcción, se dé cuenta de la importancia del medio social local o regional en la determinación de esa práctica profesional a través de una consideración de las estructuras económicas y sociales de ese medio y su incidencia en la problemática abordada.

Por las problemáticas abordadas y el hincapié en partir de una investigación y conceptualización de los condicionantes contextuales locales y regionales reales, en que la situación planteada y la temática de trabajo se insertan, el curso está en condiciones de comprender qué conjunto de actividades puede realizar un “arquitecto” en función de las demandas detectadas en el medio y de las posibles fuentes de empleo detectadas, lo que supone un abandono del concepto universalista de la carrera y de la profesión y la revalorización de la idea de la “práctica profesional” (Díaz Barriga, 1986).

#### 2.4. Estrategias de evaluación

El criterio de promoción del taller de 5º de la “B” define un “sistema de promoción sin examen”. La promoción requiere la aprobación de los dos trabajos planteados durante el semestre, y sus sucesivas etapas de entregas “parciales” de “avance”.

En este sentido, la producción del taller que elaboran los alumnos (las dos entregas, una por cada mitad del cursado: la primera antes del receso de invierno y la segunda al término del cursado en diciembre), se convierte en un indicador importante de la calidad de la enseñanza y de los avances logrados en su proceso de formación. "La necesidad de llegar a un 'producto' es distintiva del 'taller' " (Lucarelli, 1993: 65), ya que el origen mismo de la palabra incorpora intrínsecamente la necesidad obtener un resultado, producir o construir algo. Las dos "entregas" constituyen los "productos finales" de cada equipo de alumnos.

Así, no está planteada ninguna instancia de "examen", al modo habitual tradicional, sino que las estrategias e instrumentos de evaluación se centran en los encuentros de seguimiento semanales en taller de los avances en la investigación y el diseño y fundamentalmente en las "entregas" de las propuestas diseñadas, correspondientes a cada una de las dos etapas.

Los encuentros semanales de seguimiento, exposición y socialización de los avances, si bien para los alumnos casi no se perciben como actividades de evaluación, son efectivamente apreciadas y consideradas por los docentes como tales, al punto de que los docentes completan una ficha del estado de "avance" y las particularidades del trabajo expuesto por cada equipo de alumnos (Ver en el punto "Anexos", la Ficha diaria de seguimiento y evaluación de los equipos de alumnos de esta cátedra – taller – FI-).

Se plantean asimismo instancias autocríticas, autoevaluativas y de co-evaluación (evaluación por pares) casi espontáneas y que pasan inadvertidas para los actores, sobre todo durante los encuentros semanales. Durante el trabajo colectivo, cada estudiante puede observar diferentes formas de expresar los efectos que producen los nuevos conocimientos en sus compañeros o en el propio profesor; halla palabras que él no hubiera utilizado y dudas o soluciones que él no hubiera planteado, y replantea y revisa las suyas en función de estos "hallazgos" (evaluación formativa: tiene como principal objetivo proporcionar información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, rever las planificaciones, los métodos, los recursos, orientar a los estudiantes y docentes, retroalimentando el proceso mismo).

En las instancias de encuentros en el taller se estaría haciendo, a la vez, exposición de su avances por parte del equipo de alumnos y "devolución dialogada" por parte del docente y de los compañeros, de modo que ese diálogo facilite la comprensión de los factores intervinientes en el transcurso del proceso de enseñanza – aprendizaje, posibilitando el "intercambio de ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir la evaluación en herramienta de conocimiento" (Celman de Romero, 1998: 62).

Así, la evaluación refiere, por momentos, a criterios previamente establecidos por el equipo docente. Se detecta una evaluación procesual en este taller, que tiene en cuenta la evolución de cada alumno (en registros de avance), no solo en el manejo metodológico y de contenidos, sino también en lo actitudinal, que es considerado como fundamental en este taller, por su importancia para la profesión, como se advierte en los siguientes testimonios:

D2: Bueno... la forma de evaluación... nosotros lo que hacemos es un registro... porque en todas las clases, el alumno expone en cada clase y nosotros registramos el material de exposición, lo que el alumno dice, cómo se estructura su exposición, si tiene hilo conductor, si es ordenada, vemos si lo que dice tiene que ver con las imágenes que presenta. Después en otro nivel de evaluación vemos si lo que aparece como propuesta está relacionado y en qué nivel se relaciona con el marco teórico. Les hacemos ver, por ejemplo, cómo un proyecto, cualquier proyecto que nosotros elegimos que no esté contextualizado, puede funcionar con cualquier marco teórico; cuándo un proyecto está mal: cuando no se relaciona con el marco teórico. Entonces, el marco teórico lo que da es esa contención que le sirve tanto al alumno como al docente [...].

[...] Y... este año salieron mal dos chicas, porque la producción en cuanto a marco teórico se refiere y en cuanto a los resultados vinculados a este marco teórico, para nosotros es baja... teniendo en cuenta que tiene que estar contextualizado, no? Los alumnos se van contentos, con la seguridad de que aprendieron algo que les sirve para la vida profesional. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

A2: Yo sé que el año pasado hubieron chicos que no entregaron a tiempo, y él al final... terminaron libres. O sea a veces tiene [el profesor adjunto a cargo] la mano dura. Yo conozco un chico que quedó libre porque faltó a ciertas clases. Porque hasta mitad de año no toma asistencia, después de mitad de año empieza a tomar asistencia todas las clases, y creo que podés tener 5 faltas o algo así; y el chico éste trabajaba y no podía ir a clase pero no le avisó eso a C. [el profesor adjunto a cargo] antes, sino que le avisó después que ya tenía todas las faltas; y entonces no le reconoció y perdió el año. Ahora está cursando de nuevo con él. Sí, porque es una cátedra linda. Tiene sus ventajas y sus desventajas. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

A1: Él [el profesor adjunto a cargo] tiene en cuenta todas las entregas de cada uno y los tiempos en que cada uno entrega, y parece como que no lo ve, pero sabe lo que entregás y cómo lo entregás. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

También hay que reconocer que existe, pese a la innegable evaluación "de proceso" y dinámica, un gran peso dado al último trabajo del año, el que ocupa toda la segunda mitad del cursado, que constituye el trabajo final del taller, al que se le otorga el papel de "definitorio", lo que en cierto modo resulta contradictorio con la evaluación procesual y dinámica.

También es cierto que, si bien se posibilita en el taller una "evaluación dinámica" (Celman de Romero, 1998: 48 – 49) integrada en las actividades de aprendizaje, donde una de las tareas del docente es determinar (evaluar) cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo, se detectan, en ocasiones, criterios contradictorios entre los

docentes (algunas veces resulta que cuando un alumno llega a un punto que no puede continuar, el docente, en lugar de darle pistas acerca de cómo continuar haciendo las comprobaciones por su cuenta, llega al punto de decirle lo que "debe hacer" con su producción de taller), lo que se desprende del siguiente testimonio:

A2: Lo que pasa es que el JTP es el primer año que hace 5° año. Él estaba en 4° con Z. [se refiere al profesor titular del taller de 4° año de la "B"]

[...] Él [el docente jefe de trabajos prácticos] tiende a corregir, él viene de esa didáctica [...].

[...] él [el docente Jefe de Trabajos Prácticos –JTP–] viene de querer agarrar el plano del estudiante y rayarlo. Pero C. [el profesor Adjunto a cargo] le dice que nuestro objetivo es justamente lo contrario. C. [el profesor Adjunto a cargo] está hace 5 años [...]. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Por todo lo planteado, este taller incluye instancias procesuales y formativas para evaluar el proceso de desarrollo de construcción de aprendizajes<sup>3</sup>, si bien existe un gran peso dado a la evaluación de los momentos y producciones de las dos entregas finales de los trabajos producidos.

Siguiendo a Coll (op. cit., 1992: 67), esta evaluación resulta muy válida en tanto que se diferencia muy poco de las propias actividades de aprendizaje. El concepto de "evaluación implícita" –por oposición a la evaluación explícita tradicional- hace referencia precisamente a la conveniencia de usar con frecuencia sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas del aula y que, por tanto, no sean percibidas por el alumno como actividades de evaluación, aunque en realidad las entregas de trabajos pueden llegar a ser sentidas por el alumno como actividades evaluativas, si bien distan mucho del sentimiento y el nerviosismo del examen parcial o final al modo tradicional:

A1: En realidad cuando nosotros cursamos, él [el profesor Adjunto a cargo] no nos dijo si estaba bien o estaba mal algo; él [el profesor Adjunto a cargo] solamente compara: "este grupo tuvo tal y tal cosa y este otro grupo tuvo tal y tal otra: uds. verifiquen si es así o no y si es correcto o no". Sabemos que nunca va a decir "está bien" o "está mal" eso. Nunca lo dice. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

También se implementa una evaluación por parte de los alumnos a la cátedra, es decir que se plantea una evaluación bidireccional (de los docentes a los alumnos y de éstos a la cátedra): se hacen encuestas a los alumnos para que evalúen el curso y la cátedra al final de cada ciclo. La retroalimentación se vuelca en la reformulación de la programación del ciclo lectivo siguiente, en función de los resultados de estas encuestas (la encuesta entregada por los docentes de esta

---

<sup>3</sup> La noción de que la evaluación forma parte del aprendizaje está profundamente arraigada en una teoría constructivista: el aprendizaje es el proceso de recabar información, interpretarla, conectarla a conocimientos o creencias existentes, y, si es necesario, reorganizar el entendimiento para adaptar esa información (Shepard, 1991; en Earl y Lemahieu, 1997: 22)

asignatura a los alumnos, al término del cursado del ciclo 2006, se incluye en el punto de Anexos), como de detecta en los siguientes fragmentos de dicha encuesta:

EN: "Con el propósito de generar una instancia superadora se propone el siguiente cuestionario a modo de reflexión y evaluación final del cursado del taller de quinto. Usted como participante del mismo y habiendo concretado una experiencia, puede responder a todas o algunas de las preguntas según sea su interés. También puede producir su propia evaluación en cuanto a los contenidos desarrollados en los temas abordados, la metodología implementada y el desempeño de los docentes. Si responde al cuestionario, puede hacer todos los comentarios que podrían producir un aporte o que impactaron negativamente en su proceso de aprendizaje. El cuestionario es anónimo o puede estar identificado según sea su interés. La respuesta y presentación es individual pero puede ser el producto de una reflexión en equipo o grupo (redacción personal e individual)" [...]

[...] "9. En cada una de las clases presenciales se produjo una consideración a modo de conclusión por parte de los docentes: considera usted que tal intervención ¿fue clara?, acertada?, de interés?, productiva?, útil?, otras consideraciones. 10. ¿Es válido para usted el método de evaluación y reflexión de puesta en común de los trabajos). (Encuesta final entregada a los alumnos por los docentes al finalizar el cursado 2006 de la asignatura Arquitectura 5 – UPB).

Estas instancias en el taller, de "exposición de los equipos de estudiantes – devolución docente - aportes y comentarios del grupo completo de pares – autocrítica del equipo expositor – implementación de los ajustes (para los siguientes encuentros)", constituyen claros aportes para la retroalimentación. Las devoluciones grupales enriquecen el intercambio de ideas, estrategias y recursos, evidenciando la construcción de un clima de confianza en el aula.

Para retroalimentar, los docentes, si bien no marcan los "errores" (pues nunca se trata de resoluciones "blanco / negro" o respuestas "correctas / incorrectas" al problema bajo estudio), formulan comentarios respecto a los trabajos que se van exponiendo y sugieren posibilidades de reformulación ("andamiajes"). Es frecuente el planteo de instancias reflexivas sobre las producciones, por ejemplo, a través de la comparación entre las resoluciones aportadas al mismo problema por los distintos equipos de estudiantes, y el modo en que cada uno resuelve las distintas variables, acercándose, en mayor o menor medida, a la resolución de la problemática tratada.

Anijovich (2010) señala que los docentes usan distintos códigos para retroalimentar, en pos de una evaluación "formativa" (que busca proporcionar información sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, rever las planificaciones, los métodos, los recursos, orientar a los estudiantes y docentes, retroalimentando el proceso mismo), que van desde sólo marcar los errores, o bien sugerir cómo mejorar. En este sentido, en esta cátedra es frecuente el planteo de preguntas, según ya se analizara, o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a las producciones, definiendo criterios para determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a ser expuestos y con qué

finalidad. En el siguiente testimonio se hace explícita la intención del docente de contraponer distintos conceptos o puntos de vista teóricos sobre el mismo tema:

CL2: Dice el Adjunto a cargo que enseguida el JTP va a hacer algunas reflexiones y que él va a tratar de hacer una síntesis: entonces empieza diciendo que el marco teórico de S. [se refiere a un alumno que ya expuso] no difiere mucho del de M. [otra alumna que ya expuso], pero que si ponen un trabajo frente al otro se tienen resultados totalmente diferentes. Dice que inclusive en los marcos teóricos de ambos trabajos no difiere el perfil del usuario, pero que sí difiere la posibilidad de financiamiento de la obra. Le dice a la alumna que expuso última que le gustaría que explique un poco más el marco teórico para que el otro equipo se dé cuenta de las coincidencias que tienen [...].

### 3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas

Analizando las configuraciones didácticas desde las categorías interpretativas, o dimensiones de análisis de las prácticas docentes, propuestas por Litwin (1998 b), considero:

#### 3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula

Las formas de pensar de los docentes y las situaciones que introducen para la resolución de los problemas, buscan ser disparadoras de un proceso de reflexión en la acción o "practicum reflexivo": se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace, y el docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir, sino que plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno. Ello se evidencia en algunos fragmentos de observaciones de clases:

CL2: El Adjunto a cargo interviene diciendo que nota en cada uno de los 3 equipos que hasta el momento expusieron, un posicionamiento diferente respecto de lo que es la vivienda agrupada urbana, y dice que le gustaría escuchar a otro equipo. Mientras habla, busca con la mirada entre los presentes y dice... "a ver... el equipo de B. [se refiere a una alumna]..."Entonces se levantan 2 chicas y van a pararse junto a sus paneles. (Da la sensación de que el Adjunto a cargo se impacienta porque los alumnos, con sus exposiciones, explican cuestiones aleatorias y secundarias, que no son el nudo de la cuestión, que es el concepto que él, desde hace varios minutos antes, está pidiendo que sea explicitado). (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

CL1: Dice que el trabajo de cierre de estos 3 días de exposiciones será una monografía de 1 ó 2 hojas en la que cada uno (será individual) va a evaluar y reflexionar acerca de la participación en el curso, de lo que sintieron que les ocurrió y de lo que sienten que quedó pendiente. Aclara que la monografía tendrá nombre y apellido. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 23 de agosto de 2006).

Los docentes reflexionan sobre sus propias filosofías y supuestos con respecto al aprendizaje, con el fin de tomar conciencia de lo que transmite de forma implícita al estudiante.

“En particular, el modo de ofrecer su supervisión proviene de un modelo determinado de aprendizaje y desarrollo profesional, basado en su idea de la forma de aprender de las personas” (Bronckbank y McGill; 2002: 265). Esto se advierte en algunos testimonios, como el siguiente:

D2: [...] ni siquiera decimos qué es lo que está mal: señalamos cuáles serían los...cuáles serían las variables que están interviniendo en cada problema, o decimos que no están consideradas todas las... todos los puntos de vista, o que hay cuestiones que no están estudiadas; hacemos referencia sí a muchísima bibliografía... o sea, esto lo suplimos con bibliografía. Creemos que esta es la manera de ir y nos ha dado resultado: a los chicos que han leído en el 1° cuatrimestre, se les ha dicho “leete tal, tal y tal bibliografía”, en el 2° cuatrimestre, después de 2 meses sin clases, los trabajos despegan. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 20 de diciembre de 2006).

El pensar en el aula es parte de la propuesta cotidiana de esta cátedra. En este sentido, cuestionar y cuestionarse resultan expresiones del pensar. Las preguntas que se le formulan al alumno, no implican en su formulación, en el caso de esta cátedra, una respuesta unívoca, como se advierte en los siguientes fragmentos de observaciones de clases:

CL2: El Adjunto pregunta a las expositoras [dos alumnas que están exponiendo su trabajo de pie, mediante paneles] cuál es el concepto que construyeron, a través de su propuesta, de “vivienda agrupada” [...]. Las expositoras responden que el concepto es “que sea leído como conjunto de viviendas con algunos sectores comunes, pero que conserven la individualidad. [...]

[...] El JTP se pone de pie y empieza a hablar. Dice que se pregunta qué diferencia existe entre un barrio de viviendas y lo que los alumnos plantearon, o qué cosas los ponen en igualdad de condiciones. Dice que no es precisamente el tipo de agrupamiento lo que estaría marcando la diferencia. Pregunta qué tipo de espacios comunes tienen [...] El JTP sigue con su intervención hablando sobre los “espacios comunes”. Dice que de cada exposición sería interesante que vayan al punto del “concepto de viviendas agrupadas. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Se advierte una postura del docente según la cual el estudiante puede desarrollar su capacidad creativa a partir de conformar un marco conceptual propio, aunque validado externamente, que permita la concreción de un proyecto que refleje su postura como arquitecto y su adaptación al contexto inmediato de actuación:

CL2: El Adjunto a cargo dice que le interesaría confrontar los conceptos construidos por cada grupo de alumnos con las exposiciones hasta aquí hechas. Dice que este concepto permitirá entender después el proceso de diseño con determinados resultados y no con otros. Pregunta a la clase: “¿qué entendió cada grupo que es una vivienda agrupada?” Un alumno de uno de los grupos, sentado, da su respuesta de lo que él considera que es. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

### 3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva

La presencia del docente, visto como un profesional (supuestamente experto) que oficia como “tutor” representa una condición de importancia en esta cátedra - taller, con funciones de

acompañamiento, cuidado, y ofrecimiento de un nivel adecuado de “ayuda instrumental” o “andamiajes”, según se advierte en algunos tramos del material empírico:

CL2: El Adjunto dice que hasta el momento se puede hacer una síntesis de lo expuesto y conversado: dice que hasta ahora se dijo que pueden ser unidades totalmente separadas o unidas, pero que lo que prevalece es la relación que exista entre las unidades por “algo”, que hace que las unidades estén relacionadas una con otra. Dice que la idea no va a desaparecer porque falte una unidad, esto depende de la cantidad de componentes que tenga el conjunto del que se trate, pero dice que lo que sí no pueden faltar son las relaciones entre esos componentes. Dice que se está remitiendo a los conceptos de “conjunto” que vieron en Morfología, la escuela de la Gestalt, “¿se acuerdan?”, dice preguntando a los alumnos. (Finalmente, pareciera que el Adjunto mismo toma a su cargo la explicitación del concepto de viviendas agrupadas, como dando el concepto por él mismo construido). (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Las explicaciones que, reflejo de las concepciones docentes, se plantean alrededor de convenciones propias de la disciplina de la arquitectura, en el caso del material empírico siguiente tienen que ver con el panorama profesional del arquitecto en el nordeste argentino. Ellas tendrían la intención de clarificar conceptos, procedimientos, ideas o tipos de problemas que favorezcan la comprensión:

CL2: El Adjunto a cargo, ante la exposición de un grupo, hace una breve interrupción y se para. Habla de que la tecnología es algo que no pueden desconocer, al igual que el tema de la rentabilidad y las inversiones. Dice que ningún inversor va a poner plata en una obra al 6% anual, cuando la puede tener al 3% anual en un banco. Dice que lo que hay que tener en cuenta es la rentabilidad y que tienen que salir a rastrear al posible inversor (dice “al que todavía no conocemos”) y que lo tienen que “tentar”; que la oferta tiene que ser sumamente tentadora para que él ponga plata. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico, en el que el docente tiene mayor poder de decisión, aunque en este caso otorga espacio a la participación y toma de decisiones por parte de los alumnos:

CL1: El Adjunto a cargo está sentado al frente del aula, al lado de un tablero. Los alumnos, aproximadamente 40, están sentados en forma bastante desordenada en el aula (un aula rectangular con entrada por la parte de atrás), formando con las sillas un semicírculo aproximado. Algunos alumnos están casi al lado del Adjunto. El Adjunto empieza contando cómo espera que sea la metodología de las exposiciones a partir de la semana próxima de los trabajos del primer ejercicio que se viene desarrollando desde que se inició el cursado del taller en mayo. Dice que quiere hablar de los obstáculos que tuvieron y de lo positivo también. Pide a los alumnos que se acuerden que entre todos habían propuesto trabajar por comisiones, que algunos trabajarían, y de hecho trabajan, el tema de materiales, otros el de cómputo, otros los precios, etc. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 23 de agosto de 2006).

A2: Tuvimos que entregar una hoja con los elementos de entrega que íbamos a presentarle y con las fechas de entrega que proponíamos. Y esas fechas de entrega, lo que el profesor hacía era, dependiendo de lo que la

mayoría quería hacer, él elegía la fecha de entrega... y siempre y cuando no digamos que queríamos entregar en diciembre (risas). Era una fecha más o menos. Ésta es la primera entrega gráfica que tuvimos hasta ahora. Tuvimos que entregar el marco teórico. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

Respecto al manejo de las situaciones de asimetría que se configuran en una clase (basadas en una desigualdad de poder: el docente tiene un cúmulo de saberes superior al que posee el estudiante), dicha asimetría confiere poder a la figura del docente (la jerarquización del saber, en el mundo occidental, es constitutiva de toda situación de enseñanza). Sin embargo, se verifica apertura del docente para aceptar posiciones disímiles (y creatividad para encontrarlas) y desarrollo de la capacidad de dialogar y cuestionar:

CL2: Un alumno de otro grupo dice que está de acuerdo con el último grupo y que le parece que los barrios FONAVI son algo totalmente repetitivo y que piensa que la esencia de las viviendas agrupadas, en cambio, se ve en el hecho de que si se quita una parte de una, otra queda incompleta. Dice el JTP que [...] parece que el criterio común es que un agrupamiento de viviendas se tiene que ver como un conjunto con una unidad formal. Se arma un gran murmullo en el aula, pues muchos alumnos hablan en voz baja a la vez, como comentando con el compañero más próximo lo que el JTP acaba de decir. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 5 – UPB – 30 de agosto de 2006).

Si bien las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, al inicio del cursado, son bastante laxas (aunque se explicita que existe una metodología participativa y de decisiones consensuadas), llegado el momento del desarrollo del segundo trabajo (después del receso de invierno y una vez que el número de alumnos se ha acercado al definitivo) hay un conocimiento y un vínculo más cercano docente - alumnos. Se plantea desde el inicio, desorientando bastante al alumnado, el hecho de que no existe una estructura verticalista, en la que el docente está en la cúspide, sino que el docente actuará como consultor o mediador, pero nunca como transmisor de un conocimiento que los alumnos deban aceptar pasivamente. Esto se ve reflejado en algunos testimonios:

D1: Esta metodología participativa generada a partir de la organización de equipos de trabajo es una manera de dirigir, enseñar y orientar que nos permite invalidar la comunicación vertical y autoritaria, unidireccional y propone vías horizontales, democráticas que no inhiban el potencial crítico y creativo de los participantes, sino que los estimule continuamente, teniendo como principios básicos: el liderazgo compartido, objetivos bien definidos, ambiente que favorezca la comunicación cara a cara, la espontaneidad y la participación, la flexibilidad, la reducción de temores, el consenso, comprensión del proceso y la evaluación continua. (Entrevista Profesor Adjunto a cargo. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 15 de diciembre de 2006).

A2: El profesor C. [el profesor Adjunto a cargo] te trata a la par. Te trata como si fueras un arquitecto más. Porque él dice, nos dijo cuando entramos al taller, que nosotros estamos en 5º año, nos faltan un par de materias para recibirnos, y tenemos que desenvolvernos solos, porque somos casi profesionales y en cualquier momento salimos a la calle a trabajar... los que ya no están trabajando,... y por eso... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 5 - UPB. 25 de agosto de 2006).

## 4. Síntesis del CASO 1

CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Síntesis CASO 1 – 5º AÑO u.p. "B"
<b>1. Dimensión curricular</b>	
1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios	<p>Se relaciona directamente con Arquitectura III (4º año) como taller precedente y seguidamente por Arquitectura V (6º año). Conforme a su carácter de espacio pedagógico integrador, se apoya en los conocimientos adquiridos en las asignaturas teóricas y teórico/prácticas de los cursos anteriores. Se inserta en lo que se define como Ciclo Superior de la carrera de arquitectura, que representa la etapa de "consolidación de los conocimientos adquiridos durante todo el trayecto para iniciar el Ejercicio Profesional.</p> <p>Desarrollo del taller durante un semestre. Desde el inicio del cursado (a mediados de mayo) hasta el receso (en julio), se trabaja en el diseño de un edificio en una temática determinada (la misma para todo el curso: viviendas agrupadas urbanas, en 2006), y a partir del reinicio (en agosto) y hasta fin del cursado (a principios diciembre), se trabaja en el diseño de otro equipamiento, en otro tema (también común a todos: emprendimiento turístico, en 2006), acerca del cual se desarrolla el "trabajo final".</p> <p>Brinda la opción, a los equipos de alumnos que así lo decidan, de continuar el último de los trabajos realizados en este taller, en el taller de 6º año de la "B", ya como trabajo final de carrera (previo acuerdo entre los docentes respectivos de uno y otro nivel).</p> <p>Currículum estructurado a partir del estudio de la práctica profesional real del arquitecto y del mercado inmobiliario local, así como de la detección y abordaje de temas de fuerte impacto y demanda regional.</p> <p>Se fundamenta en un PRÁCTICUM REFLEXIVO:</p> <p>Pasa de una concepción disciplinar a otra centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas. Procura una capacitación en temas específicos de importancia local con miras, inclusive, a una especialización futura por parte del alumno.</p> <p>Algunos elementos incluirían la experiencia en un diseño curricular mixto (representado por el Plan de Estudios de la carrera de Arq), en sentido amplio (Zabalza, 2012): problemática real y concreta del medio local y/o regional, que se convierte en elemento integrador de los contenidos. Supone un manejo simultáneo de diversas disciplinas (se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales.) que conforman un solo curso centrado en una problemática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para dar una respuesta o solución.</p>
1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula)	<p>Los alumnos se organizan, desde el inicio del cursado, en equipos de hasta tres integrantes, según afinidad y objetivos comunes.</p> <p>Confusión y desorientación inicial de los alumnos. Shock de la práctica: demoras durante los primeros meses del cursado. Soporte y contención del propio grupo de pares, una vez que se ha establecido un clima de confianza y cordialidad.</p> <p>Los docentes asumen el rol de tutores - guías, coordinadores de actividades, del grupo de trabajo.</p> <p>La modalidad de todos los encuentros en el ámbito físico de este taller son las exposiciones grupales de los avances de los trabajos de los alumnos y de seguimiento y monitoreo docente de dichos avances. En estos encuentros cada grupo escucha las exposiciones de todos los demás grupos, lo que a veces es sentido por ellos como repetitivo e innecesario.</p> <p>Los encuentros NO se centran en la transmisión de conocimientos, sino en el intercambio sobre el trabajo y la producción. No se da la situación de encuentros de "correcciones" individuales de los docentes a cada grupo de alumnos en particular, sino que las conclusiones que surgen de todas las exposiciones y discusiones generadas en torno a ellas son las que van indicando el rumbo a seguir y los parámetros de referencia a tener en cuenta para avanzar en los trabajos (socialización de los aprendizajes).</p> <p>El producto final de los trabajos lo constituye un proyecto de un edificio o equipamiento específico (referido al Turismo, en el ciclo analizado) para una determinada función, llegándose a avanzados niveles de definición técnica (legajo técnico). Las dos "entregas" que constituyen los "productos finales" y recogen los desarrollos realizados por cada equipo de alumnos (la primera antes del receso de invierno y la segunda al término del cursado en diciembre), resultan fuertemente contextualizadas en la realidad socio-económica del medio.</p>

2. Dimensiones didácticas clásicas	
2.1. Contenidos	<p>El tipo de dispositivo de formación se estaría enfocando a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto. Busca que el alumno tenga una experiencia en la aplicación de un “modelo de gestión” similar al que deberá encarar en su vida profesional, es decir, de “coordinador” y “gerenciador” de múltiples disciplinas relacionadas.</p> <p>Contenidos centrados en problemáticas reales del ámbito de acción de los arquitectos, enfatizan el “aprender haciendo”, la construcción del conocimiento a partir de un problema real.</p> <p>Integración de contenidos de distintas disciplinas. El contenido es el tema propiamente dicho con el que se trabaja durante el ciclo lectivo, organizado en torno al planteo de problemas. Podemos entender al tema-problema como una excusa o pretexto para activar el proceso metodológico.</p> <p>Se plantean dos unidades didácticas, cada una con un tema específico de diseño, basado en un marco teórico de anclaje de un proceso de investigación: el desarrollo de la primera unidad abarca la primera mitad del semestre y el de la segunda, la segunda mitad.</p> <p>Cada una de las dos unidades didácticas (“vivienda agrupada” y “equipamiento para el turismo”) trabaja alrededor de los siguientes contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La demanda del equipamiento. El usuario/cliente. El contexto social para la formulación de un emprendimiento constructivo e inmobiliario.</li> <li>2. Sitio, predio y entorno. Implantación.</li> <li>3. La participación. La interdisciplinarietà. La organización. La responsabilidad. El intercambio de experiencias desde la exposición. La reflexión individual y en grupo como actividad evaluadora y de ajuste del proceso.</li> <li>4. El trabajo en grupo. El trabajo en equipo. Socialización de la información. Debate de enfoques para la resolución del problema. Capacidad autónoma para tomar decisiones y diseñar estrategias. Reflexionar sobre los procesos de producción y resultados proyectuales.</li> <li>5. La documentación técnica en diferentes instancias: Reglamentaria. De ponderación económico-financiera. De las obras complementarias.</li> </ol> <p>Contenidos conceptuales generales: se relacionan a la formación y práctica en una metodología de la investigación y gestión, como base para afrontar cualquier temática y problema, tanto de diseño como de gestión de proyectos de arquitectura. Se introducen nuevos contenidos que ponen a los alumnos en situación de crisis, ya que la situación rebasa sus propios conocimientos, obligándolos a buscar la solución.</p> <p>Contenidos conceptuales específicos: los temas – problemas puntuales sobre los que se desarrolla y aplica la investigación desarrollada a lo largo del cursado.</p> <p>Contenidos actitudinales: desarrollo de ciertas conductas reflexivas y éticas, respecto del diseño y el futuro desempeño profesional.</p> <p>Contenidos procedimentales: adiestramiento en el diseño avanzado de un equipamiento, llegando a la instancia de elaboración de un legajo completo de obra (de la temática desarrollada y propuesta por la cátedra), en el que puedan verificarse las adquisiciones de los conocimientos técnicos y destrezas inherentes a un nivel de 5º año de arquitectura.</p>
2.2. Objetivos	<p>Impulsar una nueva modalidad de “aprender - haciendo”, con una estrecha vinculación universidad – comunidad.</p> <p>Aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional.</p> <p>Reafirmar el perfil del arquitecto como protagonista y gerenciador de su trabajo.</p> <p>Fomentar un análisis sistemático del problema por parte del alumno, para construir una teorización temática de la que formulará el Marco Teórico que fundamentará las pautas que le permitan abordar la solución más eficiente para la propuesta proyectual.</p> <p>Apoyar una relación activa y creativa del alumno con el saber (“saber” a ser pensado, trabajado, reflexionado, transformado, por oposición a una relación de dependencia del conjunto de saberes externos).</p>
2.3. Estrategias de enseñanza	<p>El trabajo en este taller se organiza en torno a encuentros semanales de exposiciones y/o de apoyaturas teórico-metodológicas, en los que los grupos de alumnos exponen sus avances y reflexiones, respecto al ejercicio en cuestión, y los docentes, como moderadores, inducen a la “reflexión” sobre lo realizado y a la consideración de los componentes presentes y faltantes en los</p>

	<p>trabajos. La modalidad del dispositivo consiste en: “exposición de los equipos de estudiantes – devolución docente - aportes y comentarios del grupo completo de pares – autocritica del equipo expositor – implementación de los ajustes (para los siguientes encuentros)”.</p> <p>Se trata de verificar, en estas resoluciones, la auto-construcción conceptual por parte del alumno, que se confronta con las construcciones conceptuales de todos los demás equipos de alumnos en forma grupal mediante las sesiones de exposición.</p> <p>Así, una parte del trabajo de los alumnos no se realiza en el ámbito del taller sino extra-clase, y es esa producción extra-clase la que se presenta, expone y discute en el taller, para detectar, mediante las comparaciones, los puntos en común, diferencias, parámetros de referencia, etc., lo que produciría la retroalimentación de lo realizado para sucesivos avances.</p> <p>El aprendizaje ya no está referido a la exposición, sino que el docente pasa a ser un tutor o moderador, que va coordinando y motivando los avances de los alumnos, y detectando sus dificultades, para apuntalarlos conforme a los obstáculos detectados.</p> <p>Se deja al alumno un camino bastante libre y “sin recetas”, aunque por ello con un mayor nivel de “shock” y sufrimiento inicial. Los trabajos se inician con una reflexión y elaboración de marco teórico.</p> <p>Si bien se plantea un trayecto autogestivo, existe un camino pautado por los docentes, en consenso y con participación de los alumnos, tanto en cuanto a la definición de las temáticas generales a abordar, como en los cronogramas y plazos generales.</p> <p>ANDAMIAJES (Bruner, 1984): DE CORTA DURACIÓN, AUNQUE INTENSOS, AL INICIO DEL CURSADO. Las intervenciones asesoras del equipo docente resultan marcadas solamente al inicio del cursado, en que las ayudas, las pautas y normas de trabajo están presentes, pero tras los dos primeros meses de cursado, se diluyen hasta desaparecer por completo durante el resto del trayecto.</p> <p>La cátedra hace un seguimiento individualizado de los alumnos.</p> <p>Prevalece un tipo de enseñanza basado en el PRÁCTICUM REFLEXIVO: sustentado en la “reflexión en la acción” (Schon, 1987): el docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir, sino que plantea preguntas y comparaciones tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno.</p> <p>Se dan procesos específicos de enseñanza - aprendizaje a través de problemas: no se centra como eje de formación al contenido disciplinar, sino que se estructura la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes para la profesión del arquitecto, que permiten confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta (Reynaga Obregón, 1996).</p> <p>El trabajo en este taller constituye una modalidad de trabajo práctico avanzado (Follari y Soms, 1994). Articulación entre dos momentos, caracterizados por dos subtipos principales de estrategias didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Las instancias de apoyo conceptual – metodológico. No existen las clases magistrales por parte de los docentes, ni de correcciones de transmisión o imposición de reglas generales acerca de cómo deben ser los trabajos.</li> <li>La resolución de problemas mediante el taller de arquitectura propiamente dicho.</li> </ol> <p>Particularidades del dispositivo pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El alumno se ve enfrentado a una situación que rebasa su nivel de conocimientos, lo que lo impulsa a investigar por su cuenta.</li> <li>Naturaleza grupal y participativa frente a las tareas planteadas; aprender a interactuar, desde un enfoque analítico y crítico. Soporte de los pares (afectivo, contención emocional).</li> <li>Los alumnos dejan su rol tradicional de “alumnos” y adquieren el de “gestores” de sus propios proyectos.</li> <li>El docente deja de ser depositario del saber ya construido para oficiar de asesor general y tutor.</li> </ol>
2.4. Estrategias de evaluación	<p>Estrategias de evaluación formativa y procesual. “Sistema de promoción sin examen”. La promoción requiere la aprobación de los dos trabajos de diseño que se desarrollan, uno en cada trimestre del cursado. Se posibilita la evaluación integrada en el aprendizaje.</p> <p>Se recoge información por distintos medios. No hay instancias de “examen”, al modo habitual. Las estrategias e instrumentos de evaluación se centran en los encuentros de exposiciones semanales de los equipos de alumnos con los docentes, con devoluciones dialogadas y detalladas de los docentes, y puestas en común con todo el grupo de cursantes, en que se da una “socialización” de las temáticas.</p> <p>La evaluación se plantea bidireccionalmente (de la cátedra a los alumnos y de éstos a la cátedra): se hacen encuestas al final del cursado a los alumnos para que evalúen el curso. La retroalimentación se produce, tanto para cada encuentro sucesivo (en función de lo detectado en el encuentro anterior y de qué cuestiones se identifican como más efectivas), como al final del cursado, para reformular la</p>

	<p>programación del ciclo lectivo siguiente, en función de los resultados de estas encuestas.</p> <p>La evaluación formativa aparece integrada en las actividades de aprendizaje. Las instancias de seguimiento semanales en taller, si bien para los alumnos casi no se perciben como actividades de evaluación, son consideradas como tales. Se plantean asimismo instancias autocríticas y de co-evaluación (evaluación por pares) casi espontáneas y que pasan inadvertidas para los alumnos.</p> <p>Existe, pese a la innegable evaluación "de proceso" y dinámica, un gran peso dado al segundo y último trabajo del año, el que ocupa toda la segunda mitad del cursado, que constituye el "trabajo final", al que, en cierto sentido, se le otorga el papel de "definitorio", lo que de algún modo resulta contradictorio con la evaluación procesual y dinámica.</p>
<b>3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas</b>	
<p>3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula</p>	<p>Alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos.</p> <p>Todo el desarrollo del curso daría lugar a una práctica –y una producción consecuente- sustentada en un marco teórico, sin que ese marco haya sido impartido en "clases o momentos de teoría". Esta práctica originaría en los alumnos reflexiones que enriquecen el marco teórico.</p> <p>El pensar en el aula es parte de la propuesta: cuestionar y cuestionarse resultan expresiones del pensar. Las preguntas que se formulan al alumno no implican una respuesta unívoca. Fomentan el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en la medida que lo impulsan a conformar un marco conceptual o postura propio, aunque validado externamente, que permita la concreción de un proyecto que refleje su postura como arquitecto y su adaptación al contexto inmediato de actuación.</p>
<p>3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva</p>	<p>Entre docentes y alumnos hay posibilidad de diálogo e intercambio de opiniones e ideas (recién después de un tiempo de inicio del cursado, cuando se establece un clima de cordialidad y confianza).</p> <p>Los docentes ofrecen su propia experiencia y su reflexión sobre ella, poniéndola al servicio del desarrollo de los alumnos. Realizan actividades de apoyo y asistencia técnica, que garantizan al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido".</p> <p>Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico, en el que el docente tiene mayor poder de decisión, aunque en este caso otorga espacio a la participación y toma de decisiones por parte de los alumnos. Se verifica apertura del docente para aceptar posiciones disímiles (y creatividad para encontrarlas) y desarrollo de la capacidad de dialogar y cuestionar.</p> <p>Si bien las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, al inicio del cursado, son bastante laxas (aunque se explicita que existe una metodología participativa y de decisiones consensuadas), llegado el momento del desarrollo del segundo trabajo hay un conocimiento y un vínculo más cercano docente - alumnos.</p>

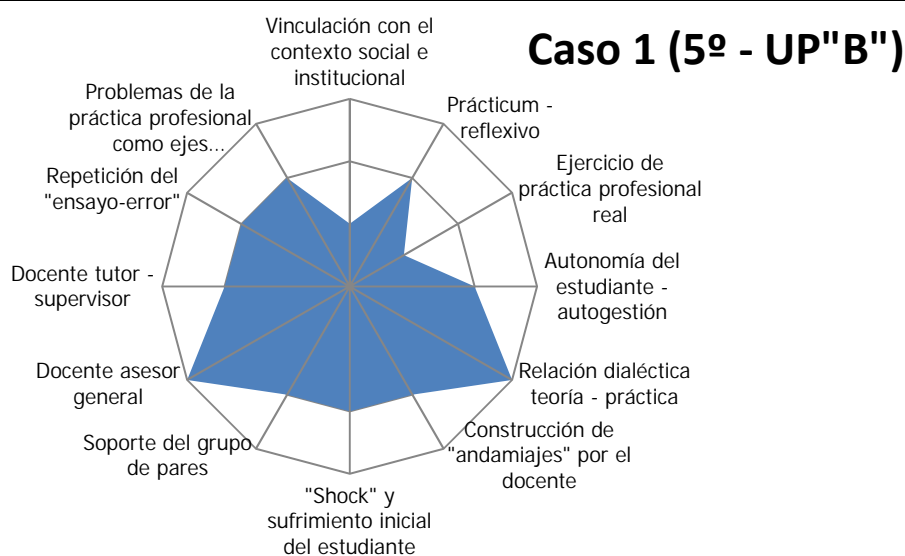


Figura 1: CASO 1. Ponderación cualitativa de los rasgos principales del dispositivo y sus estrategias. Fuente: elaboración propia.

## VI.2. CASO 2

## TALLER DE 6° AÑO DE LA U. P. "B"

Esta cátedra taller pertenece al 6° año (el último) de la carrera de Arquitectura, en su trayecto obligatorio. Es una de las tres cátedras paralelas, de entre las cuales el alumno debe elegir una y cursarla. Integra la Unidad Pedagógica "B" (U.P."B"). Las otras dos opciones de taller, en 6° año, la constituyen los talleres de 6° de las Unidades Pedagógicas "A" y "C", respectivamente.

Dos de los tres talleres del último año de arquitectura (los de las unidades pedagógicas "B" y "C", que fueron seleccionados como casos de estudio), se caracterizan por plantear al alumnado el desarrollo de "trabajos finales de carrera", que tienen la particularidad de ser trabajos de investigación aplicada, ante una determinada situación problemática del medio local y/o regional, que constituya algún tema con posibilidad de abordaje dentro del ámbito de la arquitectura, el planeamiento y el urbanismo, y que despierte el interés de los alumnos y los motive a aplicar un proceso metodológico para encarar dicha situación problemática, estudiarla, analizarla críticamente y proponer desarrollos que signifiquen una respuesta ante la misma.

Esta cátedra-taller (6° de la "B") no propone la ejercitación proyectual en diseño referido a una situación ficticia, en un terreno ideal y para un usuario ideal, sino que se trata de un proceso investigativo, de anclaje metodológico, que parte del reconocimiento de alguna problemática del contexto, abordable desde el quehacer de la arquitectura.

El material empírico obtenido reconoce como fuentes a las siguientes:

Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año):
---

- D1 - Profesora Titular: Viernes 08 de noviembre de 2006 – 16,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 3 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- D2 - Auxiliar Docente de 1°: Miércoles 06 de noviembre de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Hall del IIDVI (Instituto de Investigación y Desarrollo en Vivienda), del 1° piso de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- A1 y A2 - Grupo de dos (2) alumnos (que están cursando el taller y conforman un mismo equipo de trabajo): Martes 12 de diciembre de 2006 – 18,20 hs. Lugar de la entrevista: Oficina de la entrevistadora

(box de la cátedra Estructuras II), dentro del Departamento Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año):

- CL1 - Clase 1 (encuentro general y verificación de estado de avance de los equipos para esbozo de cronograma general 2006): Miércoles 07 de junio de 2006 – 16,30 hs. Lugar: Aula 3 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.
- CL1 - Clase 2 (seguimiento de avances del armado de plan de trabajo a un equipo de alumnos): Viernes 23 de junio de 2006 – 16,30 hs. Aula 3 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías.

Documentación de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año):

- PR1 - Programa de la asignatura, año 2003 (no sufrió cambios al año 2006).
- PR2 - Análisis de la propuesta contenida en el programa, realizada por una docente, Auxiliar de 1° categoría.

A continuación se aborda el análisis de las situaciones detectadas en este taller de 6° año de la "B", desde la óptica de las tres grandes categorías teóricas propuestas, a partir del material empírico recogido y trabajado:

Situaciones detectadas en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año), según las tres grandes categorías propuestas:

1. Dimensión curricular:

1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios.

1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula).

2. Dimensiones didácticas clásicas:

2.1. Contenidos.

2.2. Objetivos.

2.3. Estrategias de enseñanza.

2.4. Estrategias de evaluación.

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas:

3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula.

3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva.

## 1. Dimensión curricular

### 1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios

Con respecto a la ubicación de la cátedra – taller de 6° año de la U. P. “B” en el contexto académico, curricular y organizacional de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE, se identifica la pertenencia de la misma al Ciclo de Orientación Profesional o nivel superior de la carrera, que se propone sintetizar todo el proceso de formación desarrollado en los ciclos previos:

D2: La materia es Arquitectura V del último nivel de la carrera, sería el último taller. En realidad a partir del nuevo Plan de Estudios se llama “Trabajo Final de Carrera”, es como el equivalente... en realidad todos los alumnos siguen llamando “tesis”, es el equivalente a un trabajo de tesis, una tesina podría llamarse. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Se percibe una fuerte identidad de la cátedra, por asociársela a una modalidad diferente de trabajo, a la vez que una posibilidad única para los alumnos. Especialmente ilustrativo resulta el siguiente material empírico:

D1: Por otra parte, al haber una triple oferta de talleres de 6° año, los alumnos, si es que quieren tener un año más de entrenamiento en diseño proyectual, pueden elegir la opción del taller de 6° año de la U.P. “A”, que plantea un ejercicio de diseño de alta complejidad. Es decir que los alumnos que eligen este taller, ya vienen sabiendo que con nosotros no se van a dedicar a hacer un proyecto como en los talleres de 1° a 5°. Sí lo pueden proponer como parte de un proyecto mayor, de otra escala, de todo un proceso de investigación aplicada mucho mayor que lo contenga y justifique. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Es un desafío, viste?, porque [...] yo creo que los alumnos sufren, y al principio dirán de todo contra la cátedra y todo, pero después cuando termina el proceso, ellos se dan cuenta de que tuvieron un proceso de aprendizaje bastante importante, y muy diferente a todos los procesos anteriores. [...]

[...] eso se va pasando de boca en boca, supongo yo, porque... [...] es la única forma de explicar que nosotros tengamos tanto porcentaje de alumnos, sobre las otras pirámides que están en nuestro nivel (6° año) y tienen menos de 15 alumnos: entre 10 y 15 la “C” y 10 ó 15 la “A”. Creo que pensarán, te digo, porque en función de eso salió el llamado a concurso para mi cargo, con la explicación de que no daban abasto las relaciones docentes – alumnos en las pirámides, o sea la única forma que yo me explico eso es que los alumnos quieren hacer... supongo que... intentar algo innovador [...] Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

PR2: “ORNELAS NAVARRO señala que la “enseñanza universitaria es enajenante” en el sentido de que no está encaminada a resolver problemas concretos que afectan a las grandes mayorías del país, si bien la cátedra propone lo contrario, o sea que alumno defina un tema con posibilidades de ser transferido a la sociedad, esto genera crisis en ellos, ya que la modalidad de enseñanza de las asignaturas de taller que anteceden al trabajo final de carrera se basa en la simulación de escenarios, muy alejados de la realidad, en los cuales se espera que los estudiantes apliquen los contenidos teóricos. [...] En este sentido la cátedra es una especie de oasis en una carrera en la que persiste “la enseñanza tubular, caracterizada por la estrechez disciplinaria, el divorcio entre

investigación - docencia y la incomunicación entre las asignaturas. Tomando a ORNELAS NAVARRO, podríamos señalar que la asignatura intenta abrir una "ventana" en la concepción tubular de la enseñanza". (Análisis de la propuesta contenida en el programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, realizada por una docente de dicha asignatura; p. 7).

Otro rasgo identitario fuerte de esta asignatura-taller, que la diferencia de las otras opciones de cátedras-taller de 6° año de arquitectura, es el hecho de que el producto final de los trabajos no lo constituye un proyecto de un edificio o equipamiento para una determinada función, sino todo un conjunto de desarrollos enmarcados en un cuerpo teórico – conceptual de base investigativa (dentro de este marco, un proyecto o diseño de algo puede justificarse, pero como una parte de un conjunto mucho mayor, nunca como "la entrega final"). Ello surge de los siguientes testimonios:

D2: [...] aparte creemos, aunque no lo verificamos, que el alumno que tiene un entrenamiento de 5 años en diseño proyectual, creemos que en un año más no se va a lograr una gran modificación de lo que ya hizo. Además, tienen una cátedra: la pirámide "A" hace proyectos de arquitectura, utópicos, de alta complejidad como para un nivel de final de carrera, o sea que ellos ya vienen a nuestro taller sabiendo que NO van a hacer un proyecto. Lo pueden proponer como parte de un proyecto, pero que nunca va a ser aceptado por la cátedra como el "trabajo final", que hagan un proyecto. Si, como un producto final de todo un proceso de investigación aplicada, que puede terminar en un diseño arquitectónico, en el diseño del objeto, pero en el marco de todo un plan mucho mayor. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A1: Dijimos "bueno, a nosotros nos gustaría terminar"... porque si de 1° a 5° año manejamos mucho la parte de diseño proyectual, viendo toda la parte técnica de la carrera, entonces dijimos "bueno, este año estaría bueno agarrar la posibilidad de un trabajo que sea, por ejemplo, a escala..., a nivel urbano, un trabajo a nivel urbanístico". (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

A2: Porque siempre hacíamos cuestiones edilicias, [...], resolver cuestiones edilicias, y [...] no se inserta, porque es una cuestión muy imaginativa, digamos, [...] en un contexto... muy ideal, y este trabajo, más allá de que encima es urbanístico, que es una opción muy linda porque no se trata mucho [...]... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Por otra parte, y en el sentido de identificar esta cátedra de las otras posibles opciones que se presentan en 6° año, cabe destacar que sus alumnos, según su propia visión, se enfrentan a una elección entre dos situaciones muy diferentes: "o hacer un taller", en referencia al taller de 6° año de la U.P. "A" (igual a los que se vienen haciendo desde el taller de 1° año) o bien elegir entre "las otras dos posibles opciones", en referencia a los talleres de 6° año de la U.P. "B" y de la U.P. "C". Esto se aprecia en el siguiente material:

A1: Eso fue, digamos, la base de la elección del trabajo, y se llegó a un consenso entre los cuatro, y se llegó a elegir, como acá en la facultad se tienen 3 opciones, la opción era: o hacer un taller, que estaba descartado, y las otras dos eran a nivel de una tesis, la pirámide "C" y la "B", y elegimos la pirámide "B" con la arq. S. M. Somos 4

en total, entonces ahí pudimos trabajar y tomar el desafío, (...). (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: Yo pienso que ellos lo ven como que es un desafío, [...] por ejemplo, yo hice en otra pirámide en la que es la misma modalidad en cuanto a que vos hacés un trabajo de investigación aplicada, pero es mucho más pautado, [...] porque tiene una modalidad de entregarte una guía y de darte también un trabajo modelo, o sea que si vos hacés un relevamiento urbano de tal localidad, eso te entregan, y si vos tenés una localidad de similares características, más que nada te dicen "completá, hacé un libro que tenga estas características", entonces yo hice de marzo a diciembre, listo!. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Resulta que hasta 5° año, el taller de arquitectura, en general, busca generar y desarrollar una práctica intensiva en diseño de diferentes programas y funciones arquitectónicas y hasta incluso urbanísticas, pero siempre mediante un tema general para todo el curso, con un proceso que empieza con un análisis de modelos de la temática en cuestión que se aborde, tras lo cual (a veces mediando una serie de esquicios o ejercicios introductorios al tema general impartido en cada ciclo) se entra de lleno a encarar un proceso de diseño tipo "caja transparente", en el que el usuario (real o ficticio, siempre expresándose a través de los docentes) emite sus necesidades, que el alumno traduce en un "plan de necesidades", al que luego da respuesta mediante un "programa arquitectónico" (en el que enumera los sectores, áreas, locales y equipamientos específicos de los mismos, asignándoles superficies necesarias). [...]

[...] Luego de definirse el programa (la entrevistada se refiere a lo que ocurre comúnmente en los otros talleres de arquitectura), los alumnos, siempre por instrucciones de los docentes, a través de instancias de correcciones, individuales o grupales, y sesiones de exposiciones, se vuelcan de lleno a esbozar croquis de los pre-partidos alternativos (o esquemas previos que cumplimenten lo definido en el programa arquitectónico), para finalmente seleccionar uno de estos pre-partidos, es decir, tomar "partido" por uno de ellos, por una idea rectora o generadora o idea – fuerza que será la finalmente desarrollada más exhaustivamente, en etapas de anteproyecto, y a veces, y según el año de que se trate, llegar a instancias de proyecto, con elaboración del legajo técnico. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Otro de los rasgos identitarios de esta asignatura está dado por el hecho de que muchos alumnos que la cursan, vienen de cursar el taller de 5° -también en la U.P."B"-, y en realidad están continuando, con autorización de los docentes, como trabajo final de carrera, algún tema en particular ya iniciado en dicho taller de 5° año, por lo que el "choque" o "sufrimiento" del inicio se diluye y desdibuja, tal como surge del siguiente testimonio:

D2: [...] de los [alumnos] que estamos recibiendo (que han cursado el año anterior el taller de 5° año, de la misma unidad pedagógica "B"), [...] hay muchos que les interesó el tema y siguen trabajando por ejemplo, ya con un nivel de realización más real, con nosotros, pero que toman el mismo tema de 5°. De alguna manera yo siento que se está ya, instrumentando lo que va a ser el nuevo Plan de Estudios, que la idea yo creo que es esa: que ya 5° y 6° medio que sean como una parte final de la carrera donde se trabaje más integralmente entre 5° y 6°. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Así, el taller de 6° año de la "B" es visto por los alumnos como una opción de continuidad y culminación del camino iniciado al elegir cursar el taller de 5° año, también en la "B", que

propone igualmente (aunque con menor nivel de complejidad y más pautas y determinaciones docentes) un espacio formativo anticipatorio para la práctica profesional en cuanto a la metodología investigativa y autogestiva, con algunos puntos en común con este taller de 6°. Los docentes de este taller detectan menores problemas de adaptación de los alumnos a la modalidad de trabajo planteada cuando dichos alumnos provienen de haber cursado el taller de 5° año también en la "B". Ello se desprende de algunos testimonios, como los siguientes:

D1: Son tantos los contextos laborales actuales para el arquitecto y es tan reducida la práctica en ellos que proveemos desde la facultad, que siento que en realidad estamos formando profesionales con altos índices de discapacidad para insertarse en ellos... así que un poco, desde esta óptica, proponemos otro tipo de experiencia, aunque sea en el último taller de arquitectura, en la unidad "B", aunque ya en el taller de 5° de esta pirámide se trabaja en una experiencia en este sentido, aunque más acotada, claro, acorde a un nivel de 5° año y en realidad te puedo decir que verificamos que los alumnos que recibimos del taller de 5° de esta unidad pedagógica (la "B"), tienen muy buena adaptación y menores conflictos y demoras al iniciar este taller que los que nunca han hecho prácticas similares a las propuestas acá. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

A1: Inclusive, el año pasado empezó la modalidad de hacer en 5° año como un puente, una transición para que no haya un paso muy brusco. Yo siempre fui de la "B", pero realmente lo que aprendí en 5° año de la "B" son cosas que nunca aprendí en una cátedra. Se da algo de gestión, digamos, y se da como un paso previo, cosa que los que quieren hacer la tesis después, en la "B", por lo menos ya están en camino. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Como dificultades, el bagaje de conocimientos con el que el alumno llega a cursar este taller de 6° año (el último del Plan de Estudios) resulta muchas veces insuficiente, lo que a su vez plantea una crítica al sistema de correlativas para cursar el taller de 6° (se alude a que las "flexibilidades" son cada vez mayores, llegando a cursar el taller de sexto año, alumnos que tienen aprobadas no más de diez materias –de 32- en todo el trayecto de la carrera). Se plantea además que, para encarar el trabajo de investigación aplicada que propone este taller de 6° año, los alumnos no cuentan con materias preparatorias previas en el Plan de Estudios de la carrera, ni en cuanto a metodología de la investigación (que incluya el adiestramiento en formulación de temas – problema), ni nada parecido, por lo que esto se convierte en un obstáculo que la cátedra enfrenta durante los primeros meses de cursado. Ello surge del siguiente material empírico:

PR2: "Otro aspecto que dificulta la enseñanza, es que al ser la última asignatura de diseño de los alumnos, se espera de ellos que estén en condiciones de abordar problemas complejos con relevancia de trabajo final de carrera, y se da por supuesto una serie de conocimientos previos que en esta instancia el alumno debe "integrar", la falencia en algunos puntos clave de la formación obligan a la cátedra a repensar estrategias que permitan alcanzar ciertos conocimientos (correspondientes a otros niveles inferiores de la carrera), lo que consecuentemente repercute en la asignación de los tiempos previstos para la realización específica de los trabajos". (Análisis de la propuesta contenida en el programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, realizada por una docente de dicha asignatura; p.5).

D2: [...] un alumno, para mi criterio, antes de ingresar a la cátedra, debería tener todas las 9 materias preparatorias de todos los contenidos, inclusive creo que en la modificación del Plan de Estudios lo que se intenta es hacer que el alumno ya en 5° empiece a desarrollar el trabajo final de carrera, porque obviamente toda esa demora que se da entre que definían y no definían, era un problema de que no tenían metodología para hacerlo. Entonces, bueno, en los 1° meses se hace eso. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

El taller de 6° año de la "B" tiene, como característica impuesta curricularmente a los talleres de 6° año de Arquitectura, la particularidad de que, por cada ciclo lectivo, tiene dos grupos de alumnos superpuestos, un primer grupo de alumnos que ingresan en mayo del ciclo vigente, y un segundo grupo que viene del año anterior, pues como el cursado del taller es semestral y los trabajos finales de carrera pueden, reglamentariamente, extenderse medio año más, se da esta situación (que, por otra parte y según los testimonios, exige un esfuerzo de coordinación al equipo docente para hacer el seguimiento correspondiente a alumnos cuyos trabajos están en etapas muy diferentes de ejecución):

D2: Durante todo el año hasta agosto tuvimos 90 alumnos, porque se superponen, por la Resolución 406 pueden continuar. Ellos se inscriben en mayo y pueden continuar el taller hasta junio del año siguiente (medio año más); en realidad en mayo del año siguiente empiezan los nuevos alumnos y se le superponen los que están continuando y por finalizar su trabajo; entonces por ahí si tenemos muchos alumnos y aparte hay que trabajar haciendo esa coordinación de seguir a los que están terminando y direccional un poco a los que están empezando. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Este año tenemos 53..., 54 alumnos, pero recién ahora tenemos los 54, a partir de agosto, pues en abril, al inicio, teníamos además de los 54 que iniciaron este año, los equipos que continuaban del año pasado: desde marzo hasta agosto tuvimos 90 alumnos, por la superposición que se da, conforme a la Resolución 406, que establece que el último taller de arquitectura (6° año) puede extenderse medio ciclo lectivo más, si la complejidad y escala del tema abordado por los trabajos así lo requiriera. [...]

[...] Por lo tanto a la cohorte de alumnos nuevos, en cada ciclo, se le superponen los que están continuando y por finalizar su trabajo; lo que nos genera una modalidad particular de trabajo, coordinando el seguimiento, por un lado, a los que están terminando, y por el otro lado, orientando a los que recién empiezan. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Se detecta la decisión de estructurar la propuesta formativa de esta cátedra-taller de 6° año de la "B" a partir del estudio de la práctica profesional. Ello resulta válido, según Díaz Barriga (1986: 21-24) no sólo porque "este concepto reemplaza al de perfil del egresado, sino fundamentalmente porque definir las prácticas sociales de una profesión, su vínculo en una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma, implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa".

El planteo curricular de la cátedra - taller de 6° año de la U. P. "B", refleja una postura pedagógica que adscribe, en muchos aspectos, a la concepción de la Didáctica Fundamental (Candau, 1990), por el hecho de que el dispositivo parte de la consigna dada a los alumnos de definir un tema - problema local o regional, a partir de una realidad socioeconómica y una problemática concreta (indicadores de una postura contextualista, de la adaptación al medio y a las técnicas disponibles), buscando dar satisfacción a algunas demandas de la comunidad, en pos de lograr la transformación social, que procura una capacitación en temas específicos de importancia local con miras incluso a una especialización y/o capacitación futura por parte del alumno.

Dentro del marco del Plan de Estudios de Arquitectura, que plantea un diseño curricular mixto, en sentido amplio (Zabalza, 2012), la experiencia desarrollada en esta asignatura se desarrolla en torno a una problemática real y concreta del medio local y/o regional, que se convierte en elemento integrador de los contenidos y que supone un manejo simultáneo de diversas disciplinas (se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales), que conforman un solo curso centrado en una problemática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para dar una respuesta o solución. Se mencionan e ilustran a continuación algunos elementos de este diseño curricular detectados:

A. La tarea de los alumnos gira alrededor del desarrollo del trabajo de investigación aplicada acerca de una problemática real y concreta del medio local y/o regional, de libre elección por parte de ellos (que se constituye en un interrogante sobre la realidad que conjuga diversas ciencias y técnicas para dar respuestas adecuadas), que se convierte así en elemento integrador de los contenidos propuestos. Esto se advierte en algunos testimonios, como el siguiente, en el que además de mencionan algunas dificultades al enfrentar este modelo:

PR2: "El contacto con una problemática real, que se plantea como una exigencia de la cátedra, plantea también una serie de dificultades en los alumnos, que si bien en la mayoría de los casos eligen la cátedra por la tentadora posibilidad de trabajar en una experiencia casi profesional, luego en la práctica surgen conflictos ante la imposibilidad de abordar los problemas complejos de la realidad con las herramientas aprendidas en la carrera". (Análisis de la propuesta contenida en el programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, realizada por una docente de dicha asignatura: p.5).

B. De las prácticas realizadas emana una definición de la carrera que, en vez de reflejar un carácter universalista de la profesión del arquitecto (ignorando las condiciones reales del contexto en que esta profesión existe) se vuelca a que el alumno, por propia acción y construcción, se dé cuenta de la importancia del medio social local o regional en la determinación de esa práctica profesional a través de una consideración de las estructuras económicas y sociales de ese medio y su incidencia en la problemática abordada. Por comparación con las problemáticas abordadas por cada alumno/equipo, el curso en su totalidad está en condiciones de comprender

qué conjunto de actividades puede realizar un "arquitecto" en función de las demandas detectadas en el medio y de las posibles fuentes de empleo detectadas, "lo que lleva a echar por tierra el concepto universalista de la carrera y de la profesión y el "perfil del egresado" y a la puesta en vigencia de la idea de la "práctica profesional" (Díaz Barriga, 1986.: 21-24).

C. Se estaría contribuyendo así a un perfil que revaloriza ciertas prácticas emergentes y dominantes, que resulta prioritario atender, reconociendo que el modelo de "la profesión liberal del arquitecto" (la que enfrenta al profesional, como diseñador-autor, con una masa dispersa de clientes individuales) está hoy en retroceso.

## 1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula)

En cuanto a la COMPOSICIÓN del equipo, la cátedra tiene solamente tres (3) docentes: una Profesora Titular (D1); una profesora Jefe de Trabajos Prácticos (JTP – D3) y una Auxiliar Docente de 1ª (D2). También existen los "profesores libres", que se integran a través de una modalidad que se implementa sólo en el primer tramo del cursado de este taller (2 ó 3 primeros meses). Ellos son tres (3) docentes del área de las ciencias sociales, convocados para dar apoyatura conceptual en lo referente a metodología de la investigación, formulación de proyectos, etc., Esta organización se explicita en varios de los testimonios de los entrevistados:

D2: La cátedra está integrada por 3 docentes, ahora hay 3 docentes: el titular, la arq. S.M, que supongo que está, la verdad no sé exactamente, pero está hace como 20 años en la cátedra; está S. L., que es JTP, es una chica de Corrientes, que estará hace como 8 años en la cátedra, y después estoy yo, que soy Auxiliar de 1ª y estoy hace 4 años. En realidad mi cargo es para Arquitectura III de la pirámide B (cuarto año del Plan de Estudios), pero viste que por esa resolución que permite que los docentes se movilizan dentro del área del diseño en función de la demanda de los alumnos, nos van reubicando, dentro de la misma pirámide. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: La cátedra la componemos muy pocos docentes: S. L., que es JTP, es una arquitecta de Corrientes, que está hace 9 años en la cátedra, y V. R., una arquitecta que ocupa el cargo de Auxiliar de 1ª, y está desde hace 4 años en la docencia en talleres de arquitectura, aunque a este taller está recién incorporada desde el año pasado, y yo, que soy docente del taller de arquitectura desde hace 22 años, y desde hace 5 años coordino los talleres de 1° a 6° año de la Unidad Pedagógica "B". (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

La profesora titular es arquitecta y tiene una antigüedad en la docencia considerable y gran experiencia en el trabajo, tanto en la actividad privada como en la función pública. La jefe de trabajos prácticos, también arquitecta, tiene experiencia en la gestión relacionada al planeamiento

urbano. La auxiliar docente es arquitecta, con experiencia en participación en proyectos de investigación, en el área del hábitat, el urbanismo y la planificación.

Las tres docentes (Titular, JTP y auxiliar) están organizadas de manera de realizar las distintas tareas de modo complementario y equitativo. No obstante se distinguen diferentes jerarquías: es la Titular quien toma las decisiones fundamentales respecto a los puntos a trabajar en las apoyaturas metodológicas y teóricas, y a las fechas generales tentativas del cronograma general. La JTP y la Auxiliar de 1ª la secundan y acompañan en el seguimiento de los trabajos de investigación aplicada de cada equipo de alumnos, en tanto que las tres realizan las tareas de apoyo administrativo, lo que se desprende de los siguientes testimonios:

D1: Las docentes hacemos un seguimiento continuo a los equipos, viendo las tres todos los trabajos. No nos dividimos ni hacemos una asignación de un cierto número de equipos para cada una, sino que las tres vemos a todos los equipos, porque nos parece que así logramos mayor riqueza en los aportes que podamos hacerles. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: S.M., la titular de esta cátedra, es la coordinadora de la pirámide B, entonces por ahí en función también de los perfiles de los docentes, se van reubicando. En realidad yo, por mi formación, doy más con el perfil de Trabajo Final de Carrera, porque los alumnos hacen un trabajo de investigación aplicada y extensión, que por ahí yo soy más útil en ese campo porque... bueno... yo también me dedico a la investigación con las becas de SGCyT, entonces... [...]

[...] Sí, ellos [los alumnos] se presentan (al programa "Universidad en el Medio"), se inscriben, arman todo lo que es el formulario, que también tienen que presentar su Plan de Trabajo, su cronograma, y después obviamente nosotros hacemos un control de la parte económica, porque como, obviamente, S.M., la profesora titular de la cátedra, es la directora de los proyectos y a nombre de ella están los recursos, y la rendición, más o menos hacemos,... yo por ejemplo me encargo de toda esa parte de ir dándoles en cuotas el dinero, más o menos llevando un registro, porque obviamente la responsabilidad no recae sobre los chicos, ellos ni figuran después en el... siempre es todo a nombre de la directora del proyecto, que es la que tiene que hacerse cargo. Inclusive ella es la que va a cobrar y después se les va pasando. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

El número de alumnos no resulta homogéneo en el taller de un año con respecto a otro, ni entre los tres talleres de un mismo año (por la triple oferta de talleres de cada año). Los alumnos de este taller de 6° de la "B" tienen una edad que ronda los veintitrés (23) años, con baja presencia de gente de más edad. Una característica está también dada por el hecho de que el grupo de alumnos que se inscribe para cursar este taller ya viene parcialmente organizado en grupos, según afinidad y experiencias previas de trabajo conjunto en otros talleres anteriores y/o en otras materias.

Para el cursado de este taller, se organizan desde el inicio del cursado en equipos de hasta cuatro integrantes (o conservan los grupos ya organizados previamente en otras asignaturas,

siempre que no superen los 4 integrantes). Sus roles no son los de “receptores pasivos” de conocimientos transmitidos por los docentes, sino que adoptan una postura protagónica en la generación, gestión y producción de sus propios trabajos (determinan los temas a trabajar en función de sus intereses, expectativas y motivaciones, fijan sus cronogramas de avance, gestionan ante organismos e instituciones relacionados con la temática, etc.):

D2: [...] los alumnos entran y ellos mismos tienen que proponer el tema, tienen que trabajar en equipo, esa es una consigna de la cátedra, y el número de alumnos lo regulan ellos en función de la complejidad del tema que seleccionan. Nosotros ponemos un tope, generalmente se recomienda que sean grupos de 2 a 4 alumnos. No tenemos, estadísticamente no hay registro, no me acuerdo, al menos desde que yo estoy, no tenemos ni grupos de 6 ni predominan tampoco los grupos de 1. por ahí sucede que algún equipo se separa y queda uno por un lado, dos por el otro, pero tenemos bastantes alumnos para el reducido cuerpo docente que somos: este año tenemos 53 alumnos, pero ahora, ahora después de agosto, que se supone que se liberó los que continuaban del año pasado. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A1: [...] ...yo creo que hay tres cosas fundamentales en la elección de una tesis: tienen mucho que ver los objetivos, porque en el momento de formar un grupo, que después pasa a llamarse “equipo técnico”, empezás a compartir los objetivos de los demás... que a uno le falta una materia, que a otro le falta... a otro compañero no le faltaba ninguna materia salvo la tesis, entonces empezás a compartir esos objetivos y así los esfuerzos de uno son mucho más para tratar de cumplir los objetivos del compañero o de la compañera. [...]

[...] Entonces esas tres cosas evaluamos desde el principio: los objetivos de cada uno, cuáles eran; el tiempo en que queríamos nosotros terminar la tesis, y bueno, y la elección del tema, adónde queríamos llegar con el tema, y que comparta la pirámide que hayamos elegido (la cátedra), que comparta también la posibilidad de llegar a fin de año a terminar. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

En cuanto al MANEJO DEL TIEMPO, esta asignatura-taller se desarrolla, generalmente, en dos tardes completas por semana (miércoles y viernes, de 16,00 a 20,30 hs.). Si bien el Programa plantea una planificación general, ésta resulta solamente orientativa, ya que el cronograma general de encuentros y de distribución tentativa de actividades a desarrollar durante el cursado (entregas, exposiciones, etc.), son convenidos entre el equipo docente y cada equipo de alumnos. Ello se desprende del siguiente material empírico:

D1: [...] Los encuentros con los alumnos son los miércoles y los viernes, que son los 2 días del taller, desde las 4,30 hasta las 8 ó a veces hasta las 10 de la noche. La asistencia no es obligatoria y los equipos de alumnos vienen a estos encuentros con dudas o demandas puntuales sobre sus trabajos, que estarán en diferentes niveles de avance, según el ritmo particular que cada equipo le imponga. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: D1 [la profesora titular] dice: “Bueno, como ya saben, nosotras estamos acá todos los miércoles y viernes, a partir de las 16,15 hs., así que los equipos que quieran venir a charlar sobre los avances de sus trabajos, o simplemente a escuchar y ver los avances de los trabajos de los compañeros, vengan. [...] Ahora vamos a ver al

equipo que recién pidió, que tienen bastantes avances, evidentemente. Los que quieran quedarse, son bienvenidos. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

A1: Veníamos miércoles y/o días establecidos por la cátedra: miércoles y viernes. Fuera de eso NO. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Se fijan fechas generales de encuentros de todo el grupo para la realización de entregas de avance de los trabajos, exposiciones y puestas en común, a la vez que los equipos de alumnos definen sus cronogramas particulares, respetando las fechas de estos encuentros generales mencionados, como se desprende del material siguiente:

D1: [...] Tampoco se plantea un cronograma de avance y fechas de entrega específicas, pues cada equipo de alumnos debe, al iniciar el cursado, meterse de lleno en el problema de la definición de sus temas de investigación aplicada y en la formulación de sus planes de trabajo, con sus marcos conceptuales como contexto, con su determinación de objetivos, generales y específicos, sus planteos de hipótesis (o no), sus construcciones de los esquemas metodológicos a emplear, con las definiciones de métodos, técnicas y procedimientos que aplicarán y su cronograma particular de actividades y tareas. [...]

[...] Tenemos clases presenciales que, si bien las planteamos como “obligatorias”, son sin registro de asistencia, fomentamos que por interés genuino y responsabilidad personal los alumnos concurran. Lo que sí registramos son las entregas de los trabajos que se van pidiendo en las distintas instancias: definición del tema – problema, etc... o sea que vamos fijando instancias de pequeñas entregas “parciales” de avance de los trabajos, como para detectar la continuidad del proceso y las eventuales discontinuidades que surgen en los equipos, y nos ayuda también a reforzar el apoyo ante estas últimas circunstancias. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: D3 [una de las auxiliares docentes] continúa diciendo: “hoy vamos a definir un poco, entre todos, algunos lineamientos respecto al cronograma general de trabajo, a partir de ir viendo qué ideas y avances están manejando en cuanto a los planteos de temáticas de trabajo y equipos de asesores. [...] Vamos a armar una lista de orden de equipos, para que vayan contando, según ese orden, sus temas, avances, dificultades, y estado general con respecto al trabajo”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

A2: En realidad al principio se hace un cronograma, como ella pide: al presentar un tema, que uno se haga un cronograma, pero teníamos días fijos, por ejemplo los miércoles, sí o sí nos teníamos que juntar con la cátedra, porque ellos pusieron ese día, no sé si era así los años anteriores, pero la modalidad era una parte teórica para que nos encamine a nosotros. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Desde el inicio del cursado, en mayo, hasta el receso de julio, se trabaja en la formulación del tema – problema en paralelo a la apoyatura conceptual metodológica, y a partir del reinicio y hasta diciembre o hasta mediados o fines del próximo ciclo lectivo, en el desarrollo del proyecto de investigación, según el plan de trabajo elaborado por cada equipo de alumnos:

CL1: [...] Tendríamos que poner algunas fechas tentativas generales para todo el grupo, para ir siguiendo todos juntos y evitar que se produzcan empantanamientos de algunos en relación a los otros... ¿Les parece que 2 semanas antes del receso de invierno (o sea, de aquí a un mes y medio) puedan llegar a la definición completa del plan de trabajo para la investigación que quieren encarar? Es decir, lo que uds. tienen hasta ahora es el planteo del problema, justificación del tema, fundamentos y motivaciones para encarar el trabajo, y algunos además tienen relevamientos y estudios de antecedentes incipientes, sondeos de base para plantear estas cuestiones sobre las que quieren trabajar en el taller. [...] Sería bueno que pudiéramos iniciar el 2º cuatrimestre ya con los planes definidos, aunque se sigan retocando y puliendo, pero armados completos y definidos en forma global. Es decir que, para los que aún no los tienen definidos, sería bueno que trataran de avanzar en definir los objetivos generales y específicos, las hipótesis de base (si correspondiera), una metodología (ésta es un punto crucial), fuentes de datos posibles a emplear, y alguna planificación o cronograma general (aunque flexible), incluyendo algún planteo de actividades para lograr los objetivos". [...] D1 dice: "¿Acordamos entonces que 2 semanas antes del receso agendemos y hagamos un encuentro grupal general, como éste de hoy, pero para exponer los planes de trabajo completos?" [...]

[...] A1 [una alumna] dice: "sí, bueno, nosotros 3 (y señala a otros dos compañeros varones: A2 y A3) estamos con el tema del predio recreativo-deportivo en Santo Tomé, Corrientes. Hasta ahora, desde que empezamos el cursado a fines de abril de este año, lo que estamos haciendo es una búsqueda de información respecto al tema, tratando de entrevistarnos con gente de la municipalidad de Santo Tomé". Su compañero, A2, que está al lado, agrega: "también estamos leyendo algunas cosas sobre metodología de la investigación, como para ver cómo armamos algo más estructurado y coherente y ordenamos todo esto que vamos encontrando. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

La particularidad del taller de sexto año de poder extenderse un ciclo más según las complejidades y el avance de los trabajos planteados, confiere al manejo de los tiempos una dinámica muy particular (por la ya comentada superposición de alumnos de ciclos lectivos diferentes), que se advierte en los siguientes testimonios:

D1: Según este ritmo y avance particulares, algunos equipos podrán terminar el trabajo -y el cursado- en diciembre, y otros, la mayoría, continuará durante el siguiente año o ciclo. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Entonces en esos meses van... surgiendo otros problemas, algunos empiezan con un problema que después se cambia totalmente... el problema se va trabajando con una dinámica de taller: (...) ¿cuál realmente es un problema, cuál es la hipótesis, cuál es el objetivo del trabajo, cuál es la finalidad, (...) eso también nos ayuda a nosotros, el plantel permanente de la cátedra, a salvaguardar esta diferencia de la superposición de los viejos...: si bien nosotros estuvimos en las clases teóricas, para ver qué dinámica se trabaja y tener un seguimiento, después los que nos tenemos que hacer cargo cuando ellos se retiran somos nosotros; aprovechamos esa instancia para corregir a los que están terminando. (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

La modalidad organizativa docente de este taller está dada por una instancia inicial de apoyatura conceptual ("andamiajes", según se explicará más adelante), durante los tres o cuatro primeros meses del cursado, con los llamados "profesores libres", que son docentes externos a la

cátedra, que llevan adelante aquí una especie de “taller de formulación de proyectos de investigación”, para suplir las carencias formativas de los alumnos en esta área:

D1: Bueno... después de la instancia de apoyo metodológico – conceptual, con los docentes libres, ya continuamos el seguimiento de los alumnos solamente nosotras tres, que somos el equipo permanente de la cátedra. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Se plantea a la “flexibilidad” como una característica de la formulación de los proyectos de investigación aplicada, especialmente en la definición de los cronogramas de los equipos de alumnos. Se fundamenta en el hecho de que los alumnos no tienen experiencias previas en el trayecto formativo en la Facultad de Arquitectura que los prepare para encarar esta tarea:

D1: [...] Claro que sus cronogramas particulares pueden sufrir modificaciones y ajustes sobre la marcha, porque los alumnos, al plantearlos, en realidad no tienen muy en claro cuánto tiempo le va a demandar cada etapa y actividad del proceso... [...] (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006)

Este manejo del tiempo y su dinámica no resulta sostenido ni constante durante el cursado: en el inicio los encuentros pautados son de mayor frecuencia, en tanto que luego de los tres primeros meses (en que se trabaja en la formulación del tema y del proyecto de investigación aplicada) los encuentros del total del grupo se ven reducidos según las demandas particulares de cada equipo en función de sus avances y cronogramas particulares (desarmado del “andamiaje”). El ritmo de trabajo lo impone el propio equipo de alumnos, según se desprende del siguiente material empírico:

A2: Al principio sí veníamos más días porque los profesores necesitaban conocer nuestro trabajo y saber a qué apuntábamos y si estábamos bien encaminados, y después sí, cuando terminamos las clases de apoyatura, ahí sí, nos dejaron. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

A1: Además también tiene mucho que ver el ritmo que uno impone al grupo. Nosotros nos impusimos un ritmo: no hubo una sola semana que no nos hayamos reunido 2 o 3 veces entre nosotros, más el día que veníamos a la clase con los docentes. Siempre un día a la semana veníamos. Porque también tiene mucho que ver... porque la cátedra no te va a poner los tiempos. [...].

[...] teníamos la posibilidad de hacer un convenio, pero nuestros objetivos..., no queríamos que nuestros objetivos, por más que por ahí aflore un nuevo campo en lo que es el estudio y que por ahí si hacíamos el convenio podíamos llegar a hacer algo proyectual..., pero nuestros objetivos, que estaban muy compartidos entre los cuatro integrantes del grupo, era recibirnos en diciembre. [...]

[...] Claro, nos tomamos muchas responsabilidades. Incluso al principio hicimos ensayos de un plan de trabajo, con fechas de correcciones, con fechas de entregas parciales y con fecha de entrega final. Fuimos adelantados en el tiempo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

A2: Nosotros [...] el primer día que entregamos el cronograma, [...] pusimos fecha de entrega el 13 de diciembre, y nosotros estamos entregando el 15 de diciembre. O sea que nosotros como grupo de trabajo fuimos muy eficientes. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

De esta manera, son los propios equipos de alumnos los que demandan las reuniones con el equipo docente, cuando sienten que necesitan exponer sus avances o necesitan un corte, orientación y/o sugerencias por parte de los docentes:

A2: Como que nosotros le traíamos "bueno, creemos que ahora necesitamos una corrección por parte de uds.", entonces le traíamos y ya pedíamos el cañón para Power Point, y ya le mostrábamos. Siempre los miércoles generalmente. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Estas particularidades en cuanto al manejo del tiempo representan ciertas veces una dificultad, que se traduce en una inercia generalizada, cierto desconcierto y hasta angustia en el alumnado, hecho atribuido por los docentes a que se encuentran en esta cátedra con una modalidad de trabajo que nunca aplicaron antes, desde el inicio de la carrera. Pero también esto se explicaría por la desprovisión de "apoyos y ayudas pertinentes" o "andamiajes" tendidos a tiempo, en relación a la necesidad de los estudiantes y de sus capacidades al inicio del cursado:

D1: Con respecto a la propia determinación que hacen los equipos de alumnos de sus cronogramas de avance, se nos plantea el problema de que los alumnos terminan estando 5 ó 6 meses sin definir su tema, ni poner límites a sus propios tiempos, probablemente por el impacto y desorientación que les genera el cambio rotundo en la modalidad de encarar los trabajos. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Y por eso nos lleva a nosotros... un ciclo que podía durar un año, un año y medio, a veces nos lleva más, por esa carencia de formación con la que viene el alumno; se la tenés que dar (aquí la entrevistada hace una larga pausa). Es un problema para nosotros, [...] que lo estamos superando con el tema de que los incorporamos a ellos, los docentes libres, pero igual, no podemos reducir todavía mucho más el tiempo de cursado, porque en realidad éste debería ser un módulo independiente antes de entrar a la tesis, estos 3 meses de apoyatura metodológica, tendría que darse en 5º, paralelamente tal vez al taller de 5º, porque tuvieron una materia de entrenamiento, así como un adiestramiento. (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A2: (...) Para hacer el análisis y recopilación de información, que por ahí uno... más allá de que venga dando materias teóricas, no sabe hacer eso, eso es lo que más cuesta. Por ahí armar ese tipo de trabajos cuesta mucho para nosotros, porque nosotros recolectamos mucha información que no nos servía, entonces nos empezaron a guiar ellos en eso. B., A. B., nos ayudaron muchísimo a encaminarnos. Nosotros tratamos de seguirle el pie a ellos para poder seguir. Es una apoyatura metodológica y a nosotros nos ayudó muchísimo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: ...nosotros tenemos alumnos que vienen después de cinco años de estar en la facultad, (con suerte, la mayoría ya van seis o siete) trabajando con una determinada modalidad, cuesta mucho cambiar de modalidad en

un año, entonces... esa es una limitación, porque por ahí vos también querés tratar de hacer cosas nuevas, que les sirvan y todo, pero también querés que estén conformes... bueno, que sientan que es productivo su tiempo, no que sientan, como ellos sienten, que es venir a perder tiempo si escuchás las correcciones de los otros. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Los roles docentes se pueden definir en este taller en el marco de las "asesorías generales". Se plantea un cambio en la orientación o conducción del aprendizaje, que ya no está referido a la exposición: el docente deja de exponer en clases "el saber indiscutible", y pasa a brindar una orientación y soporte, así como su experiencia, en los avances e indagaciones que los alumnos, por su propia cuenta, deben hacer. Ello se advierte en algunos tramos de material empírico, como el siguiente:

CL1: D1 [la profesora titular] les dice: "bien, bien... van a tener que tratar bastante con la gente de Planeamiento de la Municipalidad. ¿Tienen localizado algún contacto ahí?" [...] Dice D2 [una auxiliar docente]: "tal vez ahí, la arq. A. O. [se refiere a una arq. con larga trayectoria en la dirección de Planeamiento de la Municipalidad de Resistencia] los pueda asesorar un poco..." [...] A5 [una alumna] dice: "Sí, justamente nos dijeron ya que ella era uno de los referentes ahí en Planeamiento..." [...] D1 [la profesora titular] agrega: "además, ella y su equipo van a venir a dar una charla en agosto, después del receso, acá, como apoyatura general para los temas urbanísticos en el taller. Les vamos a pasar su correo electrónico para que la ubiquen antes y vayan concertando algo más concreto y particularizado con ella". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

La modalidad autogestiva y la desprovisión de ayudas al inicio, al ser "nuevas" para la gran mayoría de los alumnos, plantea dificultades, tanto a alumnos como a docentes: a los alumnos les produce confusión y desorientación inicial, que es vista como una dificultad por las pérdidas de tiempo y los consecuentes retrasos que ocasiona, e incluso como determinante de que el taller de 6° año muchas veces deba extenderse seis meses o un año más, en lugar de ser una materia semestral, como cualquiera de las asignaturas-taller hasta 5° año (lo que genera ciertas dificultades al equipo docente). Ello se detecta en los siguientes testimonios:

D2: [...] la cátedra era muy libre cuando yo entré, [...] en el sentido de que yo, que tiendo a ser un poco más estructurada en cuanto a todo, que me gusta que sea diseccionado todo, no como algo positivo ni nada... [...] a mí me chocó un poco ver que los alumnos estaban 6 meses sin definir su tema y no se ponían límites ni siquiera de tiempo, de decir bueno, te doy... sin ser tan rígido, pero que más o menos en 2 meses se pudieran definir el problema que querían abordar, porque si no, llegábamos a instancias de agosto, y algunos alumnos no tenían ni siquiera definido el tema. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Es en el inicio es donde se produce una gran inercia en el alumno... parece que no sabe qué hacer, se siente perdido, y ahí es donde ubicamos la apoyatura más fuerte para tratar de orientar y encauzar lo que quiere hacer; porque a veces ellos vienen con una idea que quieren desarrollar, pero no la saben formular para que constituya un problema investigable. Pero es en esta primera etapa en la que tenemos las demoras más grandes... [...]

[...] Algunas veces incluso llegábamos al mes de agosto, y ciertos equipos de alumnos no tenían ni siquiera definido el tema. A raíz de esto fue que decidimos adoptar la modalidad de los tres primeros meses del cursado como de apoyo conceptual en metodología de la investigación, incorporando a la cátedra a los llamados “docentes libres”, que son docentes de otras asignaturas del plan de estudios de Arquitectura, con amplia trayectoria en el desarrollo de proyectos de investigación, sobre todo del campo social, que son los que se encargan de brindar este apoyo metodológico a los alumnos que recién inician el cursado, hasta los tres primeros meses del mismo, para que planteen todas las instancias de los planes de trabajo (definición del problema, análisis, formulación de un diagnóstico, objetivos, hipótesis, cronogramas de trabajo, actores intervinientes, etc.), de forma armónica, racional, lógica y sin grandes derroches de tiempo. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Por su parte, los docentes se ven sometidos a una gran exigencia, frente a tres cuestiones fundamentales: por un lado la gran diversidad temática de los trabajos de los alumnos, que les requiere una actualización permanente, por otro lado, la superposición ya expuesta que se da en cada ciclo, de dos cohortes, y finalmente, por la necesidad de que todos los trabajos, pese a su diversidad, tengan el nivel de complejidad correspondiente a un 6° año de la carrera de Arquitectura. Esto surge de algunos tramos del material empírico analizado:

D1: Es decir que hay tantos planes de trabajo y cronogramas de avance de los trabajos como equipos de alumnos tengamos en cada ciclo, lo que nos impone grandes exigencias como docentes, para poder hacer el seguimiento a cuestiones que resultan sustancialmente diferentes, tanto en temáticas como en escalas de abordaje y niveles de complejidad. Frente a esto último, tratamos de que el nivel de complejidad del trabajo sea, obviamente, acorde a lo que se pretende que un alumno de 6° año verifique y alcance, y no una escala que bien ya pudo haber alcanzado en 2° o 3° año de la facultad. [...]

[...] Generalmente todos los equipos trabajan en temas urbanos, predominantemente en temas de hábitat. Cada equipo de trabajo define su equipo de asesores específicos, según las temáticas que hayan elegido trabajar, porque imagínate que nosotros no podemos ser especialistas en tantos temas particulares diferentes... (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

## 2. Dimensiones didácticas clásicas

### 2.1. Contenidos

Los contenidos, en la estrategia didáctica de esta cátedra-taller, aparecen referidos a un tema de investigación planteado por los propios alumnos, siguiendo la lógica de secuenciarlos y organizarlos a través del planteo de un problema como punto de partida, y el trabajo a partir de allí en sucesivas desagregaciones e integraciones de subsistemas de ese problema de base, que van retroalimentando el proceso.

Así, el contenido aparece con características muy diferentes a las que se plantean en las asignaturas consideradas comúnmente como "teóricas". Aquí el contenido general común es el tema propiamente dicho con el que cada equipo de alumnos trabaja durante el cursado, organizado en torno al planteo del tema – problema, que pasa a entenderse así como una excusa o pretexto –anecdótico- para activar el proceso metodológico.

Desde el Programa de la asignatura se enfatiza este rasgo, planteando a la vez que se trataría de una definición de contenidos en función de un perfil profesional (cuestionando, en cierta manera, la definición curricular del perfil profesional que hace la Facultad de Arquitectura) que busque satisfacer demandas del contexto, así como también de lograr una integración y aplicación de contenidos abordados durante todo el trayecto previo de la carrera. Ello se desprende del siguiente material:

PR1: "Es necesario reflexionar en el planteamiento de los contenidos y modalidades de la enseñanza, sobre el perfil profesional a ofertar, o cual es la demanda del servicio profesional actual". [...]

[...] Propiciar la profundización en una vasta gama de campos del conocimiento, desde lo urbano, lo tecnológico, la recuperación del patrimonio construido, el hábitat popular, normativas y políticas de acción, ofreciendo apoyatura interdisciplinaria cuando lo requiera mediante el concurso de asesores externos o codirectores de los trabajos. [...] Entender Arquitectura como asignatura síntesis donde se deben rescatar los contenidos de otras disciplinas. Tecnología, Morfología, historia, desarrollo urbano, práctica profesional, etc. y verificar la oportuna aplicación de estos conocimientos en la elaboración de su propuesta creativa. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, pp. 1-2).

D1: Por otra parte, como para ir cerrando, yo creo que la facultad debe preparar al alumno para enfrentarse con la realidad con la que se va a encontrar, y en este sentido habría que replantear un poco los Planes de Estudio, no para hacer cambios "cosméticos", de cambiarles el nombre a las asignaturas, y que en realidad no se revisen los contenidos ni las transversalidades... como más de una vez se hizo... sino que se me ocurre que se podría encarar un proceso de revisión más profunda de nuestras prácticas docentes en función del perfil del arquitecto que queremos formar, que a su vez tendría que estar en función de la realidad socio – cultural, política y económica que vivimos... (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Los contenidos conceptuales generales de este taller se relacionan a la formación y práctica en una metodología de la investigación y gestión, como base para afrontar cualquier temática y problema, tanto de diseño como de gestión en arquitectura. El trabajo con contenidos conceptuales específicos gira en torno a los temas – problema puntuales sobre los que cada equipo de alumnos desarrolla y aplica la investigación a lo largo del cursado:

A2: Nuestro tema era "Lineamientos para estrategias urbanas". Es aplicable a esto que hicimos ahora, pero es una metodología que se le puede aplicar a cualquier tipo de ciudad con 15.000 hab. más o menos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: (...) a lo que no llegan casi nunca en nuestro taller es a diseño de algo, casi no, por ejemplo, puede ser... tenemos unos equipos que trabajan en "proyecto inmobiliario", ellos trabajan con toda una metodología específica de lo que es "proyecto inmobiliario", que es muy complejo, y que ellos realmente terminan sabiendo muchísimo más que nosotros porque se especializan con estos asesores que te conté y bueno, realizan todo el estudio de mercado, las encuestas, el estudio de los terrenos, todo: el TIR, el banco, todas esas fórmulas rarísimas que usan los economistas, ellos las aprenden, las aplican, hacen todas sus planillas estadísticas en Access, y en algunos casos, ellos determinan también el nivel de finalización de su trabajo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Lo que casi nunca constituye un producto final en nuestra cátedra es el diseño y proyecto de algún equipamiento específico, porque generalmente se abordan escalas urbanísticas u otro tipo de problemas, como los de emprendimientos inmobiliarios, o de desarrollos turísticos, que trascienden la escala "micro". (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

El programa de esta asignatura-taller no incorpora contenidos específicos, sino que en la definición curricular se da preferencia a la definición de objetivos generales a alcanzar por el alumno y a la retroalimentación de contenidos según las experiencias de cada ciclo lectivo y en función de los ciclos anteriores. Ello se detecta en el siguiente material documental analizado:

PR2: "el programa no contempla contenidos específicos, ya que se trata del trabajo final de carrera en donde se espera que los alumnos integren los contenidos de la totalidad de la misma, en este caso los temas seleccionados por los alumnos para desarrollar como tesis adquieren el carácter de contenidos, en función de las diversas temáticas abordadas cada año se organizan talleres, seminarios y charlas específicas". (Análisis de la propuesta contenida en el programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, realizada por una docente de dicha asignatura; p.2).

No se trata de que los alumnos no trabajen con contenidos específicos: muy por el contrario, los contenidos específicos están determinados por el tema – problema que elijan para su desarrollo. Ello se advierte en el siguiente material:

D1: En concordancia con este tipo de planteo, el Programa de nuestra asignatura no tiene "contenidos específicos", sino que plantea una serie de objetivos, en lo general y en lo particular, referidos a tres esferas: lo cognoscitivo, lo actitudinal y lo procedimental / metodológico. Se trata de establecer los niveles que el alumno tiene que alcanzar para poder aprobar la materia. No se plantean contenidos específicos, ya que estos se van definiendo en cada ciclo lectivo conforme se da la retroalimentación de las experiencias de los ciclos anteriores. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Estos contenidos presentan las características que describe Coll (op. cit.: 13), que define al contenido como "conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización" y en particular en una carrera universitaria de carácter profesional, como arquitectura, lo prepara para una determinada práctica.

Por lo tanto, en este taller no se repiten contenidos ya aprehendidos en las otras asignaturas, sino que se los aplica, se los trae o convoca para el desarrollo de la investigación a

partir del tema - problema. También se introducen nuevos contenidos que ponen a los alumnos en situación de crisis, ya que la situación rebasa sus propios conocimientos, obligándolos a buscar la solución.

Se plantea a este taller de 6° año de la "B" como una materia de integración de los conocimientos adquiridos por el estudiante a lo largo del trayecto formativo desde primer año. La integración de contenidos se plasma en la propuesta planteada a los alumnos a través del trabajo de investigación aplicada, que, para ser desarrollado, los enfrenta a realizar tareas similares a las que deberán realizar una vez que sean profesionales. Se hace énfasis en los contenidos conceptuales y actitudinales referidos a lo o metodológico investigativo, como herramientas básicas para encarar cualquier abordaje de la realidad y del horizonte profesional inmediato:

D2: En cuanto al trabajo que realizan los chicos, te decía, es un trabajo final, un trabajo integrador, intenta ser integrador de todos los contenidos que los alumnos dan, por eso la cátedra, si ves el programa te vas a dar cuenta, la cátedra en el Programa no tiene "contenidos" específicos. Tiene una serie de objetivos de la cátedra y de objetivos pedagógicos en cuanto a los niveles que el alumno tiene que alcanzar para poder superar la instancia de taller. Pero no hay contenidos específicos: los contenidos se van definiendo en función de cada grupo que tenemos los diferentes años. [...]

[...] Hay diferentes niveles (de complejidades de los trabajos finales que entregan los alumnos). Eso es lo bueno, también: se permite que, por ejemplo, cuando tenemos un grupo que trabaja en Las Toscas ahora y está trabajando en una planificación estratégica, llegar a lineamientos generales. No llegan a la planificación estratégica, llegan al lineamiento para una planificación estratégica. Porque justamente la planificación estratégica requiere de una interacción de muchos actores que ellos no lograron en la tesis, si bien sí tuvieron articulación, todos sabemos lo que es el Plan Estratégico de Rcia., que hace dos años se viene haciendo... y es muy difícil llegar, no podemos nosotros exigirle que ellos hagan un trabajo de ese nivel. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

De esta manera, queda configurado un dispositivo preparatorio para el ejercicio profesional, intentando que el aprendizaje de los alumnos sea significativo: se trata de que el alumno relacione la nueva información, de manera no arbitraria, con los saberes previos y la incorpore a su propia estructura del conocimiento.

Se destaca en los entrevistados docentes de este taller la apreciación por el trabajo con contenidos referidos y muy "conectados" a la realidad e inherentes al ejercicio profesional real de la arquitectura en el nordeste argentino, así como la preocupación por promover estas temáticas y prácticas en instancias previas a que el alumno obtenga su título de "arquitecto". En este sentido, se destaca una visión de la cátedra, por parte de sus propios actores, como anticipatoria y preparatoria para el ejercicio profesional.

Asimismo, la práctica de este taller resulta una modalidad que potencia los contenidos actitudinales, en lo referente al desarrollo de ciertas conductas reflexivas y éticas, respecto del diseño y el futuro desempeño profesional: se intenta que el alumno empiece a adquirir las actitudes esperables del profesional y se hacen constantes y continuas referencias a ello, cualquiera sea el momento del cursado de que se trate, lo que se advierte en los siguientes fragmentos de entrevistas:

D1: Hoy es sumamente necesario incorporar herramientas básicas de investigación, con las que pretendemos que el alumno entre en contacto y se familiarice en los trabajos de investigación aplicada y gestión que llevan adelante acá. El arquitecto de hoy debe poder ser generador de sus propios negocios y proyectos y no quedarse a esperar que lo llamen para contratarlo para que haga un proyecto edilicio en un determinado terreno. [...]

[...] Pero en todo este trayecto, el alumno (si bien termina altamente entrenado en diseño, como si en la vida profesional real la única posibilidad que tendrá que enfrentar fuera el desempeño en su estudio independiente, trabajando por encargo de un comitente que quiere el proyecto y la dirección de una obra) no resulta igualmente capacitado en el desarrollo de prácticas de otro tipo, no ya emergentes, sino más vigentes desde hace bastante tiempo, más realistas si se considera el campo profesional actual en nuestra región e incluso en el país (como el trabajo en consultoras, con equipos interdisciplinarios, como gestores ante instituciones y organismos mediante programas, institucionales o privados, etc.). (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Procedimental y actitudinalmente, se hace hincapié en que el alumno tenga una experiencia en la aplicación de un "modelo de gestión propio" similar al que deberá encarar en su vida profesional, es decir, de "coordinador" y "gerenciador" de múltiples disciplinas relacionadas:

D2: Sí, (...) puede haber en la cátedra un trabajo que no tenga transferencia, o que no la consiga, que tenga la intención y que esté planteado hacerla, pero que no lo logre (...), pero siempre tiene que tener contacto con la realidad. Por más que después, no sé... la institución con la que ellos por ahí trabajaron más no les interese el trabajo o no lo quieran recibir, siempre se pide que se trabaje con la realidad. Tomar los datos de la realidad, trabajar con las instituciones que tienen alguna vinculación con el problema. [...]

[...] Por ejemplo, el arquitecto en el caso del Hotel Casino, porque fuimos a ver el modelo de gestión con un alumno, el arquitecto era un coordinador de un montón de disciplinas que estaban insertas, entendés? Entonces yo creo que te limita mucho si vos seguis..., si no tenés experiencia, antes de recibirte, de ver cómo el arquitecto trabaja con otras disciplinas. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Sintetizando, los contenidos, en una mirada amplia (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que incluye el trayecto en la cátedra, se plantean como los más parecidos a los necesarios para que el alumno se enfrente (cuando -en breve- sea profesional) al panorama laboral local y regional del arquitecto, con fuerte adiestramiento en la gestión, en la contextualización a la economía y las demandas locales y regionales y en la adquisición de una metodología de investigación.

En función de estos contenidos generales comunes, el tema y los contenidos específicos del proyecto de investigación aplicada se convierte en disparador de un proceso metodológico de autogestión y de investigación:

A1: Claro, y además, como es urbanístico, no era, no queríamos terminar en una etapa a nivel de diseño urbanístico, sino explorar, sería lo que nunca habíamos hecho, que es la parte de gestión, de cómo vincularse con las diferentes instituciones, con las diferentes partes, con la comunidad, el municipio, cómo desarrollar la gestión en el trabajo, eso no lo habíamos dado nunca. Quizás después, en la etapa profesional, teníamos la oportunidad sin una experiencia previa. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: ... hay chicos por ejemplo, que empezaron un muy buen trabajo, que terminó en diseño de una plaza de una localidad. Capaz vos decís, "pero eso no es un trabajo de tesis, es un diseño menor", pero los chicos trabajaron con diseño participativo, y el trabajo mayor es el marco, es un trabajo de recuperación de los espacios verdes de la localidad, y en realidad lo que ellos diseñaron, bueno, aparte de hacer todo el estudio de los espacios verdes, el diagnóstico, hicieron todo un estudio participativo con la gente, formaron un equipo con la gente, una mesa de trabajo donde la gente diseñó, aplicaron una metodología participativa para que la gente diseñe; en realidad lo que dejaron es una muestra, un caso que ellos puedan seguir reapplicando en la recuperación de los distintos espacios verdes. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

## 2.2. Objetivos

Se detecta que el principal propósito de la experiencia planteada por este taller consiste en impulsar una modalidad de "aprender - haciendo", con una estrecha vinculación universidad - comunidad, y una situación de "inmersión", intentando aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Ello se advierte en el programa de la asignatura, que plantea, como objetivos generales, los siguientes:

PR1: "Complementar niveles de capacitación asegurando el correcto desempeño profesional; Desarrollar un nivel de comprensión de los fenómenos que intervienen en los procesos de la proyectación arquitectónica y urbana con solvencia para asumir una responsabilidad profesional; Comprender el rol que debe cumplir en los distintos procesos de gestión con que se construye el espacio urbano y arquitectónico para las diversas demandas; Desarrollar la propuesta adecuada y a nivel de los tiempos y recursos que surjan del estudio de la realidad a intervenir; Ejercitar nuevos modelos de gestión que se deben incorporar en las áreas temáticas a desarrollar". (Programa de la asignatura Arquitectura 6 - UPB - 2006, p. 1, 2).

Desde la programación de la asignatura se manifiesta un fuerte componente de acercamiento al contexto y demandas reales (dejando de lado la formación para las prácticas

decadentes, que se considera son, mayoritariamente, las que el plan de estudios de la carrera valida):

PR1: "El accionar profesional se vuelve más complejo y requiere de saberes que generalmente no son aportados por la formación tradicional. [...] Este nuevo perfil, requiere además de la capacitación técnica, especiales capacidades personales, conocimiento de la realidad a intervenir, comprendiendo la dinámica de los procesos sociales, políticos, ambientales, donde incide la labor profesional. [...] Es necesario un nuevo arquitecto, que comprometido y estrechamente vinculado a las necesidades de los demandantes, e incorporando a los actores de decisión política, conozca a fondo la problemática y se instrumente para resolverla". [...]

[...] "Elaborar como último trabajo de Diseño de la carrera, un proyecto Integral, de gran complejidad, en el área problemática seleccionada [...], que responda a una demanda real, [...]. Elaborar sobre la base de los datos de la realidad y desde su propia óptica un modelo de análisis que le permita manejar la complejidad del problema a resolver [...]. Posibilitar la construcción de procesos metodológicos participativos, incorporando en la construcción de los mismos a los actores involucrados en los pasos del proceso. [...] Desarrollar un trabajo de Investigación - Acción, que los inicie en una labor científica de análisis, confrontación de hipótesis y evaluación, que sustenten la formulación de propuestas de acción. [...] (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, pp. 1-2).

Lo mismo se advierte en testimonios como el siguiente:

D1: Lo usual es que todas estas instancias (la entrevistada se refiere a lo que ocurre comúnmente en los otros talleres de arquitectura) se inicien y finalicen por determinación del equipo docente, a través de un cronograma fijado al inicio de cada ciclo lectivo. Pero en todo este trayecto, el alumno (si bien termina altamente entrenado en diseño, como si en la vida profesional real la única posibilidad que tendrá que enfrentar fuera el desempeño en su estudio independiente, trabajando por encargo de un comitente que quiere el proyecto y la dirección de una obra) no resulta igualmente capacitado en el desarrollo de prácticas de otro tipo, no ya emergentes, sino más vigentes desde hace bastante tiempo, más realistas si se considera el campo profesional actual en nuestra región e incluso en el país (como el trabajo en consultoras, con equipos interdisciplinarios, como gestores ante instituciones y organismos mediante programas, institucionales o privados, etc.). (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

En este marco, es la "relación con el saber" (la modalidad propia con que cada uno se relaciona con el pensamiento mismo, para que tenga lugar la formación) más que la adquisición de conocimientos lo que parece interesar en el planteo de objetivos de este taller de 6° año. "Dicha "relación con el saber" [...] ayuda al análisis del vínculo singular que cada uno construye con el saber y a favorecer los aspectos creativos, no dependientes ni enajenantes de la misma" (Souto, 2006: 58; 60). Esto se advierte en los siguientes testimonios:

D1: Son tantos los contextos laborales actuales para el arquitecto y es tan reducida la práctica en ellos que proveemos desde la facultad, que siento que en realidad estamos formando profesionales con altos índices de discapacidad para insertarse en ellos... así que un poco, desde esta óptica, proponemos otro tipo de experiencia, aunque sea en el último taller de arquitectura, en la unidad "B",... (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Nosotros queremos que los alumnos aprendan sobre la base de lo que se puede aplicar en la realidad. Porque si no continúa siendo un trabajo de los talleres anteriores, se supone que nosotros queremos que ellos tengan una preparación para ver cómo se trabaja ya en el campo profesional. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A1: Es una experiencia que, como bien dice la arq. S. M. [la profesora titular], tiene que ser la experiencia de un trabajo profesional, el primer trabajo profesional, o sea, ese es el gran objetivo de la cátedra: que uno no salga a la calle diciendo "¿cuál va a ser mi primera experiencia?". (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: En la cátedra nuestra, como en la "C", yo creo que al tener un trabajo por lo menos que, aunque no tenga transferencia, tenga contacto con la realidad, ellos ya pueden ver que en un problema complejo, a ese problema complejo lo abordan diferentes disciplinas y, te digo, ellos trabajan con asesores en la parte social, licenciados sociales, trabajan con sociólogos..., porque se dan cuenta que ellos solos no pueden abordar, y yo creo que eso les da, por lo menos un adiestramiento de cómo se trabaja con otras profesiones, porque obviamente, una profesión no puede abordar todos los problemas, y aparte, toda esta parte también de la gestión, que por lo menos yo creo que les saca un poco de lo que es esa formación tan pasiva que tiene nuestro modelo, que todo te dan los profesores, entonces bueno, si vos querés hacer tal tema, está bien, nosotros lo aceptamos, pero vos conseguíte un asesor; hasta el hecho mínimo de que ellos tengan que levantar el teléfono y contactarse con una persona, o ir a tener una entrevista, o ir a los barrios a hacer entrevistas, yo creo que ya les da un nivel de formación bastante parecido a lo que en la realidad van a tener que hacer, que lo que te puede dar una experiencia de un taller más... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Subyace al objetivo del aprender-haciendo, el objetivo de búsqueda de reafirmación del perfil del arquitecto como protagonista y gerenciador de su trabajo (y como integrante de equipos interdisciplinarios), mediante el trabajo de investigación aplicada propuesto, en el que se incentiva la autonomía del alumno, según se detecta en el siguiente material empírico:

D1: Como docentes, estamos convencidos, y la experiencia así lo demuestra, de que los alumnos, por sí solos, pueden emprender un camino de búsqueda, de construcción metodológica... Tal vez esto genera una demanda mayor de tiempo, pero los resultados demuestran sus ventajas frente a otros modelos más conductistas, que son los que más familiares le resultan al estudiante del taller de arquitectura. Ventajas en cuanto a una mayor aproximación a la realidad laboral del arquitecto y una instrumentación metodológica para encarar procesos de autogeneración de trabajo. [...]

[...] Bueno, sintetizando un poco, te puedo decir que lo que queremos verificar en los alumnos es la adquisición de aprendizajes basados en la realidad del medio. Considero que esta es una diferencia fundamental que plantea nuestra cátedra – taller: lograr que el alumno realice una práctica anticipatoria del ejercicio profesional real del arquitecto en la actualidad y sea capaz de enfrentar la gestión de su propio trabajo, también a través de la consideración de la multidisciplinariedad, para afrontar problemas complejos, como lo son todos los que la realidad presenta. [...]

[...] Hoy es sumamente necesario incorporar herramientas básicas de investigación, con las que pretendemos que el alumno entre en contacto y se familiarice en los trabajos de investigación aplicada y gestión que llevan

adelante acá. El arquitecto de hoy debe poder ser generador de sus propios negocios y proyectos y no quedarse a esperar que lo llamen para contratarlo para que haga un proyecto edilicio en un determinado terreno.

[...] Por otra parte, como para ir cerrando, yo creo que la facultad debe preparar al alumno para enfrentarse con la realidad con la que se va a encontrar, y en este sentido habría que replantear un poco los Planes de Estudio, no para hacer cambios "cosméticos", de cambiarles el nombre a las asignaturas, y que en realidad no se revisen los contenidos ni las transversalidades... como más de una vez se hizo... sino que se me ocurre que se podría encarar un proceso de revisión más profunda de nuestras prácticas docentes en función del perfil del arquitecto que queremos formar, que a su vez tendría que estar en función de la realidad socio - cultural, política y económica que vivimos... [...] (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] Fijate que mucha gente que por suerte cursó con nosotros después queda inserta, los contratan. Estas chicas te digo, creo que 2 están trabajando en las localidades. Aparte a veces son, estas chicas son... viste que a veces eligen de sus localidades de origen, y entonces vuelven a esos lugares y por ahí terminan siendo recursos más formados en esa disciplina que ellos se pusieron a... y algunas instituciones lo ven como un potencial y lo captan. [...]

[...] tratamos de que los alumnos se puedan despegar de la institución con este trabajo, que puedan tener una mirada más "desde afuera", y aparte en estos trabajos de Formosa por ejemplo, como es un trabajo participativo de rediseño del casco céntrico, participa también el Colegio de Arquitectos de allá, no es que ellos son los profesionales que están llevando el diseño adelante. Ellos son como los ... movilizadores te diría, los motores para generar un determinado producto. Pero el diseño no es un producto de ellos, sino en realidad ellos trabajan con una metodología que también vienen haciendo en los talleres, la propuesta de los que participan, y después el equipo técnico, entonces ellos de esas propuestas hacen una propuesta integradora y superadora ya con detalles que la gente común no puede dominar, obviamente. [...]

[...] yo creo que tener UNA experiencia que puedas ver que el arquitecto también participa en procesos urbanísticos, en procesos de negocios, en proyectos de consolidación habitacional, de cosas que salen un poco, que trascienden un poco del objeto arquitectónico, que no son puramente diseño, también... En la práctica profesional uno trabaja así ahora. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

El desarrollo de líneas de investigación en temas y escalas predominantemente urbanísticos, obedece a un objetivo de alcanzar niveles de complejidad superiores a los que se manejan de 1° a 5° año en los talleres (en estas escalas urbanísticas, el diseño puntual de edificaciones singulares queda justificado únicamente si el marco del proyecto mayor lo plantea como necesario, pues se explicita que el objetivo de esta cátedra NO es repetir el entrenamiento en "diseño proyectual" que los alumnos tienen de 1° a 5° año en los talleres). Esto se remarca en algunos testimonios, como los siguientes:

D1: El producto final depende de la escala adoptada por el trabajo y del nivel en el que se haya movido todo el proceso, porque hay diferentes niveles: por ejemplo, si un grupo trabaja en un tema urbanístico, como por ejemplo el desarrollo de acciones en pos de una planificación estratégica de una localidad determinada, se pretende que lleguen, como instancia final en la cátedra, al planteo de lineamientos generales. No pretendemos,

en un trabajo final de carrera, que lleguen a una "Planificación Estratégica", pero sí a los lineamientos que podrán ser insumos para una planificación estratégica posterior o ulterior. [...]

[...] Y te digo "casi nunca", porque en realidad a veces sí se llega, como producto final, a la realización del proyecto de un edificio, por ejemplo, para una determinada localidad, con un legajo técnico que pueda transferirse después al Municipio..., pero son... excepciones... que se admiten siempre y cuando se justifiquen en el marco de un proyecto mayor de investigación aplicada, de mucha más complejidad, escala y participación de amplia variedad de actores. [...]

[...] Es decir que hay tantos planes de trabajo y cronogramas de avance de los trabajos como equipos de alumnos tengamos en cada ciclo, lo que nos impone grandes exigencias como docentes, para poder hacer el seguimiento a cuestiones que resultan sustancialmente diferentes, tanto en temáticas como en escalas de abordaje y niveles de complejidad. Frente a esto último, tratamos de que el nivel de complejidad del trabajo sea, obviamente, acorde a lo que se pretende que un alumno de 6° año verifique y alcance, y no una escala que bien ya pudo haber alcanzado en 2° o 3° año de la facultad. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

### 2.3. Estrategias de enseñanza

El programa de esta asignatura menciona, como estrategias didácticas:

PR1: "Clases Teóricas; Análisis de Bibliografía con guías temáticas; Seminarios internos y con participación de invitados; En temas específicos, convocar a especialistas de la región o de otras facultades o incorporar un rol de codirección del trabajo; Análisis y comentarios de trabajos anteriores con presencia de los autores, y en algunos casos de aplicación de proyectos, para evaluar sus resultados; Viajes y visitas de intercambio a otras facultades y a los poblados donde se desarrollen las experiencias". (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, p. 1, 2).

El material empírico analizado sugiere que los rasgos que adquieren las estrategias didácticas en esta cátedra-taller podrían agruparse bajo las siguientes modalidades y características:

A. ENCUENTROS DE EXPOSICIONES GRUPALES PARA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS REALES, MARCOS METODOLÓGICOS, ENFOQUES TEÓRICOS, DIFICULTADES COMUNES. SOCIALIZACIÓN Y SOPORTE ENTRE PARES.

Los encuentros de trabajo en este taller consisten en exposiciones y/o instancias de intercambio de lo trabajado y de apoyaturas teórico-metodológicas, en los que los grupos de alumnos exponen sus avances, respecto al ejercicio en cuestión, que se presenta, expone y discute en el taller, y sobre el que se genera la reflexión y las reflexiones sobre la acción, como se desprende de algunos testimonios:

CL1: D1 [la profesora titular] responde: "no importa el orden, porque la idea es que expongan todos, sin excepción, aunque sea muy brevemente. Así que en el orden que quieran". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

D1: El hecho de escuchar todas las exposiciones, a nosotros como docentes nos sirve para detectar dificultades comunes, y a los alumnos les sirve, más allá de los temas específicos, para aprovechar las sugerencias que podamos hacer, entre todos, en cuanto a lo metodológico y al proceso de gestión. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: A8 [una alumna] dice: "intentamos, mediante presentación de una nota formal oficial (la que uds. nos avalaron y firmaron como cátedra, respaldando nuestro pedido en nombre de la FAU-UNNE) conseguir una entrevista con el Director de Agua y Energía, pero el encargado que nos atiende cuando vamos siempre nos dice que el Director no está, pese a que fuimos ya en varios horarios, en los que teóricamente iba estar... Pero no hay caso... y le dejamos incluso la nota..." [...]. D3 [una auxiliar docente] comenta: "éstos obstáculos son parte de la gestión... pero que no los desanimen, siempre se puede reemplazar el testimonio de algún actor por el de otro, aunque sea respecto a otro equipamiento o institución..." [...]

[...] D1 [la profesora titular] dice: "Los veo muy enganchados con el tema, y sobre todo embaldados y convencidos!! Ya tienen 10 entrevistas a lugareños!!! Y eso que recién estamos empezando junio, y el taller arrancó en abril!!![...] Lo que sí, tendríamos que ir viendo, y enfocando más el tema. Como uds. bien dicen, para que no se les escape la escala y resulte algo inabarcable, o que se les dilate demasiado en el tiempo por querer abordar un ámbito geográfico demasiado grande. [...] Si bien las intenciones generales pueden tener un alcance amplio, como las plantean uds., de armar lineamientos para un circuito o corredor, habría que definir y pulir objetivos específicos y metas concretas. Estimo que lo podrían ir haciendo a medida que avancen con el relevamiento de información, de antecedentes, y con el apoyo de los asesores específicos que mencionaron. Sería muy importante el estudio de antecedentes que van a hacer, o que están haciendo ya. [...] Sigamos con este embale nomás [se ríe]... y lo vamos viendo". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

CL2: D1 [la profesora titular] retoma la charla con los alumnos del tema de las ferias francas: "bueno, sigamos chicos. Pasando un poco en limpio... a ver si coincidimos chicas [se refiere y dirige a las otras 2 docentes: D2 y D3]: aparentemente este equipo está avanzando sobre algunos puntos un poco rápido, pasando muy por encima otros (que son muy básicos porque sobre ellos se apoyan y desarrollan los demás). En mi opinión, sería muy productivo que profundizaran y ampliaran la definición de la situación problemática de base: ¿Qué es lo que hace que uds. detecten que este tema de las ferias francas sea un problema para las ciudades en las que se instalan?. ¿Porqué uds. suponen o hipotetizan que se necesita una intervención?. ¿Y a qué quieren llegar con ella?". [...] D2 [una auxiliar docente] acota, adhiriendo a lo que manifestó D1 [la profesora titular]: "Sí, como punto de partida, tendrían que tener más clara y profunda la definición de la situación problemática. Uds. la tienen definida, pero en forma bastante genérica. Después sí, van a ver que con facilidad va a fluir el avance del estudio de antecedentes, porque posiblemente para definir más exhaustivamente la situación problemática se encuentren con mucha más información y pistas de todo lo previo y del estado de esta cuestión. Ver qué hay hecho e indagado sobre el tema, redefinir o rectificar, si fuera necesario, alguna metodología más clara para abordar el problema, y en función de los temas con que se vayan encontrando, ver a quienes más podrían incluir en el cuerpo de asesores específicos". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 23 de junio de 2006).

Sin embargo, y como obturante, se plantea el hecho de que las instancias de “encuentros generales de seguimiento” (de los equipos de alumnos con los docentes) no resultan todo lo socializadas que podrían ser, para su óptimo aprovechamiento. Los alumnos manifiestan cierta resistencia (posiblemente por tratarse de una práctica “nueva” para ellos) a las instancias de “seguimientos y exposiciones grupales en conjunto” con otros equipos, y prefieren, en cambio, instancias privadas y particularizadas con los docentes, lo que se percibe como un punto de tensión y dificultad, según se aprecia en algunos testimonios:

D1: Generalmente, uno de los planteos de los alumnos es respecto a que consideran que las correcciones grupales son una pérdida de tiempo. Y en este sentido, nosotras, como docentes, estamos convencidas que el planteo obedece a que aún ellos no descubren todo lo que pueden aprovechar de la experiencia de compartir sus exposiciones de avance y correcciones con los compañeros y escuchar las de ellos también. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Por lo general muchas de las correcciones son aprovechables por los otros equipos, lo que pasa es que... no sé si es vergüenza o celos, no sé qué es, que cada uno quiere que les atiendan personalmente a ellos. Y, bueno, en esa instancia es que estamos ahora. [...]

[...] hay cosas que ellos demandan que te das cuenta que el problema en realidad está en ellos, no en la cátedra, porque que ellos digan que las correcciones grupales son una pérdida de tiempo, es porque ellos no tienen la capacidad todavía de ver... capaz es una falla nuestra que nos falta todavía trabajar en ver alguna estrategia que ellos puedan ver que se puede capitalizar la experiencia de compartir con los compañeros. Te digo, hacemos sobre prueba y error y vamos probando las diferentes estrategias para que ellos puedan ver que eso es un potencial y no una pérdida de tiempo [...] (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

[...] Después de toda esta instancia, que ya continuamos nosotras tres, que somos el equipo permanente de la cátedra, con los alumnos nos encontramos los miércoles y los viernes, que son los 2 días del taller, ponele que nos juntamos a las 4,30, a veces hasta las 10 de la noche, a veces hasta las 8, depende, porque en realidad no es obligatoria la asistencia y ellos vienen ya con... a hacer demandas puntuales sobre su trabajo, que en alguna medida están en diferentes niveles de avance: hay alguna gente que termina ahora en diciembre, muy pocos: 1 ó 2 equipos, y la mayoría continúa, pero también viene cada uno con demandas particulares especiales. [...]

[...] queremos siempre tratar, no de que se imponga, pero de que se den una instancia de correcciones más grupales, pero los alumnos tienen esa tendencia de que ellos quieren venir con su trabajito y que vos les corrija a ellos en la mesa acá, y que no se acerquen si es posible los otros compañeros. Yo no sé si eso ya es una modalidad que viene de los años anteriores,... pero no hay mucha dinámica en el sentido de mostrar los trabajos... suponte que les pedimos “¿por qué no traen en Power Point?”, entonces por lo menos [ve el trabajo], el resto que está esperando... sino parece un consultorio, que cada uno está esperando que le toque el turno para atender. [...]

[...] Nosotros intentamos, tratamos de hacer cosas para que ellos [los alumnos] se vinculen entre sí. Por ejemplo, los que tienen temáticas afines en diferentes localidades podrían perfectamente, por lo menos, tener correcciones en conjunto. Pero cuesta mucho, inclusive cuando lo hacemos, en las encuestas finales a los alumnos, dicen que es una pérdida de tiempo las correcciones grupales, a fin de año. El año pasado por ejemplo fue durísima la

evaluación de ellos para con nosotros. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Les pedimos que todos los miércoles expongan 3 equipos, al nivel en el que estén. No pretendemos que expongan a nivel de "entrega", sino simplemente una carpeta del estado de avance, y si es posible un power point para que podamos "corregir", delante de todos, como para socializar un poco este espacio de seguimiento, avance y sugerencias, para que los otros equipos también lo puedan aprovechar. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Se verifican algunas de las actividades de apoyo y asistencia técnica que menciona Andreozzi (1996: 24) para posibilitar al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido: reuniones de análisis y discusión sobre los criterios tenidos en cuenta en la actuación de los estudiantes, seguimientos periódicos de los mismos, sesiones de tratamiento conjunto, con el grupo de pares, de estrategias de intervención; o de abordaje de cuestiones teóricas o técnicas surgidas como emergentes de la práctica y el intercambio de experiencias en el marco de los encuentros de exposiciones de avance. Estas actividades constituyen algunas de las utilizadas en este taller de 6° de la "B" para preservar el sentido formativo de la experiencia.

## B. VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO Y SUS ACTORES

En general, como ya se expuso, la cátedra se distingue por propiciar una estrecha relación con el contexto a través de los trabajos propuestos, que siempre resultan fuertemente insertos en el medio local y regional, con un fuerte componente de contextualización socio-económica. Se plantea que los trabajos de los alumnos surgen ante un problema o demanda que se detecta a nivel local y/o regional y al cual se trata de investigar (para ofrecer una respuesta) a lo largo del desarrollo del trabajo, como se desprende de los siguientes testimonios:

D1: [...] se trata de que por propia iniciativa y motivación personal el alumno, o mejor dicho el equipo de entre 2 y 5 alumnos (reunidos según afinidad), plantee un tema de su interés, a partir de alguna demanda, problema o necesidad no satisfecha que detecte y perciba en su comunidad, en el medio en que se desenvuelve, y lo plantee o reformule en términos de un proyecto de investigación aplicada, que podrá concluir en una propuesta que de alguna manera signifique una respuesta ante las demandas, problemas o necesidades percibidas. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

A1: [...] para la elección de nuestro tema, me di cuenta de una demanda que estaba en la comunidad (de Las Toscas)... Yo, por una experiencia de captarla así... pero por ciertas cosas que trascendieron a Las Toscas, por ejemplo el tema industrial. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Inclusive, el Programa de la asignatura explicita que la modalidad pedagógica implementada persigue, entre otros, el objetivo del trabajo en relación con el contexto:

PR1: [...] Descubrir las redes de intereses sociales y políticos que surgen del estudio de la realidad a intervenir,

para construir estrategias adecuadas con participación, diseñando las modalidades de acción de los procesos metodológicos. [...] Incorporar al actor demandante desde el primer momento en los procesos de conocimiento, reflexión y aproximación de propuestas de la realidad a intervenir". (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, p. 3).

Las situaciones de vinculación con otras instituciones, organismos y actores del medio, por medio de seminarios o reuniones de intercambio, en que se produce cierto contacto con los profesionales locales (por ejemplo, con representantes del Municipio, contactados por el equipo docente, de manera oficial e institucional), brindan importantes condiciones y espacios para la socialización del alumno - próximamente arquitecto, por la interacción que representan estos intercambios de ver lo que hacen los demás y presentar lo propio, operando como un sistema que hace interactuar diferentes elementos –en términos de Marc y Picard (1992)- que constituyen sistemas abiertos en la medida en que están en relación permanente de intercambio con su entorno, abriendo de esta forma una de las vías a través de las cuales es posible la socialización de los universitarios. Ello se desprende de algunos testimonios, como los siguientes:

D1: Es un requisito que todos los trabajos tengan anclaje en la realidad, que se planteen en función de algún problema real del medio y se alimenten de datos reales, y muchos de ellos incluso terminan teniendo una transferencia real al medio, por ejemplo a través de las instituciones vinculadas de alguna manera con el problema que motivó al trabajo. En este sentido, hay muchos equipos que se presentan al programa "Universidad en el Medio" con sus trabajos: generalmente por año tenemos 4 ó 5 programas en Universidad en el Medio. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

A1: Y bueno, en el comienzo se debatió entre 2 ó 3 temas posibles, se llegó al consenso, siempre pensando bien en qué pirámide íbamos a elegir para hacer la tesis; eso siempre se relaciona..., el tema, la demanda –que sea una demanda verdadera al tema), porque siempre generalmente las cátedras apuntan a que el trabajo final de carrera sea sobre una demanda real, y que sirva, que sea algo viable, para que se pueda realizar, digamos, y trabajar en ese sentido, que sea algo realizable y llegar a consenso con la sociedad, con la comunidad. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: La idea es que sirvan (los trabajos) a las localidades y a las instituciones con que se trabaja [...]

[...] Hay muchos que están en el programa Universidad en el Medio. Nosotros generalmente por año tenemos 4 ó 5 programas de Universidad en el Medio. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Frecuentemente se concretan, como resultado de las gestiones llevadas adelante por los equipo de alumnos (como parte de los desarrollos de sus trabajos), convenios o actas de cooperación con diversas entidades, instituciones y organismos, por medio de los cuales los alumnos aportan los resultados o conclusiones del trabajo y los mencionados organismos colaboran aportando datos, o ayudas económicas para facilitar el desarrollo de dichos trabajos. Esto se evidencia en el siguiente material empírico:

D1: Otra cuestión es que a partir de estos desarrollos en la cátedra, si es que, como producto de las gestiones desarrolladas por los equipos de alumnos, se firmó un convenio o acta de cooperación con, por ejemplo, el municipio de la localidad estudiada (sea cual fuere), se transfieren, al aprobar el taller, los resultados del proyecto a ese municipio (o a la entidad u organismo con el que se formó el convenio), para que a partir de allí se pueda, con ese material... dar a la información y los desarrollos aportados por el trabajo, el destino o aplicación que allí consideren más conveniente. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: D3 [una auxiliar docente] dice: "Tengan presente que se podría gestionar o considerar gestionar algún acuerdo de cooperación o de trabajo, ya sea con la Dirección de Turismo, a ver si están interesados, o con Cultura. Vayan sondeando estas cuestiones también. Al margen de la designación oficial de los asesores, también se pueden hacer algunos convenios oficiales para darle un marco más interinstitucional a los trabajos, y que fomenten el involucramiento de otros actores, además de uds. como alumnos y nosotros como docentes y asesores generales de los trabajos... Piénsenlo". [...]

[...] A12 [un alumno] agrega: "intentamos ya contactarlo acá en la facu al arq. G. R., y nos dijo que está dispuesto a colaborar con nosotros, aunque ya nos aclaró de entrada que no tiene mucha disponibilidad horaria, justamente por su desempeño en el Instituto de Cultura, pero que, eventualmente, nos podría contactar con alguien de la Dirección de Turismo de Ctes. Lo que también nos dijo, es que si vamos a hacer el trabajo con su asesoría, lo hagamos oficial. Nosotras le dijimos que así se manejan los trabajos en esta cátedra, así que seguro hacíamos oficialización de su asesoría. [...] Para eso necesitaríamos algún modelo del acuerdo de trabajo conjunto, o algo así, arquitectas...". [...] D2 [una de las auxiliares docentes] dice: "sí, siempre hacemos a los asesores una designación mediante resolución del Consejo Directivo de la Facultad, como trabajando en la asesoría a la cátedra Arquitectura 6 de la B, y concretamente en la colaboración con el tema específico del equipo de alumnos que lo requiera, en este caso, ustedes. Sépanlo todos, que cuentan con nuestro apoyo y respaldo para hacer estas gestiones oficiales: es más, los iremos guiando nosotros en cuanto a los circuitos administrativos que hay que seguir..." Les pasaré el modelo, para que lo adapten". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

Con cierta frecuencia, pautada en forma general por los docentes, pero definida particularmente por cada equipo de alumnos, dichos alumnos presentan Informes Parciales de Avance de los trabajos en desarrollo, con Exposición y Evaluación en el ámbito de la Facultad y con los sectores de la Comunidad involucrados. Finalmente, deben presentar Propuestas Concretas que surjan de las diferentes temáticas problemáticas, tanto en el ámbito de la asignatura en cuestión como en el específico de la Comunidad y grupo de actores externos a la Facultad, pero igualmente involucrados.

Los alumnos de este taller, por el alto grado de capacitación en los temas específicos investigados, muchas veces son captados laboralmente (luego de obtener el título de arquitectos) e incorporados por las entidades, instituciones y organismos con los que se relacionaron durante el desarrollo de las gestiones, como parte de los trabajos realizados cuando cursaron el taller de 6°:

D1: Algunos exalumnos nuestros después, inclusive, se insertan laboralmente en los organismos ante los que desarrollaron las gestiones durante el cursado de nuestro taller: tal es su formación y capacitación en el tema

específico que investigaron y aplicaron en este trabajo de taller, que algunas instituciones los captan e incorporan como recursos humanos especializados muy valiosos... (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Puede interpretarse que estas prácticas de relación con el contexto apuntan a la autonomía de los estudiantes, "desde lo psíquico y lo social, brindándoles un espacio para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos" (Souto, 1999: 45). En este punto es pertinente considerar lo que enuncia Mendel (1994) acerca de que, según se tenga mayor o menor poder sobre los actos, el individuo (el alumno del taller de 6° año de la "B") obtendrá efectos psicológicos diferentes en una singular ambivalencia: alguien que ejerce poco o ningún poder sobre sus actos experimentará desinterés por la actividad que realiza; en tanto que aquéllos que tienen cierto poder sobre sus actos y son conscientes de éste poder, como ocurre con el alumno de este taller, desarrollarán interés por lo que hacen, a la vez que motivación y responsabilidad (lo que favorece a su vez al desarrollo de su personalidad psicosocial).

Desde una mirada epistemológica / teórica de la conformación estructural del currículum, que sintetiza las facetas constitutivas de la formación (de Alba, 1996) contenidas en la propuesta de la estrategia de este taller de arquitectura, puede destacarse que subyace la concepción dialéctica de teoría y práctica, por lo que ya no se adopta el fuerte sentido de orientación que presupone que la teoría consistirá en una serie de formulaciones condicionales de la forma (si se desea esto, habrá que realizar esto otro) ni presupone que tanto estados como tareas pueden quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán. Lo primero es un análisis del contexto.

Se trata del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, en la empresa, en las comunidades e instituciones sociales diversas. "En estos ámbitos las competencias y la reflexión sobre las prácticas y su análisis toman un papel central" (Souto, op cit.: 45), como se evidencia en el siguiente material:

D2: Cuando se termina toda esta etapa metodológica se supone que los alumnos, más o menos este año se siguió un poco más y se llegó a explicar toda la parte metodológica de cómo se hace un diagnóstico, y los alumnos, antes que ellos se retiraran con el apoyo, expusieron en plenarios lo que habían hecho (algunos no habían llegado al nivel de diagnóstico), pero bueno, se ha contado qué dificultades estaban teniendo y algunos llegaron a diagnosticar, otros no; algunos relevando información, otra gente hasta el nivel de análisis todavía, pero bueno, esos plenarios sirvieron para ver quiénes estaban en el diagnóstico y que los otros pudieran ver cómo habían hecho los compañeros el diagnóstico y tomar algunas cosas, si le servían, u opinar sobre el diagnóstico de los otros. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Según lo considerado, este taller, al tener fluido contacto con la realidad a través de los intercambios con los profesionales, instituciones y actores del contexto (local, regional), propone

un dispositivo como la alternancia (Ferry, 1997: 89): plantea lograr que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por la institución (Facultad de Arquitectura-UNNE) y lo que se hace en la institución, encuentre posibilidad de uso sobre el terreno. Esto se refiere a unificar las dos experiencias, lo teórico y la práctica; lograr una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en la institución; trabajar sobre las representaciones, evocaciones de escenas y actos que no están presentes en ese momento.

### C. INMERSIÓN EN SITUACIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL. AUTONOMÍA Y AUTOGESTIÓN. "ANDAMIAJES" DÉBILES Y OPERACIÓN POR "ENSAYO Y ERROR"

Uno de los rasgos centrales que hacen a la idiosincrasia del tipo particular de experiencias en el taller de 6° año de la "B" es que la tarea de formación se realiza en y a partir de una tarea cuasi profesional que se le plantea al equipo de alumnos.

En la idea de formación que se está trabajando, la idea central no radicaría en la adquisición de conocimientos para cambiar el nivel previo de conocimientos, sino en la adquisición de capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de la profesión.

Lo que constituye la pieza esencial de estos dispositivos es la inmersión en situación de trabajo, al fomentar que por cuenta propia, y desprovistos de "indicaciones" (o sólo unas muy pocas, que constituyen "andamiajes" débiles) salgan a "detectar una problemática y/o demanda real del medio y proponer una estrategia metodológica para abordarla y darle respuesta. "La función de esta inmersión es, esencialmente, la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la producción de efectos de socialización profesional y/o social" (Barbier; en Souto, 1999: 139-140).

Pese a tratarse de un dispositivo que utiliza la situación de trabajo con fines de formación y de producción de competencias, se plantean tanto momentos de encuentros formales (en el ámbito académico) como momentos de "formación en situación de trabajo" (con el desenvolvimiento autónomo y libre de los alumnos en el medio para plantear y resolver su trabajo), e instancias y personas encargadas de su coordinación general (los docentes). Pero la particularidad está dada, en el caso de esta cátedra, por el hecho de que los momentos de formación en el ámbito académico y su regulación resultan casi totalmente "libres". Ello se asimilaría a una situación de "andamiaje"<sup>1</sup> muy débil, en el que no hay un

---

<sup>1</sup> El supuesto fundamental del andamiaje es que las intervenciones tutoriales del docente deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del estudiante (a menos nivel más ayuda, a más nivel menos ayuda).

Lo que el docente ofrece es sólo ayuda (muy necesaria, y de carácter transitorio), porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante. Pero sin esa ayuda es muy difícil que se produzca la aproximación entre los significados que construye el estudiante y los significados que representan los contenidos académicos.

traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje, del docente a los estudiantes, sino que ya desde el principio el equipo de estudiantes es puesto en situación de total responsabilidad y libertad, desprovisto de indicaciones o ayudas concretas. Ello se aprecia en algunos testimonios:

A1: (...) la cátedra te da una independencia. La titular no quiere que vos seas muy dependiente, porque si no, no es una experiencia distinta a otros talleres que te establecen pautas. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: Pero eso [...] también produce otro problema, porque los alumnos no saben cómo se hace un acuerdo, no saben cómo se... y nosotros [...] los dejamos bastante [...] "y bueno, tienen que averiguar con N"; "Andá a ver cómo se hace". Tratamos de no resolverle todos esos problemas, porque también nos parece que es parte del mismo trabajo poder hacer toda la gestión, tanto de contactarse con las instituciones que le pueden dar información sobre el tema, cómo vincularse con ellos de manera institucional, cómo firmar acuerdos y todo ese tipo de cosas... forma parte también de nuestra evaluación del trabajo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: Como docentes, estamos convencidos, y la experiencia así lo demuestra, de que los alumnos, por sí solos, pueden emprender un camino de búsqueda, de construcción metodológica... Tal vez esto genera una demanda mayor de tiempo, pero los resultados demuestran sus ventajas frente a otros modelos más conductistas, que son los que más familiares le resultan al estudiante del taller de arquitectura. Ventajas en cuanto a una mayor aproximación a la realidad laboral del arquitecto y una instrumentación metodológica para encarar procesos de autogeneración de trabajo. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Frente al cambio de modelo pedagógico que encuentran los alumnos en esta cátedra, en relación al que venían aplicando desde 1° año de la facultad, se reconocen algunos problemas derivados: la ya expuesta desorientación inicial entre los alumnos, al inicio del cursado (con consiguientes pérdidas de tiempo), al tener que afrontar la formulación de los temas-problema para iniciar su trabajo de investigación aplicada, problemas ante los cuales el equipo docente responde incorporando solamente la ya expuesta instancia inicial de "apoyatura metodológica", conceptual, con la figura de los "docentes libres" (docentes que, sin pertenecer a la cátedra, son convocados especialmente para alguna o algunas intervenciones puntuales en función de las demandas específicas que se presenten). Ello se detecta en algunos testimonios:

D2: [...] S.M. (la profesora titular) tiene la idea de que los alumnos solos, solos, pueden encontrar el camino, la metodología... lo que pasa es que se va haciendo revisiones; cuando nosotros teníamos las evaluaciones de cátedra teníamos muchos problemas de que los alumnos demoraban mucho, sobre todo en la 1ª etapa, para

---

Para Bruner (1978), el "andamiaje" es la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas. Son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el estudiante se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo. Se trata, en definitiva, en una clase particular de apoyo cognitivo que el docente proporciona a través del diálogo, de manera que el estudiante pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil o que excede su nivel de habilidades, conocimientos y/o competencias.

definir el problema, entonces hace 2 años se incorporaron M.G., M.B., y A.B. como profesores libres, que es una modalidad que permite la facultad, a la cátedra, y ellos se encargan de dar al principio del cursado una apoyatura metodológica, que no es entregar una guía de cómo se tiene que hacer un trabajo, sino dar qué es una hipótesis, cómo se plantea un tema – problema, cómo se plantean los objetivos, cómo se determina un cronograma de trabajo, quiénes son los actores que intervienen, o sea, cuestiones básicas; y los alumnos van aplicando todas esas cuestiones teóricas ya a su trabajo,... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Los docentes asesoran en forma general y "siguen" metodológicamente al alumno en su propio proceso de investigación sobre el tema de su investigación aplicada, buscando que éste descubra, por sí solo, la mayor cantidad posible de aspectos que intervienen en la gestión y desarrollo de su proyecto, pero no mediante juicios de valor, sino a través de inducirlo (por ejemplo, mediante la moderación de las exposiciones grupales de los avances que hace cada equipo de alumnos) a detectar elementos presentes y/o faltantes en sus trabajos y procesos de gestión, que ayudarían en las resoluciones en uno u otro sentido. Este "andamiaje", aunque débil, se aprecia en los testimonios obtenidos:

D1: [...] Si actuamos como guías en este proceso, para ir detectando debilidades en los procesos de cada equipo y motivarlos e inducirlos a encontrar una salida, así como para ayudarlos a potenciar sus fortalezas o puntos fuertes [...]

[...] Una cuestión que queremos evitar en los encuentros de seguimiento del avance de los trabajos, es la de manifestar a los alumnos "recetas" muy explícitas relativas al "deber ser" de los desarrollos y procesos... y nos cuesta bastante, porque incluso ellos mismos (los alumnos) demandan opiniones del tipo "tenés que hacer esto de esta manera", porque a eso es a lo que están acostumbrados por las experiencias en los talleres de 1° a 5°. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] De todos los aportes que a mí me hacen mis docentes, yo tengo que tomar yo la decisión de hacer, de tomar tal dirección o no. Por ahí ellos se aferran a una cosa que vos le decís y después cuando otro les corrige tal cosa dicen "no, pero fulana me dijo que haga así". Entonces también tratamos de tener bastante cuidado en NO decir cosas tan explícitas: "deberías hacerlo así", nunca decimos "deberías hacerlo así", sino como "bueno, vas viendo en la medida que avanza el trabajo, qué posibilidades tiene el trabajo". (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

En la experiencia propuesta se detecta un énfasis en los conceptos de "facilitar" y "preparar" para la autogeneración del trabajo profesional real, como se advierte en el material empírico:

D1: [...] en cuanto al tipo de trabajo que encaramos y con el que pretendemos inducir al alumno a generar conocimientos y herramientas para abordar cualquier tipo de trabajo que se le pueda presentar en la vida profesional ... acordate que los alumnos que cursan este taller están a punto de recibirse... es un trabajo de investigación aplicada y extensión, con el que la idea central es que el equipo de alumnos realice una experiencia de práctica profesional anticipada, manejando conceptos de autoconstrucción de los conocimientos, en un camino

de autodescubrimiento... (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Existe una formación profesional, que intenta brindar este taller, que consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos y habilidades, así como la necesaria articulación entre teoría y práctica. Se parte de la idea según la cual, tomando aportes de Souto (1999: 46), "el proceso de formación es justamente esto: anticipar sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad". Lo comentado se percibe en los siguientes testimonios:

A1: Yo tengo esperanzas de trabajar en Las Toscas cuando me reciba, aportando lo que saqué de este trabajo, y de ahí en un futuro con mis compañeros podamos comenzar una relación profesional. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: Por ahí se toma, por decir, en Formosa están haciendo una "cuadra muestra" de lo que ellos proponen de la recuperación del centro, y eso ya se considera súper, un trabajo muy exitoso, que los alumnos puedan llegar a hacer. Obviamente, no pueden recuperar el centro porque no son un equipo técnico profesional. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Así, en este taller, las situaciones de formación en la práctica constituyen espacios transicionales<sup>2</sup> (Ferry, 1997: 57), donde el estudiante representa y se representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional. "Hablar de espacio transicional significa pensar en un tiempo y espacio en el que el juego de realidad y ficción contribuye a elaborar una experiencia de desprendimiento" (Andreozzi, 1998: 42). Aparece en el imaginario del estudiante de arquitectura como un espacio de formación privilegiado, una especie de "práctica profesional" en la que "juega" a ser arquitecto y cuya característica principal es que se encuentra "fuera de tiempo y lugar. La formación, según Ferry, es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma, para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry, op. cit.: 94).

Reforzando la idea de preparar y anticipar para la práctica profesional, se explicita que la modalidad pedagógica implementada persigue, entre otros, el objetivo de la autonomía del alumno, según se destaca en el Programa de la asignatura y en los siguientes testimonios:

PR1: "Conseguir autonomía en las decisiones de los alumnos, desde la etapa de búsqueda del área de estudio, la

---

<sup>2</sup> "En este juego, cada estudiante irá construyendo un personaje de sí mismo. En algunas ocasiones, este personaje adoptará las pautas y patrones de desempeño de quien, en cada circunstancia, opere como modelo; en otras, irá definiendo el rumbo de sus propias filiaciones profesionales. El tutor es aquí una pieza clave. De él depende la posibilidad que el estudiante inicie efectivamente un proceso de individuación que lo lleve a establecer las bases de su estilo personal de desempeño y que al mismo tiempo lo aproxime a la definición de su propio proyecto de vida profesional" (Andreozzi, 1998: 42).

conformación de los equipos de trabajo, las estrategias de gestión, el planteamiento de objetivos y la formulación de metodologías de abordaje. [...] (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, p. 3).

A2: Bueno, en realidad elegimos también la cátedra de S. M. [la profesora titular de este taller] por el hecho de que [...] ella te da la posibilidad de que sea bastante autónomo, que el grupo se pueda desenvolver autónomamente. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D1: Mas bien, tratamos de detectar sus dificultades y sugerirles opciones o posibilidades a seguir, según lo que surja de los avances del trabajo y las direcciones que el mismo vaya siguiendo, pero queremos que en todos los casos, la decisión final respecto de cada cuestión, surja de los mismos alumnos y no de una orden que le dio el docente. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

En este sentido, un rasgo distintivo de esta cátedra - taller es la posibilidad de que cada equipo de alumnos elija libremente el tema-problema y la metodología para desarrollar la investigación propuesta, (aunque también se reconocen ciertos problemas derivados de esta particularidad), según se desprende del siguiente material empírico:

D1: (...) en realidad se trata de que por propia iniciativa y motivación personal el alumno, o mejor dicho el equipo de entre 2 y 5 alumnos (reunidos según afinidad), plantee un tema de su interés, a partir de alguna demanda, problema o necesidad no satisfecha que detecte y perciba en su comunidad, en el medio en que se desenvuelve, y lo plantee o reformule en términos de un proyecto de investigación aplicada, que podrá concluir en una propuesta que de alguna manera signifique una respuesta ante las demandas, problemas o necesidades percibidas [...].

[...] Pero lo verdaderamente enriquecedor resulta el camino de búsqueda que se da en el medio, entre la detección del problema y la propuesta o respuesta que surja al mismo: es este camino el verdadero dispositivo de formación, en sentido amplio, ya que en él los alumnos deben enfrentar el shock de cambiar los esquemas que venía aplicando desde 1° año de la facultad (en que los talleres se caracterizan por resolver una temática específica de diseño de algún equipamiento -que podrá variar en escala y complejidad-, con condiciones de implantación, usuarios y situaciones predefinidas por el equipo docente, las cuales pueden o no ser reales), deben moverse por sí solos, abandonar la actitud pasiva, dejar de esperar que el rol activo lo desempeñe un docente, depositario de todo el "saber" y el "deber ser", que le vaya marcando y enumerando la lista de pasos a seguir. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1:D1 [la profesora titular] continúa diciendo: "en lo sucesivo, cada equipo tendría que ir avanzando en mayores definiciones de sus planes de trabajo y de la metodología con la que encarará la investigación: van a ir viendo que no hay una única manera posible de investigar, pero para eso tienen que leer bastante... [...]" (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

Con constantes referencias al medio real en el que hoy le toca desenvolverse a los arquitectos (en el cual resulta una condición básica adoptar una postura "investigativa" previa a encarar cualquier actividad de "resolución" de algún problema), los docentes justifican la aplicación de estrategias orientadas a propiciar la autoconstrucción (por parte del alumno) de esquemas metodológicos de investigación, ya comentadas:

D2: (...) para cualquier profesional, tener herramientas básicas de investigación de este tipo de trabajos de investigación aplicada, es FUNDAMENTAL. Aparte la realidad de los arquitectos... en qué más trabajan?... en la práctica profesional liberal?? Te diría un 10%. Muchos arquitectos son gestores, empleados en instituciones donde tienen este tipo de roles, similares a los que damos nosotros, que a veces los roles de hacer un proyecto ejecutivo. A mí me parece que la experiencia debería estar, SIEMPRE (recalca), por más que no sea en el taller; por ahí se puede poner un curso paralelo, anterior, de "metodología de investigación", es básico: cualquier arquitecto que tiene que diseñar un edificio, te aseguro, que aunque sea de manera intuitiva, hace una investigación previa. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A2: [...] Nosotros usamos para el análisis y diagnóstico... [...] una metodología clásica, en donde la información está recopilada, bien de gabinete, digamos; y la parte de diagnóstico la confrontamos con la realidad. Ahí recién nosotros salimos del gabinete. Antes sí en realidad teníamos una visión de lo que es la calle pero, recién con el diagnóstico nosotros confrontamos con la realidad. Es como que ahí hubo otro tipo de metodología. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

En esta cátedra los alumnos, en cierta manera, dejan su rol tradicional de "alumnos" y adquieren el de "gestores" de sus propios proyectos, a través del manejo de sus propios cronogramas, de la elección de sus asesores específicos, de la interacción con organismos e instituciones relacionados a la temática investigada, entre otros:

D1: [...] lo que queremos verificar en los alumnos es la adquisición de aprendizajes basados en la realidad del medio. Considero que esta es una diferencia fundamental que plantea nuestra cátedra – taller: lograr que el alumno realice una práctica anticipatoria del ejercicio profesional real del arquitecto en la actualidad y sea capaz de enfrentar la gestión de su propio trabajo, también a través de la consideración de la multidisciplinariedad, para afrontar problemas complejos, como lo son todos los que la realidad presenta. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] generalmente en todos los talleres anteriores el profesor les asigna un tema, les asigna un terreno, realizan un proyecto que es utópico e ideal, sobre un tema y con unas condiciones que ya están dadas; entonces cuando un alumno que tiene que abordar un problema que tenga una complejidad de un trabajo final de carrera, que sea de investigación aplicada, que tenga contacto con la realidad y que, casi siempre se exige, que tenga transferencia el trabajo, entonces obviamente eso produce un montón de incertidumbres, inclusive en la definición del tema – problema, sobre todo porque los alumnos no tienen una materia anterior que los prepare en la definición de proyectos ni este tipo de entrenamiento como para definir un problema, plantear objetivos, menos una hipótesis, menos un plan de trabajo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

En los testimonios surgen frecuentemente las comparaciones entre esta cátedra – taller de 6° año de la "B"- y la de 6° año de la "C". Se establece que, si bien ambas plantean trabajos de investigación aplicada en temáticas locales y regionales, con un fuerte componente de autogestión y anticipación de la práctica profesional, se diferencian en que en la última (6° año de la "C") las guías docentes (los "andamiajes" -Bruner, 1984-) son "más rígidas y pautadas", incluso a nivel de

detalles de presentación gráfica, en tanto que en ésta se deja al alumno un camino más libre y “sin recetas”, aunque por ello con un mayor nivel de “shock” y sufrimiento inicial:

D2: [...] cuando yo fui alumna de taller de 6° de la “C”, ella (se refiere a la profesora Titular del taller de 6° año de la U. P. “C”) te entrega una guía muy, muy rígida. Por eso también la desventaja y la ventaja es que por ahí si vos cumplís el ritmo ajustado de tu calendario, con ella podés terminar en diciembre, pero te queda muy poco espacio como alumno para descubrir tu propio camino de trabajo. Tiene que ver con los intereses de los alumnos que tienen la posibilidad de elegir. Eso es súper bueno. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

A2: [...] por ahí lo que nos llamaba la atención de la cátedra de S. M. (titular de este taller de 6° de la “B”) y no de P. (adjunta a cargo del taller de 6° de a “C”) es que P. por ahí hasta en una corrección te dice “sacame esta hoja y colocamela atrás; borrarame éste; poneme la U acá”, muchas cosas escuché yo. Y por ahí está bien que te enseñen, pero en realidad te tendrían que dar un poquito más de confianza y decir..., a esta altura vos ya sabés cómo armar una carpeta y decís “bueno, de esta manera me gustaría que MI (recalca la palabra “mi”) trabajo esté organizado”. O sea, es como que necesitás esa confianza antes de salir, porque si no vas a necesitar que cuando estés afuera siempre te estén diciendo eso también. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D1: [...] Una cuestión que queremos evitar en los encuentros de seguimiento del avance de los trabajos, es la de manifestar a los alumnos “recetas” muy explícitas relativas al “deber ser” de los desarrollos y procesos ... y nos cuesta bastante, porque incluso ellos mismos (los alumnos) demandan opiniones del tipo “tenés que hacer esto de esta manera”, porque a eso es a lo que están acostumbrados por las experiencias en los talleres de 1° a 5° [...]

[...] Luego de definirse el programa [la entrevistada se refiere a lo que ocurre comúnmente en los otros talleres de arquitectura], los alumnos, siempre por instrucciones de los docentes, a través de instancias de correcciones, individuales o grupales, y sesiones de exposiciones, se vuelcan de lleno a esbozar croquis de los pre-partidos alternativos (o esquemas previos que cumplimenten lo definido en el programa arquitectónico), para finalmente seleccionar uno de estos pre-partidos, es decir, tomar “partido” por uno de ellos, por una idea rectora o generadora o idea – fuerza que será la finalmente desarrollada más exhaustivamente, en etapas de anteproyecto, y a veces, y según el año de que se trate, llegar a instancias de proyecto, con elaboración del legajo técnico. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

La innovación, el cambio o ruptura con respecto al paradigma tradicional del “taller de arquitectura” que propone esta cátedra, está referido a la propuesta de una experiencia de anticipación del ejercicio profesional del arquitecto, mediante el trabajo de investigación aplicada respecto a algún tema – problema y/o demanda detectado en el medio, experiencia en la que se enfatizan los conceptos de “facilitar” y “preparar” para la autogeneración del trabajo profesional en el medio real actual, según se advierte en los siguientes testimonios:

D1: [...] los alumnos, al concluir el proceso, ellos advierten que ha habido un cambio en sus esquemas de percepción - indagación - acción muy significativo y muy diferente a todos los procesos y experiencias anteriores. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: Cuántos arquitectos trabajan en el Instituto de Vivienda y hacen entrevistas o diagnósticos para mejor vivir. ¿Los adiestra la facultad para eso? No sé, a mí no me adiestró en ese sentido. Entonces eso yo veo que es la instancia superadora, tanto de la "C" como de la "B"... de la "B" un poco más en el sentido de que es mucho más libre, pero también todo ese proceso te cuesta... a todo el mundo que quiere hacer un proceso tan autogestionario después de que viene de un proceso tan conductista, ... no se adapta tan rápidamente. Pero yo creo que es una opción que los alumnos ya saben, porque obviamente eso se pasa de boca en boca... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

#### D. LIBRE REFLEXIÓN SOBRE LAS PROPIAS ACCIONES Y PRÁCTICAS. ¿CÓMO RECONOCER EL ERROR?

En la idea de formación que se trabaja en este taller, se posibilita un espacio formativo reafirmando que la idea central no radica en la adquisición de conocimientos para cambiar el nivel de conocimientos previo, sino en la adquisición de capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de la profesión. "Las acciones de formación utilizan así en ciertos momentos prácticas (acción), después reflexión y análisis sobre las prácticas, luego reflexión sobre la reflexión, y en otros momentos transmisión, pero siempre dentro de una perspectiva de adquisición de capacidades terminales, necesarias como capacidades profesionales" (Ferry, op. cit.: 60). Se trataría de una modalidad de PRACTICUM REFLEXIVO:

D1: [...] El hecho de escuchar todas las exposiciones, a nosotros como docentes nos sirve para detectar dificultades comunes, y a los alumnos les sirve, más allá de los temas específicos, para aprovechar las sugerencias que podemos hacer, entre todos, en cuanto a lo metodológico y al proceso de gestión. [...]. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

En este sentido, cabe agregar que "la formación implica siempre una reflexión sobre los valores y sobre la conducta ética del sujeto que está en formación" (Souto, op. cit.: 46). Pero esta reflexión se beneficiaría y orientaría de manera más efectiva si resultara más apuntalada por el equipo docente: en la experiencia de este taller, en cambio, es una reflexión librada a la propia realidad de los estudiantes, casi desprovista del apuntalamiento que permite reconocer posibles falencias o errores:

A1: (...) tuvimos la etapa de llegar a consenso de lo que estábamos haciendo, si era, por más que no era totalmente errado; porque de otra forma, la recopilación de información, el análisis... hay cosas acertadas, cuestiones estadísticas, etc. Que son reales, pero el análisis teníamos que consensuar, de una u otra forma, con los protagonistas de la realidad implicada, en este caso Las Toscas. Puede ser otro pueblo... La gente de Las Toscas de alguna manera nos iban diciendo "sí, esto es así, de esa manera"; "sí eso hay que mejorar, en eso hay que crecer, en eso no", que nos iban marcando que el diagnóstico que se arrojó después de un análisis y un relevamiento fotográfico in situ, de corroborar situaciones, etc. Se hicieron muchos viajes a la localidad de Las Toscas. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

En otro orden de cosas, la resolución del problema, formulado en este taller en términos de un proyecto de investigación aplicada, cumple distintas funciones: por un lado se lo usa como una especie de prisma a través del cual se ven la utilidad de las ideas y los métodos presentados previamente y por otro lado sería un instrumento para que docentes y alumnos reflexionen sobre el proceso de formulación de problemas en aquellas situaciones confusas y conflictivas extraídas de la práctica real del arquitecto, así como un marco en el que los alumnos reflexionarían acerca de las teorías tácitas que ellos aportaban a las soluciones al problema que “disparó” su proyecto de investigación y en el que pondrían a prueba la metodología investigativa y las técnicas específicas recientemente adquiridas como herramientas de programación y análisis.

El planteo pedagógico del taller de 6º año de la “B” en cuanto a la relación teoría – práctica, se caracteriza por una articulación entre momentos que se llevan a cabo casi simultáneamente, en un ida y vuelta constante, caracterizados por dos subtipos principales de estrategias didácticas: por un lado, las instancias o encuentros de seguimiento de avances, en las que el grupo de pares actúa como referencia y soporte, y por el otro, la resolución de problemas fuera del ámbito del taller, a partir del desarrollo de la investigación aplicada. Estos momentos asumen los siguientes rasgos:

1. Encuentros de seguimiento de avances, que son encuentros grupales expositivos, conducidos por los docentes (de mayor frecuencia durante los tres primeros meses del cursado, pero que no obstante se repiten en determinados momentos del desarrollo de los trabajos, como encuentros de exposición de los avances realizados: reflexión sobre la acción), como se advierte en el siguiente testimonio:

D2: ...entonces cuando termina ese 1º módulo, que durará los 3 primeros meses de la cátedra, ellos ya terminan teniendo todo su tema formulado, desarrollado, ya corregido, porque ellos se encargan también de hacer todo... hay una instancia de lo teórico vinculado siempre con la práctica, ellos van haciendo un paralelo con la aplicación a su tema, con plenarios, etc., cada uno presenta su problema y se va ajustando en esos plenarios con los profesores que van haciendo su colaboración. Pero eso fue toda una innovación, incorporar a los docentes, porque primero se tenían ciertas reticencias de que ellos nos pudieran dar una receta a los alumnos, pero bueno, esta modalidad... lejos... nada que ver con una receta. (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

En estos encuentros grupales “teóricos” de apoyo a la producción del taller (que en ocasiones revisten el carácter de informativos, explicativos, de ampliación bibliográfica, de apoyo metodológico, etc.), se efectúan instancias de exposiciones de avance de los alumnos, a fin de determinar sus demandas y definir en función de ellas algunos contenidos a volcar en los siguientes encuentros, como apoyatura.

2. Resolución de problemas fuera del ámbito del taller, a partir del desarrollo de la investigación aplicada referido al tema-problema por ellos elegido (todo lo cual se hace fuera del ámbito de la facultad), tratándose de verificar, en este desarrollo y gestión, la auto-construcción conceptual por parte del alumno, que es la que, mientras se va desarrollando, se confronta con las construcciones conceptuales de todos los demás equipos de alumnos (mediante los encuentros o momentos de apoyo conceptual y de exposiciones grupales de avance, expuestos precedentemente), según se desprende del material empírico recogido:

D1: El hecho de encarar un trabajo de investigación aplicada, que no está pautado a través de ninguna "guía" ni "trabajo modelo" ni receta..., con todo lo que esto implica en cuanto a las propias demandas de tiempo y dedicación, las propias búsquedas y gestiones personales... vemos que a pesar de que las instancias iniciales generan cierto "sufrimiento" en los alumnos, al concluir el proceso, ellos advierten que ha habido un cambio en sus esquemas de percepción - indagación - acción muy significativo y muy diferente a todos los procesos y experiencias anteriores. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

[...] Sin embargo no es un requisito que la transferencia se concrete, ya que no exigimos el resultado, sino el proceso, y aún una gestión que no logre una transferencia puede ser muy positiva y valiosa, y eso justamente es lo que pretendemos. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

El trabajo en taller propiamente dicho, se constituye en una modalidad de trabajo práctico avanzado. En este sentido, se detectan en los dispositivos planteados por esta asignatura, los tres factores<sup>3</sup> con los que Follari y Soms (1994: 41 – 42) caracterizan a las modalidades avanzadas de trabajo práctico y las distinguen de las restringidas.

En las prácticas desarrolladas en esta cátedra se reconoce la instancia de la reflexión sobre la acción (Schön, 1987), [...] "como tercer momento posterior a la acción misma en donde se pueden poner a consideración las acciones realizadas por medio de la evocación poniendo en cuestión los supuestos de su acción y sus fundamentos de manera de visualizar las teorías que las sustentan" (Lucarelli et al, 2010: 15).

En síntesis, existe, una formación pre-profesional que intenta brindar este taller, que consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos y habilidades. Es la instancia de necesaria articulación entre teoría y práctica, en la que el dispositivo de alternancia (Ferry, op. cit., 1997: 89) discurre entre el planteo de un problema real con la resolución hipotética (que queda en el plano, en el papel). Es una "dialéctica

---

<sup>3</sup> [...] 1º, lo que se busca es que el alumno se vea enfrentado a una situación que rebase su nivel de conocimientos, impulsándolo a investigar por su cuenta, a demandar mayores explicaciones; [...] 2º, la naturaleza grupal y participativa: lo que se busca es la concurrencia creativa y el esfuerzo compartido frente a las tareas planteadas; poner en discusión los problemas. Interesa aprender a interactuar, saber escuchar otras opiniones; [...] y 3º, el enfoque eminentemente analítico y crítico: es casi imposible que derive en formas de trabajo pasivo.

entre retirarse de la realidad para representársela, jugarla, actuarla", aunque con frecuencia con poca seguridad y contención en este proceso.

#### E. DOCENTE ASESOR GENERAL. ALUMNO COMO LIBRE DECISOR Y GRUPO DE PARES COMO SOPORTE Y APOYO

Desde la perspectiva según la cual "formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismo, a construir subjetividad (psíquica y social) y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y pre-profesional" (Souto; 2006: 58), en el caso de la formación de grado en esta asignatura los docentes asumen el rol de "asesores generales", por cuanto planifican situaciones, ofreciendo su propia experiencia y poniéndola al servicio del desarrollo de los alumnos, monitoreando los avances de los trabajos de los equipos de alumnos para detectar las debilidades y/o dificultades y poder "asesorar" brindando los apoyos metodológicos en el momento en que el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos así lo exija.

Ya desde el Programa de la asignatura se destaca que la figura del docente, en la modalidad propuesta, es la de un "asesor general" que brinda apoyo y orientación, en tanto que la figura del alumno, y del grupo de pares, en consecuencia, es protagónica en cuanto a que se requiere su alta participación, decisión y compromiso con la conducción y resolución de la tarea que realiza, como se detecta en el siguiente material empírico:

PR1: "Se propicia el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter participativo y constructivo, entre los diversos actores comprendidos en el mismo. [...] A. El alumno, priorizando su vocación y motivaciones, rescatando los temas de estudio del conocimiento de las necesidades de la comunidad, desarrollando propuestas muy vinculadas a las demandas reales, experimentando modelos de gestión alternativos, aprovechando los recursos no tradicionales y dando respuestas con diseños alternativos de producción y tecnologías apropiadas. [...] B. En este contexto, la participación del docente se define como apoyo y asesoramiento de las etapas del proceso". (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, p. 2).

CL1: [...] D1 [la profesora titular] dice: "vamos a tener una charla, con la gente del IIDVI, que van a hacer una especie de apoyatura, metodológica justamente, para el armado y pulido de los planes de trabajo de ustedes, porque es una dificultad bastante generalizada que les cuesta mucho armar un plan de trabajo de investigación, según una metodología determinada... Ya les vamos a pasar las fechas..." (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 23 de junio de 2006).

D1: Lo que sí solemos hacer respecto a esto es recomendarles que tomen como antecedentes otros trabajos hechos por alumnos de esta cátedra en ciclos anteriores, como para darse cuenta de la estructura que siguieron y no repetir determinados ítems hasta el hartazgo, porque hay cosas que ya están demasiado hechas. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: D2 [una auxiliar docente] agrega: “además, no se olviden de consultar los antecedentes sobre el tema. Ya hubieron equipos de años anteriores que trabajaron temas parecidos (uno además, específicamente trabajaba con un equipamiento sanitario en la av. Soberanía). Tengo en la biblioteca de la cátedra, acá en el primer piso, en la oficina del IIDVI, algunos de esos trabajos, como para que los tomen como fuente de información, antecedentes, y no pierdan tiempo en cosas que ya fueron investigadas respecto a la cuestión. [...]

[...] D1 [la profesora titular] dice: “bueno, en principio creo que podrían ir definiendo y precisando, como dicen, escalas de análisis y de intervención, porque no es lo mismo hablar de las posibilidades de relocalización de usos conflictivos que hablar de lineamientos para el diseño de mobiliario urbano. Muy buena me parece la intención que creo advertir, de que el estudio sea bastante amplio y abarcativo. Uds. tendrían que ir haciendo las focalizaciones que consideren necesarias y justificarlas convenientemente. ¿Están haciendo entrevistas a informantes-clave?” (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

El docente en este taller transmite implícitamente al estudiante sus propias filosofías y modelos. Su modo de realizar la asesoría proviene de un modelo determinado de aprendizaje y desarrollo profesional, basado en su idea de la forma de aprender de las personas (que en el caso de los docentes de este taller es el de aprendizaje por autoconstrucción de los conocimientos).

Dada la especificidad que cada trabajo y temática en particular demanda y el nivel de profundidad que se requiere en las investigaciones, se hace necesaria la búsqueda de un cuerpo de “asesores específicos” (con funciones de aporte de experiencia y experticia sobre las temáticas particulares), que deben ser contactados y gestionados por los propios alumnos, como se detecta en los siguientes testimonios:

D2: Ellos (los alumnos) tienen que buscarse sus asesores y gestionarse que se les reconozca algún tipo de aval de la Universidad. En el caso de que nosotros conozcamos a alguna gente que ya trabajó con nosotros... [...]

[...] Hay muchos equipos que trabajan con el tema de “Negocios Inmobiliarios”, y nosotros sabemos por ejemplo que S.F. es un arquitecto que es magíster en ese tema y que ya asesoró a un par de grupos, entonces se lo recomienda al asesor, pero ellos tienen que ocuparse de llamarlo, de contactarlo, todo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: A veces, para determinados temas, si ellos no los encuentran (a los asesores específicos), podemos nosotros sugerírselos, en el caso de que ya los conozcamos por haber trabajado antes con nosotros, no necesariamente en el ámbito académico; pero la idea general es que los asesores sean detectados, contactados y “contratados” por los alumnos. [...]

[...] En este sentido, los alumnos también tienen que gestionar, ante la facultad, que exista una formalización, o un aval o reconocimiento que brinde la institución al equipo de asesores específicos elegidos, en cuanto a ratificarles la condición de asesores mediante algún certificado y resolución del Consejo Directivo, por ejemplo. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

CL1: D1 [la profesora titular] dice: “para todos, recuerden que no necesariamente un asesor, para poder cumplir con su rol de asesoría, debe ser experto en diseño en los temas que el equipo está por trabajar. Incluso se van a

dar cuenta que la mayoría de las veces, según el planteo de objetivos que definan, no van a terminar este taller con un diseño de algún equipamiento o proyecto, es decir que el perfil de los asesores no necesariamente tiene que ser de "diseñador"... (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

D2: ...por ejemplo el año pasado se trabajó con un grupo de chicas con "Imagen Corporativa", por ejemplo, y tomaron una radio y una empresa de televisión de una localidad del interior, y bueno, y trabajaron todo diseño participativo con la gente de la empresa para lograr la imagen corporativa. En esas cosas, con temas en que la cátedra no es especialista, siempre se trabaja con asesores, siempre. [...]

[...] Y cuando se hizo, por ejemplo, la Imagen Corporativa, se trabajó con una persona de Bs. As. Que era un director de un posgrado, y las chicas viajaron, se contactaron, se corrigieron vía e-mail, y después se le pide al asesor que nos mande también una evaluación. Obviamente a esos grupos nosotros no es que los abandonamos; seguimos toda la parte de los aspectos metodológicos, más que los aspectos específicos del tema, porque obviamente la cátedra no puede dominar, con 3 personas, imagínate todo el amplio espectro de las disciplinas que quieren abordar los chicos. Y tampoco se los puede limitar a ellos a que no aborden determinado tipo de temas porque nosotros no somos especialistas en eso. O sea que en ese sentido se les da la libertad, siempre y cuando ellos consigan asesores que sean reconocidos en la temática... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Los primeros días del cursado de este taller, que propone una práctica que exige un primer contacto con el mundo del trabajo, constituyen una experiencia cargada de tensión y conflicto para el alumno, que le genera un impacto de desorganización momentáneo y un estado de vulnerabilidad emocional: la confrontación directa con la realidad del trabajo representa para los alumnos una situación muy conmovedora, que incluso llega a producir un impacto de "shock" (Andreozzi, 1996: 26-27 y 1998: 34): según surge de los siguientes testimonios:

D2: [...] En realidad en el inicio es donde se produce esta inercia que el alumno no sabe qué hacer. Se siente demasiado perdido, y ahí es donde yo creo que se necesita una apoyatura para tratar de encauzar lo que quiere hacer; por ahí tiene una idea, pero necesita formularlo para que sea un problema investigable. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: [...] Entendemos que esto se debe a que cuando un alumno se enfrenta al hecho de tener que abordar un problema con complejidad de un trabajo final de carrera, de investigación aplicada, con pleno contacto con la realidad y que, con posibilidad de transferencia, se les genera un shock, un montón de incertidumbres, ya de partida, en la definición del tema – problema, lo que atribuimos al hecho de que los alumnos no tienen una materia anterior que los prepare en la definición de proyectos ni los entrena para definir un problema ni plantear objetivos. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Tres tipos de hechos de los que menciona Andreozzi (1996: 27) aparecen como fuentes principales de impacto para el alumno:

- La confrontación con el objeto de trabajo: se le genera un estado de incertidumbre ante un contexto que le resulta "extraños".

- La puesta en duda de algunos “saberes” aprendidos en la institución académica. Según el planteo de Rogers (en Andreozzi, 1998: 37), el enfrentamiento con situaciones de la vida profesional despiertan en el alumno “un fuerte sentimiento de ambivalencia, en la medida que representa por un lado una posibilidad de crecimiento y desarrollo, pero al mismo tiempo, supone el ‘abandono’ o ‘prescindencia’ de algunos saberes anteriores sobre los cuales se ha asentado la representación del ‘sí mismo’ profesional”. El alumno queda momentáneamente desprovisto de modelos que referencien su actuación y por lo tanto tiende a adoptar una posición de extrema dependencia respecto a quienes ocupan el lugar de la autoridad (en este caso los docentes y/o los asesores específicos).
- El enfrentamiento de condiciones de trabajo que frecuentemente no coinciden con los rasgos del “modelo profesional” inculcado desde la formación académica, como se advierte en el siguiente fragmento de material empírico:

D1: El hecho de encarar un trabajo de investigación aplicada, que no está pautado a través de ninguna “guía” ni “trabajo modelo” ni receta..., con todo lo que esto implica en cuanto a las propias demandas de tiempo y dedicación, las propias búsquedas y gestiones personales... vemos que a pesar de que las instancias iniciales generan cierto “sufrimiento” en los alumnos, al concluir el proceso, ellos advierten que ha habido un cambio en sus esquemas de percepción - indagación - acción muy significativo y muy diferente a todos los procesos y experiencias anteriores. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Este “shock” de la práctica en el taller de 6º de la “B” explicaría las considerables demoras que se producen durante casi los tres primeros meses del cursado (desde abril hasta junio o julio), hasta que los alumnos “entran en ritmo”, formulan sus planes de trabajo de investigación aplicada y se sobreponen a la práctica autogestiva propulsada.

D1: [...] se nos plantea el problema de que los alumnos terminan estando 5 ó 6 meses sin definir su tema, ni poner límites a sus propios tiempos, probablemente por el impacto y desorientación que les genera el cambio rotundo en la modalidad de encarar los trabajos. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] me chocó un poco ver que los alumnos estaban 6 meses sin definir su tema y no se ponían límites ni siquiera de tiempo, de decir bueno, te doy... sin ser tan rígido, pero que más o menos en 2 meses se pudieran definir el problema que querían abordar, porque si no, llegábamos a instancias de agosto, y algunos alumnos no tenían ni siquiera definido el tema. (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Se detecta que la resolución de esta situación se da mediante [...] “la posibilidad de realizar la experiencia conjuntamente con otros compañeros, que operan como ‘espejo’, permiten reducir el sentimiento de soledad y se constituyen en “compañeros de ruta” (Andreozzi, 1996: 30), como se advierte en el siguiente material empírico:

A1: [...] yo creo que hay tres cosas fundamentales en la elección de una tesis: tienen mucho que ver los objetivos, porque en el momento de formar un grupo, que después pasa a llamarse "equipo técnico", empezás a compartir los objetivos de los demás... que a uno le falta una materia, que a otro le falta... a otro compañero no le faltaba ninguna materia salvo la tesis, entonces empezás a compartir esos objetivos y así los esfuerzos de uno son mucho más para tratar de cumplir los objetivos del compañero o de la compañera. [...]

[...] Entonces esas tres cosas evaluamos desde el principio: los objetivos de cada uno, cuáles eran; el tiempo en que queríamos nosotros terminar la tesis, y bueno, y la elección del tema, adónde queríamos llegar con el tema, y que comparta la pirámide que hayamos elegido (la cátedra), que comparta también la posibilidad de llegar a fin de año a terminar. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

A2: [...] Nosotros el año pasado éramos dos grupos separados, dos y dos, y ahí nos conocimos y sabíamos cómo trabajaba cada uno. Los dos equipos de dos, en el taller de 5° de la "B", de C., el año pasado, nos juntamos para este trabajo en este taller de 6° (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

D2: [...] Es un desafío, viste?, porque a pesar de toda la instancia, yo creo que los alumnos sufren, y al principio dirán de todo contra la cátedra y todo, pero después cuando termina el proceso, ellos se dan cuenta de que tuvieron un proceso de aprendizaje bastante importante, y muy diferente a todos los procesos anteriores. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Frente a estos roles de docentes y alumnos, al finalizar el cursado de esta asignatura, los alumnos reconocen un alto grado de sufrimiento inicial, de dificultad y exigencia, pero a la vez se sienten gratificados por haber alcanzado un nivel al que consideran que no hubieran llegado en otra cátedra - taller de 6° año, como se desprende de los siguientes testimonios:

D1: [...] Sin embargo, pese al sufrimiento del inicio, creo que los alumnos que eligen venir a cursar este taller de 6° año a esta cátedra, ya sabiendo cómo es la modalidad, lo hacen porque encuentran esta experiencia muy significativa, productiva y necesaria en su formación. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

A1: [...] Y nosotros en nuestro caso particular, lo hemos logrado. Y somos, de todos los chicos que empezaron este año, el único grupo que llegamos a terminar ahora en diciembre, y ya está concreto que entregamos el 15 de diciembre, esta semana, y el 20 es la cosa formal de la nota, la exposición. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

## F. ARTICULACIÓN INVESTIGACIÓN – EXTENSIÓN

Los trabajos plantean una articulación entre la investigación de los alumnos y la extensión al medio (tienen un componente básico de investigación y gestión, y de trabajo que involucra a actores relacionados al tema – problema definido), en temáticas concretas de la práctica profesional del arquitecto. Esto estaría apuntando, desde un punto de vista instrumental, al nivel de reflexión, "proveyendo de herramientas de análisis (teóricas y técnicas) y de instrumentos de indagación y de lectura que permitan al docente el análisis de la complejidad, la singularidad y la

diversidad de sus prácticas” (Souto, 2006: 69). Plantea una relación teoría – práctica que surge de la práctica misma de análisis, como se advierte en los siguientes testimonios:

A1: ...que ese diagnóstico que sacamos, nosotros fuimos a consensuar a Las Toscas. Nosotros fuimos a Las Toscas y dijimos “bueno, para nosotros es ésta la conclusión final” y estuvimos una mañana entera debatiendo... con instituciones intermedias... [...]

[...] Eso fue una etapa, pero desde que comenzamos la recopilación de información fuimos teniendo entrevistas con todas las instituciones, con el municipio, porque así se lleva la metodología en lo que es la recopilación de información. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 12 de diciembre de 2006).

Se puede asimilar la experiencia en este taller como un trayecto formativo atravesado por “dispositivos”, en el sentido que le da Souto (ibíd.: 67) “como una forma de entender y dar respuesta desde la acción a la complejidad, a la multiplicidad, a la heterogeneidad, inventando artificios combinados de acuerdo a situaciones singulares de formación. Dispositivo entendido como un espacio estratégico y táctico, revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones”. Dichos dispositivos, en el marco de un prácticum reflexivo -con un apuntalamiento docente débil-, se caracterizan por un “camino de búsqueda autónoma” del alumno, a partir de un shock inicial (que implica una alta dosis de “sufrimiento”) ocasionado por el desconcierto y la incertidumbre que les plantea el cambio total de los esquemas conocidos y la debilidad de los “andamiajes” tendidos por los docentes, como se advierte en los siguientes testimonios:

D1: [...] Sin embargo, pese al sufrimiento del inicio, creo que los alumnos que eligen venir a cursar este taller de 6° año a esta cátedra, ya sabiendo cómo es la modalidad, lo hacen porque encuentran esta experiencia muy significativa, productiva y necesaria en su formación. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Como producción material, que suele ser el rasgo distintivo de los talleres en arquitectura en general, en el caso de este taller, los equipos de alumnos van presentando informes parciales de avance de los trabajos en desarrollo, con exposición y evaluación en el ámbito de la Facultad y con los sectores de la comunidad involucrados. Finalmente presentan, como compilando todas las presentaciones previas, el informe final del trabajo de investigación aplicada, que recoge todo el proceso, desde las motivaciones y fundamentos que le dieron origen, hasta las conclusiones y propuestas surgidas como resultado de todo el trabajo y la gestión con los distintos actores involucrados, tanto en el ámbito de la asignatura en cuestión como en el específico de la Comunidad y grupo de actores externos a la Facultad pero igualmente involucrados:

D2: Otra cuestión que también es bastante compleja para la cátedra, es interesante, es un desafío, es que muchos trabajos tienen transferencia real. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Es considerado como importante logro productivo, el hecho de que frecuentemente los trabajos se concreten, algunos en instancias posteriores al cursado, y que los desarrollos y proyectos realizados se transfieran y materialicen en la realidad, y con la participación de los actores con los que se interactuó durante el proceso de desarrollo y gestión:

D2: [...] Pero por ahí vos decís “el diseño de una plaza!” y pensás que el trabajo es menor. En realidad se permite que trabajen en el diseño de la plaza pero porque todo el trabajo es mucho mayor. Ahora los chicos... hay unos chicos que están trabajando en Formosa con Universidad en el Medio con la recuperación del centro de Formosa y también ellos obviamente, y bueno, la plaza esa se hizo, se concretó, encima, además de que se transfirió el proyecto, se hizo, se materializó, vino el Intendente, la gente que participó. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

La metodología de trabajo y los productos derivados de su aplicación (materiales y actitudinales) se valoran como muy positivos para el desarrollo de aptitudes necesarias para afrontar el ejercicio del arquitecto en la región, a través del fomento de actitudes y herramientas imprescindibles: autonomía, juicio crítico, autoevaluación y capacidad investigativa y autogestiva.

Sintetizando, en esta asignatura, a través de los contenidos centrados en problemáticas reales del ámbito de acción de los arquitectos y de las estrategias de enseñanza y de evaluación propuestas, se enfatiza el “aprender - haciendo”, la construcción del conocimiento a partir de un problema, cuyo abordaje implica el aprendizaje a través de los propios errores, fundamentalmente, y a través del intercambio de opiniones con el grupo de pares (en alto grado) y con los docentes (en menor medida, como asesores generales). El soporte del grupo de pares resulta un factor fundamental en la resolución de la tarea.

ENSAYO Y ERROR. Sin embargo, el predominio del aprendizaje a través del “ensayo y error”, en el marco de un “andamiaje” muy débil, conduce en muchos casos a situaciones en que los estudiantes se ven muy desprovistos de herramientas, conceptuales a la vez que instrumentales, para la toma de decisiones (en primer lugar, porque les cuesta mucho detectar y reconocer las situaciones de “error”). Ello prolonga el “shock” de los estudiantes frente a la tarea en realización, y en cierta medida, lo conduce a prolongar también la secuencia de “ensayos y errores”.

No obstante, el trayecto formativo, visto ya desde cierta distancia, es valorado positivamente por los estudiantes.

## 2.4. Estrategias de evaluación

En la estrategia didáctica de este taller, y coherentemente con ella, se emplean estrategias de evaluación formativa y procesual. Los criterios aplicados definen un “sistema de promoción sin examen”. La promoción requiere la aprobación del trabajo de investigación aplicada que se desarrolla desde el inicio del cursado. Consecuentemente con la modalidad del prácticum reflexivo que se desarrolla, la evaluación se caracteriza por la retroalimentación constante, pero con la particularidad de que ella es sustentada fundamentalmente por el “ensayo y error” de los propios equipos de alumnos, tal como se explicita ya desde su programación:

PR1: “A través de la autogestión, desarrollar en los alumnos confianza en sus propios métodos y estrategias seleccionados para abordar la problemática, propiciando una evaluación permanente de los mismos para introducir las correcciones necesarias, las que surgirán de la propia experiencia.” (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, p. 3).

El equipo docente pone en práctica, en cada ciclo, diferentes propuestas y actividades paralelas de apoyo al desarrollo de los proyectos de investigación aplicada de los equipos de alumnos (según ya se comentara), y dependiendo de la evaluación y autoevaluación que se haga de las mismas (tanto por parte de los alumnos como de los mismos docentes) se las vuelve a aplicar al año siguiente, o bien se las reformula y/o se implementan otras propuestas.

Los equipos de estudiantes replantean el rumbo de sus acciones, procesos y trayectos en función de sus propias autoevaluaciones y de la comparación con el grupo de pares, en un proceso que demanda bastante tiempo, por lo general, según se interpreta a partir del siguiente material empírico:

CL2: A3 [una auxiliar docente] dice: “bueno profe, pero hasta ahora entonces ¿les parece que lo que avanzamos está bien, como base aunque sea?”[...] D3 dice: “no es que esté o no esté bien. Esa sería una cuestión que uds. mismos debieran poder decidir y responderse, si es que el problema de partida, que fundamente y motiva la investigación que quieren hacer, está suficientemente estudiado y profundizado, si de él pueden desprender algunos temas conceptuales grandes, y algunas variables de análisis, que les den pistas de por dónde seguir o qué necesitan relevar y analizar, y para qué. Por eso, a modo de sugerencia, les planteamos la posibilidad de una profundización en el reconocimiento del problema, para poder enfocar con más precisión –y redireccionar si fuera necesario- los objetivos generales del trabajo, que uds. acabaron de leer. Mal van a poder avanzar sobre los objetivos, metodología, planificación de actividades, etc., si la base que justifica la investigación no está suficientemente analizada...” [...] (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 23 de junio de 2006).

D2: [...] Hay cosas que vamos probando y lamentablemente es por experiencia y error y ver qué resultados produce.

[...] Eso lo probamos un año. Nosotros hay cosas que vamos probando y después las quitamos si vemos que no resultan. Eso después en la evolución final que les pedimos a los alumnos, ellos dijeron que era interesante pero

que los había retrasado mucho, que era como algo paralelo que tenían que hacer a su tesis. Entonces lo quitamos y este año, por ejemplo, un grupo de nuestros alumnos los organizaron a los cursos y los hacen en el Consejo de Arquitectos en paralelo, y la mayoría de nuestros alumnos están haciendo el curso. Pero ya es una decisión personal, no es un requisito de parte de la cátedra. [...] (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Existe una evaluación que se plantea en tres direcciones: a) de la cátedra a los alumnos, b) de los alumnos a la cátedra (para que evalúen el curso y la cátedra al final de cada cursada), y -tal vez la más impactante en el proceso, por su potencial formativo y por la magnitud de la retroalimentación que involucra- c) de los alumnos entre sí y por comparación con los pares:

D1: [...] Hubo años que en lugar de hacer la encuesta final se hizo una charla, un plenario, en el que se produjo un ida y vuelta y los alumnos pudieron plantear las cosas que les gustaron y las que no, y recibimos sus quejas y sugerencias. Por supuesto que con sentido crítico, algunas cosas efectivamente las tomamos y otras no, porque las vimos como parte del proceso de cambio y el shock inicial que plantea esta experiencia, y que necesariamente debían ser vivenciadas por los alumnos para poder generar el replanteo en sus esquemas. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

[...] Al final de cada ciclo hacemos una encuesta a los alumnos, en la que les pedimos una evaluación del curso, la cátedra, las actividades propuestas..., y en función del procesamiento y análisis de esas encuestas es que adoptamos el rumbo a seguir y las actividades a incluir en el ciclo siguiente. [...]

[...] En general, todo lo que hacemos, en cada ciclo, se va reformulando sobre la base de lo que se hizo en el ciclo o los ciclos anteriores, es decir que vamos verificando una retroalimentación constante. Hay cuestiones puntuales que aplicamos y probamos un año y en los sucesivos no, si nos damos cuenta que no resultan. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] Todo esto es, se va reformulando sobre la marcha de los años en función de lo que piden. El año pasado, el ciclo anterior, paralelamente a todo esto se intentó hacer un Taller de Diseño Participativo con el método Livingston. Vino la gente de Livingston a dar el curso, y los chicos tenían que hacer en el primer cuatrimestre, traer su cliente, o sea toda la aplicación del método. [...]

[...] Yo creo que los primeros años que incorporamos esto, hace 3 ó 4 años, fue con una charla sobre "Formulación de Problemas", hasta que se fue instaurando como una cosa inclusive formalizando en el aspecto adscriptorial, porque se les reconoció como profesores libres, tienen una resolución, presentan un Plan de Trabajo todos los años, ... todo esto se fue haciendo de manera procesual en la medida que se fue viendo inclusive hasta la ubicación misma en el ciclo académico, porque nosotros desde el primer año, para probar, creo que las pusimos, no sé... a los 3 meses... a las charlas, y ahora van desde el inicio. [...] (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

La "entrega y presentación final" que hacen los equipos de alumnos de sus trabajos de investigación aplicada constituye una formalidad: la aprobación del curso está definida de antemano, según la evolución de cada equipo desde el inicio del cursado, como se evidencia en el material recogido:

D1: [...] Hacemos una evaluación del proceso y la evolución que haya tenido el alumno, y si bien es influyente la entrega o producto final en la calificación que ponemos, cada trabajo está aprobado desde antes de que se haga esta entrega final, según el proceso que el equipo de alumnos haya desarrollado, lo que convierte a la entrega final en una simple formalidad. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

D2: [...] Y la evaluación obviamente se hace sobre el proceso, porque inclusive en nuestras variables de evaluación está incluido el proceso, si evaluamos el tipo de gestión que tuvo el trabajo, estás evaluando el proceso que tuvo el trabajo. Pero obviamente por ahí lo que más pesa es el producto final. También el nivel de evolución que tuvieron los alumnos es una variable que tomamos. Nosotros nos tenemos que acordar, obviamente, pero en general uno se acuerda de todos los equipos. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Se propone una recogida de información por distintos medios. No está planteada ninguna instancia de "examen", al modo habitual, sino que las estrategias e instrumentos de evaluación se centran en los encuentros de los equipos de estudiantes con los docentes, con aportes y devoluciones dialogadas de los docentes, así como en las instancias de exposiciones de avance de los trabajos y puestas en común con todo el grupo de cursantes, en que se da una "socialización" de las temáticas abordadas e investigadas por los distintos equipos.

En las instancias de encuentros "docentes – equipo de alumnos", el diálogo en un clima informal facilita la comprensión de los factores intervinientes en el transcurso del proceso formativo, posibilitando el intercambio de ideas acerca de las posibilidades de mejora, "lo que constituye un aspecto fundamental en el intento de convertir la evaluación en herramienta de conocimiento" (Celman de Romero, 1998: 62). Las instancias de encuentros semanales en taller, si bien para los alumnos casi no se perciben como actividades de evaluación, son efectivamente apreciados y considerados por los docentes como tales, según se desprende del material empírico a continuación:

CL2: [...] D1 [la profesora titular] continúa diciendo: "A eso vamos, a la necesidad de que uds. mismos vean o descubran la utilidad o aplicabilidad de lo que proponen hacer, y si eso que proponen, y el modo en que lo proponen, se fundamenta o justifica realmente, sobre bases y análisis propios sólidos, demostrables. [...] Está bien que hayan avanzado, pero noten que no son [se refiere a los puntos del plan de trabajo que presentaron los alumnos] etapas cerradas o acabadas o concluidas, sino que deberían poder retroalimentar, partiendo de una base más sólida y detallada que acote bien la necesidad y justificación del abordaje que van a hacer". [...] D2 [una auxiliar docente] dice: "les paso el teléfono de "XX" de la Muni [se refiere a una arquitecta que se desempeña en la municipalidad de Resistencia], para que se contacten y sondeen un poco la cuestión ahí... a ver si llegan a más definiciones y revén su orientación". [...]

[...] D2 [una auxiliar docente] hace algunas anotaciones en una carpeta. [...] D1 [la profesora titular] dice: "pero a mí lo que me parece es que estos alumnos vinieron hoy con lo mismo que tenían hace un mes. Ya les habíamos observado entonces varias de las cosas que hoy les tuvimos que volver a plantear, como el tema de acotar o definir se sería en las 2 ciudades o sólo en una. Me da la sensación de que el planteo del problema es una mera

impresión de ellos nomás, porque más que mostrar fotos de las ferias, no empezaron realmente a estudiar brevemente el problema, para introducirse y fundamentar, y avanzar con el armado del plan". [...] D3 [una auxiliar docente] acota "... y sí, pero viste que es una situación general que se viene dando en los grupos en esta instancia y en esta época, como que están muy perdidos. Acordate que no tienen ningún entrenamiento en armado de planes de trabajo para desarrollar investigaciones aplicadas, ni metodología de la investigación, ni nada parecido... lo de siempre nomás..." [...] D1 dice: "y sí, lo de siempre..." (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 23 de junio de 2006).

Se evalúa el proceso de los equipos de alumnos y su evolución, no solo en el manejo metodológico y de contenidos conceptuales, sino también en lo actitudinal, que es considerado como fundamental en este taller, por su importancia para la profesión, independientemente de los resultados que se obtengan con la gestión y transferencia de los trabajos:

D2: [...] por más que se logre o no una transferencia (con el trabajo). No exigimos el resultado, sino el proceso. Inclusive el fracaso de una gestión te puede dar elementos de evaluación del trabajo, no como negativo, sino a veces como evaluando la realidad, el nivel de aceptación que tiene entre las instituciones, que por ahí se haga un aporte o no, pero eso te da también un nivel de mayor responsabilidad a la cátedra. Por ejemplo, viste que los alumnos generalmente en la primera hoja del trabajo ponen "cuerpo docente", entonces tenés que tener bastante cuidado, con un seguimiento bastante más exigente que en otras cosas que tenés menos responsabilidad. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

D1: [...] Uno de los aspectos que consideramos en la evaluación es el nivel de gestión que tuvo el trabajo (actores involucrados, modo de establecer contactos, modos de llegar a las instituciones y de mantener el intercambio con ellas y con los actores involucrados, canales de comunicación utilizados). (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Considerando que, según Mottier Lopez (en Anijovich, 2010: 57), [...] "la evaluación puede desarrollarse sin instrumentos, como por ejemplo cuando el docente observa las actividades de los alumnos e interactúa con ellos para comenzar una regulación [...] aunque [...] el uso de herramientas de evaluación permite estructurar y facilitar la evaluación" [...], en este caso, si bien no se manejan instrumentos formales escritos de evaluación durante el seguimiento, las tres docentes conocen los trabajos y evoluciones de los equipos de alumnos, como se advierte en los siguientes testimonios:

D2: Y... ficha no llevamos. Nosotros [...] vemos todos los trabajos, entonces [...] vamos teniendo un seguimiento, que no está asentado, no lo asentamos, pero que lo conocemos entre nosotros [...]. Después sí, [...] 2 ó 3 meses antes de lo que ellos dicen que quieren entregar el trabajo, entonces ahí se lo ve mucho más al trabajo y ahí hay que hacerle algunos ajustes como para nivel de entrega final. [...]

[...] nosotros nunca ponemos "NO APROBADO", nunca desaprobamos a alguien: nosotros los hacemos continuar, continuar, hasta que esté: puede continuar 3 años, puede pasar que un alumno desista y se vaya a otra pirámide, pero nosotros no ponemos NO APROBÓ. El trabajo continúa hasta que tenga un nivel aceptable de transferencia, sobre todo los que tienen transferencia. [...]

[...] Hay un registro de los trabajos, en donde salta evidentemente quién está continuando el proceso y quién no. Eso también se ve en el proceso. Por ahí los alumnos que no vienen durante el proceso, y vienen solamente el día que les toca a ellos exponer y no ven lo otro, después vos te das cuenta en las correcciones, las cosas que ellos te preguntan, las cosas que están flojas, es porque no escucharon a los otros, porque esa misma corrección que vos hacés en los otros grupos, les sirve en general a muchos trabajos, porque todos trabajan en temas similares, en temas urbanos, predominantemente en temas de hábitat; por ahí algunos temas innovadores por ahí en el sentido de que..., o algunos sueltos... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 06 de noviembre de 2006).

Si bien los encuentros generales no son de asistencia obligatoria (ni se deja asentada la asistencia ni grado de avance y/o participación de los equipos de alumnos en ningún registro escrito), las docentes tienen individualizados a los equipos y el estado de sus procesos. En este sentido, los encuentros docente – alumno empiezan a ser más frecuentes unos tres meses antes de la fecha fijada por cada equipo para su finalización y entrega final del trabajo, según se desprende de varios testimonios:

D1: [...] Hay equipos de alumnos que no vienen nunca a estas instancias, solamente vienen el día que tienen asignada su exposición, y después esas ausencias se notan en los procesos, porque las cosas que van surgiendo, por más que temáticamente sean específicas del o los equipos que exponen, tienen muchos puntos en común, en lo procedimental y metodológico, con el grupo completo de cursantes. [...]

[...] En las instancias finales de cada trabajo, tres meses antes, por ejemplo, de la fecha de entrega final que se haya fijado el equipo de alumnos, empezamos a tener encuentros mucho más frecuentes con ese equipo, como para ir definiendo el trabajo a nivel de detalles más finos e ir haciendo los últimos ajustes. (Entrevista Profesora Titular. Cátedra Arquitectura 6 - UPB. 08 de noviembre de 2006).

Por todo lo planteado, la estrategia didáctica de este taller incluye instancias procesuales para evaluar el proceso de evolución del desarrollo de capacidades y aprendizajes, ya que la evaluación no se limita a momentos de entregas finales de los trabajos producidos.

### 3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas

Analizando las configuraciones didácticas desde algunas de las categorías interpretativas de las prácticas docentes propuestas por Litwin (1998 b), considero:

#### 3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula

Las formas de pensar de los docentes y las situaciones que introducen para la resolución de los problemas, buscan ser disparadoras de un proceso de reflexión en la acción y de reflexión sobre lo reflexionado en la acción ("practicum reflexivo"): se da tiempo para la reflexión sobre lo

que se dice o se hace, y el docente no se adelanta a mostrar el camino a seguir, sino que plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno. Ello se evidencia en algunos fragmentos de observaciones de clases:

CL1: D1 [la profesora titular] dice: "Bien, pero ¿es opinión o impresión de uds. que esto puede ser así?, ¿o tienen algunos sondeos y/o indagaciones previas que avalen o respalden estas afirmaciones o hipótesis que están planteando?" [...] Otra alumna del equipo (A11) responde: "sí, tenemos una encuesta que hicimos a habitantes, vecinos, de San Cosme y de Santa Ana. Más concretamente, a 5 vecinos de cada localidad. [...]"

[...] D2 [una auxiliar docente] pregunta: "¿Y tienen como ámbito geográfico ya cerrado y definido esas 2 localidades y la capital, o todavía está abierto el tema? Digo, porque hay otras localidades que podrían ser consideradas... el Perichón, por ejemplo, o ya la consideraron y la descartaron por alguna cuestión? (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 07 de junio de 2006).

Dado que los docentes de este taller asumen el rol de asesores generales, y dado que también los equipos de alumnos tienen asesores específicos, la observación directa que hacen los estudiantes del modo como los docentes-asesores reflexionan acerca de las acciones transcurridas (y expuestas por los alumnos y sometidas a consideración, no sólo de los docentes sino también de los propios pares, en los encuentros grupales), constituye la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción.

### 3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva

Dado que los encuentros en este taller no se centran en la transmisión del conocimiento (donde siempre aparece la desigualdad y la autoridad y una figura docente con la que se mantiene gran distancia), sino que están centradas en el trabajo y la producción, hay, consecuentemente, más posibilidad de diálogo e intercambio de opiniones e ideas con el docente y con el grupo de pares, y más posibilidad de que las relaciones sociales se establezcan en términos de mayor igualdad, en un clima de más informalidad.

Si bien las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, al inicio del cursado, son bastante laxas (aunque se explicita que existe una metodología participativa y de decisiones consensuadas), llegado el momento del desarrollo del segundo trabajo (después del receso de invierno y una vez que el número de alumnos se ha acercado al definitivo) hay un conocimiento y un vínculo más cercano docente - alumnos. Se plantea desde el inicio, desorientando bastante al alumnado, el hecho de que no existe una estructura verticalista, en la que el docente está en la cúspide, sino que el docente actuará como asesor, pero nunca como transmisor de un conocimiento que los alumnos deban aceptar pasiva y acríticamente.

Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico, en el que el docente, si bien tiene mayor poder de decisión, deja mucho espacio en este caso a la participación y libre toma de decisiones por parte de los alumnos:

PR2: "En cuanto a la puesta en práctica del programa de la cátedra, la estrategia del cuerpo docente de reformular las estrategias y las planificaciones sobre la marcha, como el mencionado ejemplo de incorporar clases de metodología de investigación básica, demuestran un posicionamiento próximo al enfoque problematizador, en el sentido que entiende que las estrategias didácticas deben ser un producto de la negociación y el consenso entre estudiantes y docentes, ambos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje". (Análisis de la propuesta contenida en el programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPB – 2006, realizada por una docente de dicha asignatura; p. 6).

## 4. Síntesis del CASO 2

CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Síntesis CASO 2 – 6º AÑO u.p. “B”
<b>1. Dimensión curricular</b>	
1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios	<p>Es el último taller de Arquitectura. Se relaciona directamente con Arquitectura IV (taller de 5º año) como taller precedente. Conforme a su carácter de espacio pedagógico síntesis, se apoya en los conocimientos adquiridos en las asignaturas teóricas y teórico/prácticas de los cursos anteriores. Se inserta en lo que se define como Ciclo Superior de la carrera de arquitectura, que representa la etapa de “consolidación de los conocimientos adquiridos durante todo el trayecto para iniciar el Ejercicio Profesional.</p> <p>Particularidad del taller de sexto año de poder extenderse un ciclo más según las complejidades y el avance de los trabajos planteados: confiere al manejo de los tiempos una dinámica particular: superposición de alumnos de ciclos lectivos diferentes.</p> <p>Se plantea el desarrollo de “trabajos finales de carrera”: trabajos de investigación aplicada, ante una determinada situación problemática y/o demanda detectada por los equipos de alumnos en el medio local y/o regional.</p> <p>NO propone la ejercitación proyectual en diseño referido a una situación ficticia o ideal (en un terreno ideal y para un usuario ideal), sino que se trata de un proceso investigativo acerca de una problemática o necesidad/demanda detectada del medio, a la que se trata de responder.</p> <p>Currículum estructurado a partir del estudio de la práctica profesional real del arquitecto, así como de la detección y abordaje de temas de fuerte impacto y demanda regional.</p> <p>El modelo propuesto se basa en una concepción disciplinar centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas. El dispositivo parte de que los alumnos definan un tema - problema local o regional, a partir de una realidad socioeconómica y una problemática concreta, buscando dar satisfacción a algunas demandas de la comunidad. Procura una capacitación en temas específicos de importancia local con miras, inclusive, a una especialización futura por parte del alumno.</p> <p>Se fundamenta en un PRÁCTICUM REFLEXIVO (Schon, 1992): se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace, y el docente NO se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir, sino que plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno y propone comparaciones con la producción de grupos de pares.</p> <p>Concepción dialéctica de teoría y práctica: no presupone que ni estados ni tareas puedan quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán: lo primero es un análisis del contexto. El eje teoría - práctica se estaría enfocando a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto.</p> <p>Algunos elementos incluirían la experiencia en un diseño curricular mixto (representado por el Plan de Estudios de la carrera de Arq.), en sentido amplio (Zabalza, 2012): supone un manejo simultáneo de diversas disciplinas (se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales) en un solo curso centrado en una problemática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para dar una respuesta o solución.</p>
1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula)	<p>Existiría una formación profesional que intenta brindar este taller, que consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Se dan procesos formativos a través de problemas: no se centra como eje de formación al contenido disciplinar, sino los problemas pertinentes para la profesión del arquitecto, que permiten confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta (Reynaga Obregón, 1996).</p> <p>Situaciones de formación en la práctica, en inmersión en situación de trabajo, que constituyen espacios transicionales, donde el estudiante representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional. La tarea de formación se realiza en y a partir de la tarea profesional planteada al estudiante a partir de su proyecto de investigación.</p> <p>Los alumnos se organizan, desde el inicio del cursado, en equipos de hasta cuatro integrantes, según afinidad y objetivos comunes.</p> <p>Confusión y desorientación inicial de los alumnos. Shock de la práctica: demoras durante los primeros meses del cursado: se deja al alumno un camino muy libre y “sin recetas”, aunque</p>

	<p>por ello con un mayor nivel de sufrimiento inicial, apuntalado mediante el soporte de pares en idéntica situación y por una instancia inicial de apoyatura conceptual, durante los dos o tres primeros meses del cursado, con los “profesores libres” (docentes externos a la cátedra), que conducen una especie de “taller de apoyo a la formulación de proyectos de investigación.</p> <p>Los docentes asumen el rol de asesores generales.</p> <p>Los encuentros NO se centran en la transmisión de conocimientos, sino en el intercambio sobre el trabajo y la producción. La modalidad de todos los encuentros en el ámbito físico de este taller son las exposiciones grupales de los avances de los trabajos de los alumnos y de seguimiento docente de dichos avances. Comparación con las producciones entre grupos de pares.</p>
<h2>2. Dimensiones didácticas clásicas</h2>	
<p>2.1. Contenidos</p>	<p>Contenidos centrados en problemáticas reales del ámbito de acción de los arquitectos, enfatizan el “aprender haciendo”, la construcción del conocimiento a partir de un problema real. El tipo de dispositivo de formación se estaría enfocando a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto.</p> <p>Busca que el alumno tenga una experiencia en la aplicación de un marco conceptual propio, de un modelo de gestión consecuente con esa postura teórica”, similares a los que deberá aplicar en su vida profesional.</p> <p>El contenido es el tema propiamente dicho con el que se trabaja durante el ciclo lectivo, organizado en torno al planteo de problemas. El tema-problema resulta una excusa o pretexto para activar el proceso metodológico.</p> <p>Se subraya la importancia de la actividad constructiva del alumno, y simultáneamente se da importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos (los referidos al tema particular de investigación con que cada equipo trabaja.</p> <p>No se repiten contenidos ya abordados en las otras asignaturas, sino que se los aplica para el desarrollo de la investigación a partir del tema - problema. Así se introducen nuevos contenidos que ponen a los alumnos en situación de crisis, ya que la situación rebasa sus propios conocimientos, obligándolos a buscar la solución.</p> <p>Contenidos conceptuales generales: se relacionan a la formación de una postura teórica propia para la investigación y gestión, como base para afrontar cualquier temática y problema del ámbito de la arquitectura.</p> <p>Contenidos conceptuales específicos: los temas – problemas puntuales sobre los que cada equipo desarrolla una investigación a lo largo del cursado, elegidos por dicho equipo.</p> <p>Contenidos actitudinales: ciertas conductas reflexivas y éticas, respecto del el futuro desempeño profesional. Desarrollo de las actitudes esperables del profesional, por la práctica anticipatoria realizada.</p>
<p>2.2. Objetivos</p>	<p>Aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa, como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Reafirmar el perfil del alumno como decisor y protagonista de su trabajo.</p> <p>Fomentar un análisis sistemático del problema por parte del alumno, para construir una teorización temática de la que formulará el Marco Teórico que fundamentará las pautas que le permitan abordar la solución más eficiente al problema abordado.</p> <p>Lograr una modalidad de “aprender haciendo”, con una estrecha vinculación universidad – comunidad.</p> <p>Líneas de investigación en temas y escalas predominantemente urbanísticos, apuntan a que el alumno aborde niveles de complejidad superiores a los que se manejan de 1° a 5° año en los talleres.</p>
<p>2.3. Estrategias de enseñanza</p>	<p>Rasgos centrales: la tarea de formación se realiza en y a partir de una tarea cuasi profesional que se le plantea al equipo de alumnos. La pieza esencial de este dispositivo de inserción en el medio profesional real, es la inmersión en situación de trabajo (para la adquisición de actitudes, normas y comportamientos, la producción de efectos de socialización profesional y/o social).</p> <p>Los trabajos se inician con un reconocimiento del contexto profesional del arquitecto para detectar problemáticas y ámbitos de intervención posibles, y elegir el tema del trabajo.</p> <p>Se plantean tanto momentos de formación formal (en el ámbito académico) como momentos de “formación en situación de trabajo”.</p> <p>El trabajo se organiza en torno a encuentros semanales de exposiciones y/o de apoyaturas, en los</p>

	<p>que los grupos de alumnos exponen sus avances y reflexiones, respecto al ejercicio en cuestión, y los docentes, como asesores, inducen a la "reflexión" sobre lo realizado.</p> <p>Se trata de verificar, en estas resoluciones, la auto-construcción conceptual por parte del alumno, que se confronta con las construcciones conceptuales de todos los demás equipos de alumnos, en forma grupal, mediante las sesiones de exposición.</p> <p>Buena parte del trabajo de los alumnos no se realiza en el ámbito del taller sino extra-clase, y es esa producción extra-clase la que se expone y discute en el taller, para detectar, mediante las comparaciones y referencias respecto a las producciones de los pares, los puntos en común, diferencias, etc., lo que produciría la reflexión sobre lo realizado, para sucesivos avances.</p> <p>ANDAMIAJES (Bruner, 1984): DÉBILES Y CASI INEXISTENTES. Se deja al alumno un camino muy libre y "sin recetas", aunque por ello con un mayor nivel de "shock" y sufrimiento inicial.</p> <p>Predominio del aprendizaje a través del "ensayo y error", en el marco de una apoyatura o ayuda docente leve, que conduce a situaciones en que los estudiantes se ven muy desprovistos de herramientas, conceptuales, a la vez que instrumentales, para la toma de decisiones (en primer lugar, porque les cuesta mucho detectar las situaciones de "error"). Ello prolonga, tanto el "shock" frente a la tarea en realización, como la secuencia de "ensayos y errores".</p> <p>Desarrollo del dispositivo mediante la articulación entre dos momentos, caracterizados por dos subtipos principales de estrategias didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Por un lado, los encuentros de seguimiento de avances, en el ámbito académico, con soporte y referencia del grupo de pares. No se plantean en estos encuentros las clases magistrales por parte de los docentes, ni de correcciones de imposición de reglas generales acerca de cómo deben ser los trabajos.</li> <li>Por el otro lado, la resolución del problema (proyecto de investigación aplicada) fuera del ámbito académico, mediante la autogestión de los alumnos.</li> </ol> <p>Estas instancias presentan las siguientes particularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de que cada equipo de alumnos elija libremente el tema-problema para desarrollar la investigación aplicada (no hay, por lo tanto, un mismo tema y trabajo para todo el curso).</li> <li>• El alumno se ve enfrentado a una situación conmovedora, que rebasa su nivel de conocimientos y lo sitúa en un estado de shock y vulnerabilidad. Esta situación, y los andamiajes "débiles" tendidos por los docentes, lo impulsan a investigar, tomar decisiones y resolver por su cuenta (por "ensayo y error"), muchas veces sólo con el grupo de pares como referencia.</li> <li>• Los alumnos adquieren el rol de "decisores": manejan sus propios cronogramas, eligen sus asesores específicos e interactúan con organismos e instituciones relacionados a la temática investigada.</li> <li>• El docente oficia de asesor general. El aprendizaje ya no está referido a su exposición, sino que se refiere al seguimiento de los avances de los alumnos. Dada la especificidad que cada trabajo y temática en particular demanda y el nivel de profundidad que se requiere en las investigaciones, se hace necesario contar con "asesores específicos", que deben ser contactados por los propios alumnos.</li> </ul>
2.4. Estrategias de evaluación	<p>Estrategias de evaluación formativa y procesual. "Sistema de promoción sin examen". La promoción requiere la aprobación del trabajo de investigación aplicada que se desarrolla desde el inicio del cursado y alrededor del cual gira todo el trabajo en esta asignatura.</p> <p>La evaluación formativa aparece integrada en las actividades de aprendizaje. Las instancias de seguimiento semanales en taller, si bien para los alumnos casi no se perciben como actividades de evaluación, son consideradas por los docentes como tales. Se plantean asimismo instancias, casi espontáneas, autocríticas y de evaluación por comparación con lo realizado por el grupo de pares.</p> <p>No hay instancias de "examen", al modo habitual. Las estrategias e instrumentos de evaluación se centran en los encuentros de exposiciones semanales de los equipos de alumnos con los docentes, con devoluciones dialogadas de los docentes, y puestas en común con todo el grupo de cursantes, en que se da una "socialización" de las temáticas abordadas e investigadas por los distintos equipos.</p> <p>La evaluación se caracteriza por la retroalimentación constante, pero con la particularidad de que ella es sustentada fundamentalmente por el "ensayo y error" de los propios equipos de alumnos, muchas veces sin una referencia externa que permita "validar" efectivamente la/s respuesta/s aportada/s frente al problema de investigación abordado.</p>

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas	
3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula	<p>Las exposiciones grupales de los avances de los trabajos, así como las preguntas de los docentes, y de los propios pares, durante las instancias de encuentros semanales grupales, fomentan el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en la medida que lo impulsan a conformar un marco conceptual o postura propio, que permita la concreción de un proyecto que refleje su postura como arquitecto y su adaptación al contexto inmediato de actuación.</p> <p>La validación externa de esta postura o marco conceptual propio resulta aleatoria, pues los docentes no emiten juicios de ningún tipo, con lo que la reflexión sobre los "ensayos y errores cometidos" y sobre la comparación con los trabajos del grupo de pares, constituyen las únicas referencias para el estudiante.</p>
3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva	<p>Entre el docente y el alumno hay posibilidad de diálogo e intercambio de opiniones e ideas y las relaciones sociales se establecen en términos bastante igualitarios, en un marco de respeto.</p> <p>El equipo docente tiene mayor poder de decisión, aunque dado el camino "libre y sin recetas" que se plantea, otorga espacio a la autogestión y toma de decisiones por parte de los alumnos.</p> <p>Si bien las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, al inicio del cursado, son bastante laxas (aunque se explicita que existe una metodología participativa y de decisiones consensuadas), llegado el momento en que ya los equipos de alumnos han definido sus planes de trabajo (hacia el cuatro mes del cursado) hay un conocimiento y un vínculo más cercano docente - alumnos.</p>

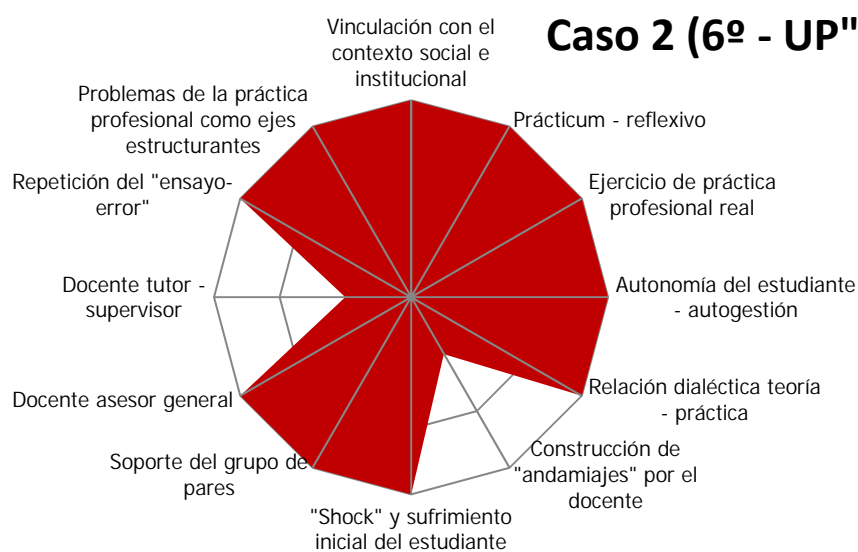


Figura 2: CASO 2. Ponderación cualitativa de los rasgos principales del dispositivo y sus estrategias. Fuente: elaboración propia.

## VI.3. CASO 3

### TALLER DE 6° AÑO DE LA U. P. "C"

Esta cátedra taller pertenece al 6° año (el último) de la carrera de Arquitectura, en su trayecto obligatorio. Es una de las tres cátedras paralelas, de entre las cuales el alumno debe elegir una y cursarla. Integra la Unidad Pedagógica "C" (U.P."C").

Se caracteriza, al igual que el caso anterior, por plantear al alumnado el desarrollo de "trabajos finales de carrera", que tienen la particularidad de ser trabajos de investigación aplicada, ante una determinada situación problemática del medio local y/o regional.

Presenta algunos puntos comunes y repetitivos (con respecto al taller del caso anterior: 6° de la "B"), en referencia a algunas cuestiones, así como también diferencias muy marcadas respecto a otros aspectos.

El material empírico obtenido y analizado reconoce como fuentes a las siguientes:

Sujetos entrevistados en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6° año):

- D1 - Profesora Adjunta a cargo (no hay Profesor Titular): Lunes 03 de noviembre de 2008 – 15,00 hs. Lugar de la entrevista: salón del CIADyT (Centro de Informática Aplicada al Diseño y la Tecnología) de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- D2 - Jefe de Trabajos Prácticos (JTP): Viernes 03 de noviembre de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 4 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- D3 - Auxiliar Docente de 1°: Viernes 03 de noviembre de 2006 – 18,00 hs. Lugar de la entrevista: Aula 4 de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.
- A1 y A2 - Grupo de dos (2) alumnos (que ya cursaron el taller en años anteriores y conformaron un mismo equipo de trabajo): Viernes 25 de agosto de 2006 – 17,00 hs. Lugar de la entrevista: Oficina de la entrevistadora (box de la cátedra Estructuras II), dentro del Departamento Tecnológico de la FAU-UNNE. Entrevistadora: Herminia Alías.

Observaciones a clases de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6° año):

- CL1 - Clase 1 (recepción del trabajo final de un equipo de alumnos, que terminan y aprueban así el cursado del taller). Miércoles 23 de agosto de 2006 – 19,00 hs. Lugar: Aula 4 de la FAU - UNNE. . Observadora: Herminia Alías.

- CL2 - Clase 2 (seguimiento y verificación de avances del trabajo de un equipo de alumnas): Viernes 27 de octubre de 2006 – 17,30 hs. Lugar: Aula 4 de la FAU - UNNE. Observadora: Herminia Alías

Documentación de la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"C" (6° año):

- PR1 - Programa de la asignatura, año 2005, que incluye una Planificación del desarrollo del curso, con cronograma.
- PR2 - Anexo conceptual acerca de "Algunos conceptos de aproximación necesarios que se deben definir para clarificar lo que significa un trabajo final de carrera".
- PR3 - Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión.

A continuación se aborda el análisis de las situaciones detectadas en este taller de 6° año de la "C", desde la óptica de las tres grandes categorías teóricas propuestas, a partir de las entrevistas a distintos actores del mismo, las observaciones de clases y el análisis de documentación elaborada por la cátedra:

Situaciones detectadas en la cátedra "Arquitectura VI" de la UP"B" (6° año), según las tres grandes categorías propuestas:

1. Dimensión curricular:

1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios.

1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula).

2. Dimensiones didácticas clásicas:

2.1. Contenidos.

2.2. Objetivos.

2.3. Estrategias de enseñanza.

2.4. Estrategias de evaluación.

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas:

3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula.

3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva.

## 1. Dimensión curricular

### 1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios

Con respecto a la ubicación de esta cátedra - taller en el planteo curricular de la Facultad de Arquitectura de la UNNE en el año 2006, se destaca su pertenencia al Ciclo de Orientación Profesional o nivel superior de la carrera:

D1: Ellos [los antecesores en el cargo de Adjuntos a cargo en esta asignatura] me decían que para ellos la cátedra tenía un valor muy grande por el hecho de estar en el último taller de la carrera, que es la que sintetiza el último taller de arquitectura, es el que sintetiza toda la formación de un estudiante, donde se te presenta el desafío ya como egresado, futuro profesional [...] (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

A su vez también resulta pregnante la pertenencia de esta cátedra – taller a la Unidad Pedagógica “C” (por cada año del plan de estudios de Arquitectura hay una triple oferta de talleres paralelos, o tres “pirámides” o “unidades pedagógicas”: A, B y C, que adscriben a metodologías diferentes de abordaje del proceso proyectual, sustentados en ideologías consecuentemente diferentes, entre las cuales el alumno debe optar por una):

A2: [...] Yo tuve la oportunidad de hacer siempre en la “C”, y en realidad no es este taller muy distinto a los anteriores del “C”, porque siempre se enfoca todo dentro de un proceso metodológico, de una serie de pasos a seguir, y en esto también se trata de eso. El proceso es el mismo, solamente varían los temas. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

El trabajo propuesto se inscribe en lo que se ha dado en llamar “trabajo final de carrera” o “trabajo de investigación aplicada” (mal llamado “tesis” en la jerga de la facultad), en temáticas que son propuestas por los alumnos, diferentes para cada grupo de alumnos (en lugar de ser un mismo tema y trabajo para todo el curso), lo que se hace explícito en la programación de la asignatura y en otros documentos de cátedra:

PR1: La asignatura de TRABAJO FINAL DE CARRERA tiene un carácter muy particular en relación a las otras Arquitecturas de la Carrera, ya que si bien su regularización se encuadra dentro del régimen vigente en la FAU, su desarrollo implica un Proceso de Auto-gestión por parte del alumno, donde su asistencia es fundamental en actividades programadas, como ser: Entrevistas, Correcciones, Exposiciones de Avance, Debates o Ciclos de Charlas, Talleres de Reflexión, Entregas parciales, pero no se considera obligatoria. Priman los criterios de participación, interés personal, motivación, responsabilidad para con uno mismo, con el equipo de trabajo, con el equipo docente y con la Comunidad beneficiaria de los Proyectos de Investigación aplicada que en el taller se realizan. [...] La duración del taller es anual, teniendo un plazo máximo que se puede extender medio año más que el ciclo lectivo, dado que la profundidad que requieren los TRABAJOS FINALES DE CARRERA, así lo demandan. [...] La promoción de los mismos se produce luego de un proceso de avances parciales con evaluación docente y autoevaluación como así también la intervención de los organismos involucrados en el desarrollo de los mismos y lógicamente los beneficiarios o destinatarios finales. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 –

UPC – 2005).

PR3: Un Proyecto de Investigación Aplicada implica la profundización del mismo en áreas muy específicas y definidas, y lógicamente no puede llevarse adelante sin manejar el concepto de Interdisciplina, Transdisciplina y Multidisciplina y de que en él participan los diferentes Actores Sociales. [...] A efectos de garantizar la seriedad y profundidad del mismo, se deberá conformar un Equipo de Asesores Generales en el que fundamentalmente interviene la Cátedra y un Equipo de Asesores Específicos, en función de la naturaleza de los temas y problemas a resolver. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 2).

Una reconocida diferencia con otras cátedras - taller radica en que en los talleres de 1º a 5º año, más allá de que varían los Temas de los trabajos finales, en definitiva siempre se trata de hacer un diseño (y proyecto) de determinado edificio o equipamiento, impuesto por los docentes a todo el alumnado, en un terreno dado (sea real o no), para usuarios (generalmente ficticios). Recién en algunos talleres de 6º, como esta cátedra de 6º de la "C", varía esta situación en cuanto a la modalidad de trabajo:

D3: Bueno... nuestra cátedra es Arquitectura V, de 6º año. [...] somos una cátedra con una modalidad operativa diferente por ahí al resto de los talleres de la facu, porque pensamos que el alumno, ya casi arquitecto, que pasa por el último año, tiene que hacer una experiencia de "aprender haciendo", es decir, los invitamos al desafío de que experimenten una experiencia cuasi profesional, ya en su último año: que aprovechen, que se regalen ese año como para experimentar lo que puede ser ya un simulacro de un trabajo profesional, [...]

[...] Como tenemos una tendencia de ser una cátedra que toca temas urbanos, la mayoría viene con ese planteo de decir "yo ya hice un desarrollo urbano, una planificación, una zonificación", porque de 1º a 5º año hacemos "arquitectura" básicamente, entonces les interesa introducirse un poco en el urbanismo. Ese es un poco el cariz más alto que tiene el taller. Vienen también de los que no saben, pero son, en porcentaje, bajos, en comparación con los que ya saben... (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Otra diferencia con respecto a otros talleres de arquitectura es la posibilidad de que cada equipo de alumnos elija libremente el Tema -problema para desarrollar la investigación aplicada, según ya se mencionó, y fije su cronograma particular de avance del trabajo (aunque siempre en el marco del cronograma general fijado por la cátedra). También se diferencia porque propone un acercamiento a la práctica profesional real, en la que los alumnos, en cierta manera, dejan su rol tradicional de "alumnos" (que sí mantienen en otros talleres de arquitectura) y adquieren el de "autogestores" y "gerenciadores" de sus propios proyectos, lo que les fomenta una conciencia y actitud más independiente y cercana a la realidad profesional del arquitecto:

D3: [...] la modalidad la denominamos de "autogestión", que significa eso mismo no?, que por propia motivación ellos gestionen todo, todo, desde la elección de su Tema, la elección de sus tiempos, la elección de asesores que los van a guiar, hasta, bueno, la propuesta... (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: Creo que más allá [...] de todo eso [se refiere a problemas del ámbito académico e institucional en la FAU-UNNE], nosotros seguimos con este desafío, porque siempre les decimos a los alumnos que para nosotros sería más fácil también elegir un curso autómata, que vos das un tema, arquitectura hospitalaria... o arquitectura educacional, y repetís como loro la corrección de un partido, le das el terreno, le das... Nooo, nosotros tenemos que ubicarnos en la problemática de cada grupo. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Sin embargo, pese al alto grado de autonomía dado a los alumnos, la forma de trabajar en esta asignatura-taller se caracteriza por la organización y el ritmo "marcados" por el equipo docente, que presenta, al inicio del cursado, el programa de la materia con las fechas de entregas parciales y finales, y, dentro de esta organización fijada, se deja cierto margen para que cada equipo de alumnos proponga un cronograma de avance particular, que respete, no obstante, las instancias generales fijadas.

Por otra parte, la cátedra hace un seguimiento muy individualizado de los alumnos, tratando de que la presencia de los mismos, en el ámbito de la facultad, respete una cierta frecuencia deseable. Los siguientes fragmentos de material empírico corroboran esta afirmación:

A1: Bueno, elegimos el taller porque hay un seguimiento del trabajo que uno va haciendo y que si uno va cumpliendo los tiempos..., entonces va a llegar con ese proceso a buen puerto... Yo sé que la "B" hace mucho hincapié en la gestión, pero que no te guían mucho... ella a los equipos, y por ahí no le llevan bien. Por ese lado digamos elegí el "C". Y la "A" es un taller, no hace la gestión ni análisis: se hace solo un proyecto, un anteproyecto. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

PR3: Se sugiere a los alumnos ir desarrollando la presente GUÍA, con el orden y codificación ya señalada, a efectos de tenerla para las Entrevistas con el Equipo Docente, las que se desarrollarán paralelamente a las primeras Charlas de Apoyo Conceptual y a los Ejercicios de CREATIVIDAD previstos para el primer mes de clases. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 2).

Esta asignatura tiene, como característica particular impuesta curricularmente a los talleres de 6º año de Arquitectura, el hecho de tener, por cada ciclo lectivo, dos grupos de alumnos cursantes superpuestos (o dos cohortes): un primer grupo de los alumnos que ingresan en mayo del ciclo vigente, y un segundo grupo que continúa el cursado iniciado el año anterior. Esta situación, ya analizada en el caso anterior, se detecta en los testimonios siguientes:

D2: [...] por año tenemos superpuestos dos ciclos lectivos, porque el trabajo de 6º año empieza en un ciclo lectivo y por resolución, tienen un período de 6 meses más para poder continuar con el trabajo; entonces, al ciclo lectivo siguiente tenemos los nuevos ingresantes de ese ciclo lectivo más los que quedaron del año anterior, entonces se nos suman, inclusive en procesos diferentes. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D3: [...] el que a fines de octubre no llega a tal etapa, bueno... no termina este año, porque sabés que este taller tiene la posibilidad de extenderse un año más, porque son trabajos de finales de carrera, que generalmente por la complejidad y la gestión de los Temas, y entre que entran a tema, a entender la problemática, pasa medio año, entonces no llegan generalmente a terminar en el año académico todos. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Además, esta característica de que el cursado pueda extenderse un ciclo más, confiere al manejo de los tiempos una dinámica muy particular, que parece ser un factor determinante y definitorio del planteo curricular:

D3: [...] en 15, 20 minutos como máximo, cada grupo expone en qué está, entonces todo el resto del taller ve, y ahí nosotros vamos haciendo los cortes y las acotaciones, y poniendo límites: el que a fines de octubre no llega a tal etapa, bueno... no termina este año, porque sabes que este taller tiene la posibilidad de extenderse un año más, porque son trabajos de finales de carrera, [...]. Casi todos, nos está pasando, que pasan al año siguiente, muy pocos terminan en el año, porque con las exigencias de la investigación, por ahí los viajes y las materias teóricas, no llegan en el año, pero en los cortes de avance tratamos de nivelar todo, y eso hace a que el cuerpo, el espíritu de taller, no se pierda. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: Nos llama la atención, por ejemplo, que a lo mejor en vez de pasar el 50% de los alumnos al ciclo lectivo siguiente, haya pasado el 100%; que ninguno haya podido terminar su trabajo a fin de año, señal de que hubo a lo mejor una imposibilidad de cumplir con los cronogramas establecidos, lo cual a nosotros también nos preocupa de alguna manera y tratamos de, al año siguiente, ir poniendo un poco más de "coto" a cada etapa para poder llegar en tiempo y forma con el cronograma. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006)

Por otra parte, y a nivel institucional, existe una demanda explícita de que se proporcionen definiciones curriculares más precisas y equitativas para las tres unidades pedagógicas para encarar el trabajo del último taller de la carrera (como el que se lleva a cabo en este taller de 6° año, con modalidad de "trabajo final de carrera") con parámetros parejos para los tres talleres de 6° año, que reglamenten criterios y prácticas comunes, que actualmente no se verifican.

Existirían considerables diferencias en cuanto a los niveles de complejidad abordados, comparativamente, en los tres talleres de 6° año de arquitectura (el "A", el "B" y el "C"), por lo que algunos de los entrevistados docentes de este taller consideran que habría que imponer criterios y parámetros que garanticen un nivel mínimo para los tres, en función del nivel formativo a que se apunta en un taller de 6° año, que garanticen un trayecto formativo con resultados equivalentes (aunque el proceso o la manera de lograrlos sean diferentes). Existe un cuestionamiento y exigencia del principio de igualdad, al reclamar la figura de la institución "garante" que asegure y avale un marco normativo y un consenso acerca de los fines perseguidos con las prácticas sustentadas en el nivel de 6° año, según se desprende de algunos testimonios:

D1: Hay una cuestión que me parece importante y preocupante, que es la verificación del grado de complejidad que tienen los tres talleres en paralelo. O sea, de ver cómo maneja el 6º año del taller "A", del "B" y del "C". Sin ánimos de confrontar, ni de polemizar, pero garantizando si el perfil del graduado que estamos formando tiene matices sumamente diferentes entre una pirámide y la otra, porque [...] mientras en una pirámide están haciendo tal cosa, en la otra están terminando con el diseño de una salita". Entonces, esas cosas tienen que ver con escala y con complejidad, y esto no se traduce sólo en 6º año. Cómo empieza un alumno de un 1º año: el que sale de 1º año de la "A", de la "B" y de la "C", más allá de las letras, tiene que tener un nivel mínimo y contenidos comunes, más allá del matiz ideológico que le puedas poner. [...]

[...] y después, yendo ya a esa experiencia y a esa transmisión hacia el 2009, falta la definición del reglamento del trabajo final de carrera, que es lo que va a permitir que los tres talleres, más allá de que sean el "A", el "B" y el "C", tengan parámetros institucionales que garanticen, por ejemplo, si va a haber un "juri", para evaluación de los trabajos; si el "juri" va a estar constituido por las tres pirámides, más allá de que yo sea docente de un taller, que es el taller "C", la complejidad (la complejidad bien entendida) del trabajo, la escala del trabajo, el tiempo de duración del trabajo. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

En cuanto a las definiciones curriculares para el planteo del programa y los contenidos, el equipo de cátedra realiza una redefinición en cada ciclo, en base a la experiencia del ciclo inmediato anterior. La definición de contenidos se realiza en función de objetivos relacionados a la adquisición de "competencias" (genéricas y específicas) que debería verificar el arquitecto en el contexto local, regional y latinoamericano, según se desprende de los siguientes testimonios:

D2: [...] nosotros [los docentes] vamos aprendiendo a la par de los alumnos y cada vez le vamos poniendo una componente nueva al trabajo y al programa: nuestro programa nunca es igual al del año anterior, todos los años se va modificando, a partir de la evaluación que hagamos de la cátedra, y ahora lo que estamos tratando de poner dentro del objetivo del programa de la cátedra son los contenidos a partir de las competencias que debe tener el profesional arquitecto. Hay competencias genéricas y hay competencias específicas para los arquitectos. Las genéricas tienen que ver con cualquier profesión y las específicas son las que se supone que tiene que cumplir o saber un arquitecto para poder desarrollar su profesión. Entonces tratamos de verificar esas competencias al final de la carrera y qué contenidos son los que garantizan que esas competencias puedan ser desarrolladas a posteriori por el alumno, o por el profesional. Entonces lo que ahora estamos haciendo es tratar de armar los contenidos de nuestra cátedra a partir de esas competencias específicas del arquitecto. [...]

[...] se ha tomado, [...] en las Reuniones de Arquisur y de CODFAUN (Consejo de Decanos de Facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales) donde se han establecido algunos parámetros para la acreditación de carreras de Arquitectura, se ha tomado nuestra experiencia como base para lo que debería ser el trabajo final de carrera, donde tiene una componente de investigación, una componente de trabajo interdisciplinario, una componente altísima de extensión, y donde el alumno a través de la autogestión aprende a ejercer su profesión y a solucionar los diferentes problemas, así que estoy recontra orgulloso de que se haya tomado esta experiencia, que nació un poco casi por I. (la profesora adjunta a cargo) que estaba planteando este Tema en su mayor dedicación y bueno, que después quedó en suspenso, y a partir de la propia experiencia de ir haciendo. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Existiría una formación profesional que intenta brindar este taller, que consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone competencias, conocimientos y habilidades. Es la instancia de articulación entre teoría y práctica, en la que el dispositivo de alternancia (Ferry, 1997: 89) discurre entre el planteo de un problema real y su resolución hipotética (plasmada en la respuesta que dé el equipo de alumnos al problema que “disparó” el trabajo de investigación aplicada).

Este modelo curricular se fundamentaría en los planteos que postulan que el acto del conocimiento implica acciones cognitivas de construcción y no simplemente de reproducción de lo real, con lo que el aprendizaje se da a través de un proceso retroalimentador en el que el estudiante que construye los esquemas de acción se ve obligado a actualizar su esquema previo y a confrontarlo con una nueva información (asimilación) y con ello a modificar su esquema en el continuum de construir uno diferente.

En las experiencias comentadas, esto es evidente en el cambio que se produce en la orientación o conducción del aprendizaje, que ya no está referido a la exposición docente, sino que el docente pasa a ser un mediador, un tutor y un supervisor, que deja de garantizar y transmitir conocimientos incuestionables y pasa a garantizar un apuntalamiento y sostén: un “andamiaje” oportuno. Lo que el docente ofrece en el marco de este andamiaje es sólo ayuda, de carácter transitorio pero muy necesaria, porque si bien el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante, sin esa ayuda es muy difícil que se produzca la aproximación entre los significados que construye el estudiante y los significados que representan los contenidos académicos.

Para colocar el “andamiaje” (ofrecer la ayuda) el docente debe tener adecuado conocimiento del estudiante y de la metodología educativa y ser crítico y reflexivo, porque será el contexto, el grupo con el que trabaja, el que le indicará qué tipo de ayuda en concreto debe prestar. Este tema se retoma más adelante, con material empírico. Así, se detecta una exigencia a los docentes (no manifiesta de manera explícita ni oficial) de poseer una formación docente que no sólo incluiría el dominio de un contenido específico, sino simultáneamente el conocimiento de aproximaciones diversas al fenómeno educativo a través de las cuales fundamentar la teoría didáctica implícitamente expresada por la experiencia desarrollada.

El trabajo de investigación aplicada que la cátedra propone tiene marcada inserción en el contexto local y regional, con un fuerte componente de extensión y contextualización socio-económica. La temática específica del trabajo funciona en realidad como un pretexto para indagar en algún problema detectado del medio socio – económico, político y cultural de un determinado

ámbito (pueblo, ciudad, complejo, metrópolis, etc.), según se aprecia en el siguiente testimonio, entre otros:

D2: O sea que el Tema a abordar en nuestro caso, termina siendo anecdótico, por un lado para el ejercicio, solamente para el ejercicio, pero no tan anecdótico en la experiencia personal de cada alumno, porque generalmente al elegirlo los alumnos, son Temas que se eligen por un listado que damos nosotros a principios de año que tiene que ver con solicitudes que vienen del medio, de diferentes organismos, municipios, etc., que la Secretaría de Extensión nos pasa, que son temas-problema que los municipios están pidiendo solución, y algunos equipos toman eso, y si no los propios alumnos detectan los Temas-problemas en su ámbito o en sus propias localidades de donde son originarios, y a partir de eso empiezan a plantear la solución. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Esto refuerza la idea de que la asignatura adscribe, en muchos aspectos, a la concepción de la Didáctica Fundamental, ya que se parte de la consigna dada a los alumnos de definir un tema - problema local o regional, de una realidad socioeconómica y una problemática concreta, indicadores de una postura contextualista; de la adaptación al medio y a las técnicas disponibles, así como la búsqueda de la eficiencia, evidenciada en la premisa de dar satisfacción a algunas demandas de la comunidad, procurando una capacitación en temas específicos de importancia local con miras incluso a una especialización y/o capacitación futura por parte del alumno.

La experiencia desarrollada en esta asignatura, al igual que la del caso 2, presentaría algunos elementos que supondrían incluirla en un diseño curricular mixto, en sentido amplio (Zabalza, 2012), en vista de que se desarrolla un trabajo de investigación aplicada acerca de una problemática del medio local y/o regional, de libre elección por parte de los estudiantes. Dicho abordaje supone un manejo simultáneo de diversas disciplinas (se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales), cada una de los cuales aporta para dar una respuesta o solución.

## 1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula)

En cuanto a su COMPOSICIÓN, la cátedra tiene cuatro (4) docentes: una Profesora Adjunta a cargo (D1); un profesor Jefe de Trabajos Prácticos (D2) y dos Auxiliares Docentes de 1ª (D3 y D4). Hay una sola adscripta alumna, pues se menciona que, como no hay posibilidad de incorporación del adscripto con un cargo de planta permanente -por razones presupuestarias institucionales-, muchas veces no hay interés en dedicarse a una adscripción, ni por parte de los alumnos ni de los egresados. Dicha composición se explicita en los testimonios siguientes:

D3: [...] somos un equipo docente conformado por una profesora Adjunta a cargo, sin titularidad; 1 JTP y 2 Auxiliares, y una chica adscripta, somos una cátedra bastante reducida para el volumen de alumnos, y en general, para las temáticas que abordamos, porque puede haber años que tenemos 20 alumnos, como años que tenemos 40 alumnos, y no solo la cantidad de alumnos sino las temáticas: puede ser que así como haya 20 alumnos hay 10 Temas y cada uno requiere un compromiso y un seguimiento, digamos, amplio; entonces por ahí nos sentimos que somos un equipo pequeño. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: Nosotros hemos mantenido la misma estructura docente con muchísimos problemas, porque hay 1 Adjunto a cargo, 1 JTP y 2 Aux. que están desde que se gestó el equipo. Entonces, han ido viniendo docentes que eran nuestros propios alumnos que han querido quedarse, han desarrollado trabajos de adscripción, siempre orientados a este enfoque con el que nosotros hemos trabajado alimentando nuestras propias experiencias, porque entendemos que es la forma en que se sientan más a gusto y por otro lado capitalizando nuestras propias experiencias en un período de reflexión sobre todo. [...]

[...] Pero ¿qué pasaba?: resulta que vos terminabas una adscripción y si no había una posibilidad de pasar a un concurso como auxiliar, pasados los dos años se terminaba todo. Tal es así que este año por ejemplo, hace dos años no tenemos ni siquiera adscriptos, o sea que tenemos una cátedra con los mismos cargos. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

La profesora Adjunta a cargo es arquitecta, con gran experiencia en el trabajo tanto en la actividad privada como en la función pública y en la gestión académica institucional en la Facultad de Arquitectura. El jefe de trabajos prácticos es arquitecto, exalumno de la cátedra, con experiencia en la gestión pública relacionada al planeamiento, así como en la gestión académica institucional en la Facultad de Arquitectura. Las auxiliares docentes son ambas arquitectas, también exalumnas de la cátedra.

Los entrevistados del cuerpo docente son exalumnos de esta cátedra, lo que ellos mismos destacan como relevante, por el hecho de que cuando cursaron este taller realizaron la experiencia pedagógica que se detecta en vigencia al momento de realizar las entrevistas:

D3: [...] yo cursé este taller en el año '94, y ya se aplicaba este tema. La Adjunta a cargo se hizo cargo de la cátedra de 6° año en el año '93, un año antes de que yo curse. Cuando yo cursaba era el 2° año de ella y ella nos proponía lo mismo. Yo ya hice un Tema elegido por mí, con gestión hicimos..., es decir que van 12 años del ejercicio del taller, 12 años de experiencia, [...] estoy hace 10 años en el taller: 1 año ó 2 de adscripción y después ya... o sea prácticamente acompañé todo este proceso, [...]. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: [...] yo estoy en la cátedra desde el año '97, o sea hace 9... 10 años. Yo fui alumno de la cátedra y después me inicié como auxiliar. Empecé como auxiliar docente, después pasé a JTP rindiendo concurso, y bueno... seguí como JTP de la cátedra. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: [...] organizo este tipo de cátedra [...] entre el '94 - '95, y estamos hablando del 2008..., estamos casi 15 años de experiencia, con un enfoque que se ha ido retroalimentando a partir de la propia experiencia que

nosotros tuvimos... (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Como en esta cátedra – taller no existe el cargo del profesor Titular, la profesora Adjunta cumple este rol, en tanto que el Jefe de Trabajos Prácticos desempeña el rol de Adjunto y las Auxiliares docentes, el rol de Jefes de trabajos prácticos. Existe un “corrimiento” de las jerarquías y cargos docentes, como surge de los siguientes testimonios:

D3: Este año, como por ahí por una cuestión del “cargo”, los chicos no se quieren corregir con los auxiliares, porque eso es una realidad que nos pasa, ellos saturan al JTP, que es uno sólo; entonces este año directamente optamos por dividirnos: tal temática de Barranqueras te toca a vos, tal temática de Corrientes a vos, y tal temática a vos; entonces está más repartida la carga, pero eh... como tenemos a la Adjunta a cargo y al JTP en actividades administrativas de la facultad, por ahí ellos se están sobrecargando de trabajo, entonces nosotros hacemos...; los cargos como que están “corridos”, porque el D2 a veces hace las tareas de Adjunto, y nosotras hacemos tareas de JTP, así que bueno, eso también estamos luchando... hace varios años que pedimos a la facultad que podamos acceder a un cargo más, pero hacemos todo todos. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Los alumnos tienen una edad que ronda los veintitrés (23) años. Una característica está también dada porque el grupo de alumnos que se inscribe para cursar el taller de sexto año ya viene parcialmente organizado en grupos según afinidad y experiencias previas de trabajo conjunto.

Una particularidad, en cuanto a la composición del alumnado, se refiere a la superposición en cada ciclo lectivo de dos cohortes: por un lado la de ingreso reciente en cada año, y por el otro, la que viene del ciclo anterior continuando el trabajo por un semestre más, como se expresa en el siguiente testimonio:

D2: [...] generalmente el año que más tuvimos, tuvimos 60 alumnos y el que menos tuvimos... habremos tenido 25, por ciclo lectivo, a eso hay que sumarle los que no van terminando en años anteriores, porque algunos terminan en diciembre... y quedarán a lo mejor un 50%, un 60% para el ciclo siguiente, así que siempre tenemos un 50% más a los alumnos que tenemos del ciclo correspondiente, por los del año anterior que vienen rezagados... va... no rezagados, sino que es parte del propio tiempo de trabajo de la cátedra; entonces estas complicaciones dentro de la cátedra nos generan algún tipo de inconvenientes, sobre todo por el Tema de la posibilidad de hacer el seguimiento permanente que tenemos de los equipos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

La distribución de tareas entre los docentes es bastante equitativa. En la caracterización de roles, si bien la figura de la profesora Adjunta a cargo es vista como la de mayor poder de decisión en todas las cuestiones (sobre todo al inicio del cursado, en que hay que hacer la orientación y apoyatura inicial), todo el equipo docente, (a partir de la instancia en que ya cada grupo de alumnos define sus planes de trabajo) tiene una cantidad pareja de equipos de alumnos para hacer

el seguimiento de los trabajos. Pero la responsabilidad última, en cuestiones como las gestiones de los alumnos ante organismos públicos e instituciones del medio, recae siempre en la figura de la profesora Adjunta a cargo, tal como se expresa en los siguientes testimonios:

D3: En realidad todos hacemos todo, por supuesto que la titular y el JTP llevan la mayor carga y responsabilidad de todos los trabajos. Los trabajos como por ejemplo, que participan en "La Universidad en el Medio", o que están con convenios por ahí importantes, los fiscalizan ellos, pero de por sí que nosotras, las auxiliares, también corregimos, también apoyamos, tenemos equipos a nuestro cargo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A2: Nos corregíamos [...] primero con la arq. P. (se refiere a la Adjunta a cargo), la primera parte: definición del problema, objetivos, el análisis, y cuando entramos a "propuesta" fue con el arq. M. (se refiere al JTP). (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D2: Si bien tenemos, con I. [la Adjunta a cargo], funciones un poco diferentes, un poco que yo termino haciendo de Adjunto y ella de titular, así que un poco somos los que guiamos la cátedra, y si bien es una cátedra muy chiquitita (está conformada por I., yo JTP y 2 auxiliares) realmente nos repartimos las tareas de la cátedra entre los cuatro, pero termina siendo muy complejo por esta nueva metodología que tenemos desde el año '96 ó '97 que fue cuando yo entré... que es un poco que la experiencia de los alumnos, de aprender haciendo, [...] (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Existe participación plena de los integrantes del plantel docente en todas las tareas. Inclusive, la figura del Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) es a veces la que pasa a ocupar el rol de docente a cargo. Cada uno de los docentes tiene a su cargo, para hacer el seguimiento individualizado, a un determinado número de equipos de alumnos, en función de las temáticas en las que cada docente se especializa y también en función de las escalas de trabajo (cada docente "monitorea" trabajos de una determinada escala –de las 5 escalas propuestas-, en función de su propia experiencia y especialización profesional), según se desprende de los testimonios siguientes:

D2: Así que casi naturalmente se fue dando esta división de temas, pero cumplimos un rol casi a la par [con la profesora adjunta a cargo], porque los dos armamos los programas de la cátedra, entre los dos armamos las charlas junto con las chicas [se refiere a las auxiliares]: todos damos charlas de apoyo conceptual durante todo el año; somos los que organizamos los cursos, etc., así que casi es medio "de título" nomás la diferencia entre cargos: todos en la cátedra hacemos todo y nos apoyamos mutuamente y tenemos la visión casi común en estos años, a la hora inclusive de corregir tenemos, nos llama la atención, que a equipos que les haya corregido I. [la profesora adjunta a cargo] que después yo les digo algo, y nos dicen "eso ya nos dijo la arquitecta", y pasas lo mismo al revés; creo que tenemos una misma forma de evaluar y tenemos claro cuál es el objetivo del proceso diseñando el aprendizaje y la evaluación en nuestra cátedra, por lo tanto nos es un poco más fácil distribuir la tarea, te vuelvo a repetir, con la complejidad de Tema s que tenemos por año. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A1: Básicamente M. [el JTP] ve casi todos los trabajos y las auxiliares ven también todos a la par de M. la arq. P [la Adjunta a cargo] ve la parte de investigación y análisis. Nuestra escala era la urbana – local, con un diseño de

un equipamiento específico. P. siguió todo nuestro proceso, salvo el final, del diseño del equipamiento. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D3: El criterio es básicamente el mismo en todos, porque venimos "consolidando", esa es la palabra, el taller, la filosofía, juntos: hace 8, 10 años estamos juntos, juntos le damos la vuelta al Tema, o sea, que se corrijan con el JTP con la otra Auxiliar de 1º, conmigo, va a ser el mismo enfoque más allá del aporte de la experiencia que por ahí se pueda matizar, siempre, pero cada uno corrige su equipo y si tiene dudas se traspasa, pero en principio cada uno es tutor de un trabajo... (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: [...] viendo que tenemos trabajos que se han desarrollado en Resistencia y Corrientes, y tenemos trabajos desarrollados en Formosa, Misiones y Santa Fe, generalmente nos dividimos entre I. [la profesora adjunta a cargo] y yo con los Temas o con los trabajos de acuerdo a cada una de estas escalas, tomando ella [la Adjunta] los temas que tienen que ver con el urbanismo, con la mayor escala urbana, y yo los que tienen que ver con la parte de equipamientos y la parte de investigación tecnológica aplicada. Tiene que ver un poco esta división casi naturalmente con la experiencia que tenemos cada uno: I. trabajó muchísimo en la parte de urbanismo en organismos públicos, tanto de Corrientes como de Resistencia, aparte de ser especialista en urbanismo, y yo por tener experiencia en el desarrollo profesional, con el estudio particular, y entonces un poco se fue dividiendo naturalmente el trabajo. Y después tomando básicamente los trabajos que tienen que ver con Corrientes, I. porque tiene más conocimiento de la realidad de Corrientes, y yo por idénticos motivos aquí en Resistencia. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: En nuestro caso, como son equipos, cada equipo maneja un tema distinto, por lo tanto tenés que estar metido en el proyecto de cada uno y tenés que tener la posibilidad de ir siguiendo el proceso, de ir aportando y de ir ensablándote con los asesores del trabajo, y tenemos una cátedra donde, yo creo que lo que nos une es el ... objetivo final que planteamos, es el desafío, el hacer un balance de un año, por allí hay cosas que no nos gustan, como decimos, de nosotros mismos, pero que nos tienen que servir para mejorar. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

En cuanto a la MODALIDAD DE TRABAJO Y MANEJO DE LOS TIEMPOS que plantea este taller, de duración semestral, existe un desarrollo pautado, aunque flexible, organizado en torno a encuentros distribuidos en dos tardes completas por semana (miércoles y viernes, de 16,00 a 20,30 hs.), aunque según la etapa de cursado, los encuentros y horarios son convenidos particularmente con cada equipo de alumnos.

El equipo docente brinda un apoyo conceptual introductorio para el desarrollo de Proyectos de Investigación y Técnicas de Investigación Social. Además brinda, conjuntamente con los asesores específicos propuestos por cada alumno/equipo, apoyo conceptual específico para el desarrollo de las diferentes temáticas particulares que surjan de los Planes de Trabajo elaborados por los equipos de alumnos.

Los alumnos deben formar, al inicio del cursado, equipos de trabajo de hasta cuatro alumnos (según afinidad), y aunque también se deja abierta la posibilidad de que se trabaje en

forma individual en ciertos casos, no es esto último lo que se alienta, ya que se parte de considerar que el trabajo individual no constituye la modalidad real de trabajo del arquitecto en el contexto actual. Ello se explicita en el siguiente material de entrevistas:

D3: No hay mucha regla, pero en general preferimos hasta 4 alumnos por equipo; pero sí... hay de 5 también... nunca más de 5. [...]

[...] los alumnos entran y ellos mismos tienen que proponer el tema, tienen que trabajar en equipo, esa es una consigna de la cátedra, y el número de alumnos lo regulan ellos en función de la complejidad del Tema que seleccionan. Nosotros ponemos un tope, generalmente se recomienda que sean grupos de 2 a 4 alumnos. No tenemos, estadísticamente no hay registro, no me acuerdo, al menos desde que yo estoy, no tenemos ni grupos de 6 ni predominan tampoco los grupos de 1. Por ahí sucede que algún equipo se separa y queda uno por un lado, dos por el otro, pero tenemos bastantes alumnos para el reducido cuerpo docente que somos: este año tenemos 53 alumnos, pero ahora, ahora después de agosto, que se supone que se liberó de los que continuaban del año pasado. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: Cuando decimos 'en equipo', no nos referimos a un equipo que se organizó sin criterios de afinidades, o sea que el equipo es un equipo de trabajo, donde tiene que haber coincidencias en objetivos, en valores éticos y morales, tiene que haber afinidad de criterios en cuanto a qué es lo que pretenden todos, un equipo que tiene que aprender a trabajar en forma interdisciplinaria, transdisciplinaria, multidisciplinaria, donde en algunos casos el equipo a los dos meses se disuelve y terminan como Pimpinela (risas)... nosotros en vez de hacer un taller de reflexión sobre los avances del curso tenemos que hacer un taller de qué le pasó a uno con respecto al otro, como si fuéramos psicólogos o psiquiatras, que nos ha pasado en algún momento... y esto tiene que ver con que no es fácil trabajar en equipo, pero lo que pasa es que, hoy en día, ya NO se trabaja en forma individual, y esto lo tiene que saber el arquitecto. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Se alienta, desde la cátedra, que la distribución de roles dentro de cada equipo de alumnos respete las tendencias naturales y las individualidades de los alumnos integrantes, como surge del siguiente testimonio:

D1: Otra de las cuestiones dentro del trabajo en equipo es el juego de roles, o sea no todos..., y en ese sentido nosotros siempre hacemos hincapié, a los efectos de no generar angustia en cada uno de los alumnos que forma parte de los equipos, que cada uno tiene que hacer lo que le surja de manera innata: el que sabe dirigir, probablemente dirija toda su vida; el que sabe ser un desarrollador de una idea en la sombra..., y probablemente lo sea toda su vida; el que sepa gestionar, lo va a tener que hacer. Pero en ese equipo, si falla uno de ellos, falla todo el equipo, entonces no hay que sentirse culpable porque uno es el que maneja Autocad en tres dimensiones y el otro lo único que hace es toda la parte escrita y la parte de gestión. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Durante la primera parte del cursado (de abril a junio o julio), predominan los encuentros grupales (dos encuentros por semana, aproximadamente), de todo el grupo de cursantes con los docentes. En esta etapa se dan las instancias de encuentros de apoyo conceptual y metodológico,

en paralelo con la conformación de los equipos de alumnos, la definición del tema – problema y el planteo de los planes de trabajo para la investigación aplicada.

Durante la segunda etapa (en la que se diluyen los encuentros de todos los equipos durante un mismo día, con la cátedra) empiezan a prevalecer los encuentros particulares del equipo docente con los equipos de alumnos que así lo requieran en función de los cronogramas específicos fijados por cada uno. No obstante, si los equipos de alumnos plantean que tienen dificultades con algún tema, la cátedra organiza un encuentro general de apoyo en ese tema para todo el grupo de cursantes, para “socializar” las diferentes cuestiones que se van planteando durante el desarrollo de los trabajos. Esto se advierte en el siguiente material empírico:

A1: Lo bueno que tenías era que si el grupo tenía inquietudes específicas o una duda específica, lo charlaba con la cátedra y entonces ellos te daban charlas de apoyo, que si bien eran para todos los grupos, también servían específicamente al grupo que pidió el determinado Tema o llevaban un especialista. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D3: [...] Generalmente ellos son los que nos dicen... ellos [los alumnos] proponen los momentos en que necesitan una corrección. Siempre nosotros los docentes estamos en el taller, miércoles y viernes; ellos saben que estamos, de 4 a 9... en ese horario estamos en el taller, y ellos vienen, y proponen, necesitan corrección, aclaración. A veces dejan los CDs, porque para que no impriman, o por ahí los miramos a los CDs en el CIADyT y juntos; el tema es... o bueno... vienen al taller con borrador, ... en fin... y es semanal o quincenal... [...]

[...] Se les explica lo que es metodología, lo que son objetivos, hipótesis, se les da la bibliografía... bueno, todas las primeras instancias vienen a clase y a partir de que empiezan solitos a armar su propuesta, va fluctuando la presencia. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A2: Cada tanto, cada dos semanas, teníamos una charla específica sobre turismo, arquitectura bioclimática, etc., y en esas charlas estábamos todos los que cursábamos y... el hecho de que se pueda extender un año más hace que cada grupo vaya por su lado, y los tiempos son decisión de cada grupo a medida que van avanzando, así que los encuentros son según las necesidades, pero ese cronograma se “acuerda” con la cátedra. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

CL2: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] continúa diciendo: “Por otra parte, si están apuntando a entregar el trabajo en diciembre habría que definir, en conjunto, la lista de elementos del legajo técnico del anteproyecto, así la van preparando cuidadosamente... Y, estando a fines de octubre, tendrán que acelerar a fondo durante todo noviembre”. A4 dice: “Sí, es lo que ya estamos previendo. Por eso queríamos mostrarles hoy estos avances, como bases o punto de partida, para después ya seguir, más firmes, en su desarrollo y ampliación...” D3 [la docente Auxiliar de 1°] dice: “Sí, les mandaremos la lista del legajo técnico básico que la cátedra pretende, a la que uds. tendrán que agregarle los elementos más específicos para este caso particular de equipamientos. En este caso, como están haciendo énfasis en un sistema constructivo que en algunos rubros no es el tradicional, habría que reforzar la documentación de detalles técnicos, justamente”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

El cronograma general de encuentros y de distribución tentativa de actividades a desarrollar durante el cursado (entregas, exposiciones, etc.) son fijados por el equipo docente y presentados al grupo de cursantes. En base a este cronograma general, los equipos de alumnos definen sus cronogramas particulares, respetando las fechas generales mencionadas. Es decir que el propio manejo de los tiempos por parte de los alumnos, se ve "acotado" por ciertas instancias generales de control que hay que cumplimentar. Esto se advierte, tanto en el Programa de la asignatura y otros materiales desarrollados por la cátedra, como en los testimonios recogidos:

PR1: PRIMERA ETAPA: caracterización de la ciudad como sistema urbano integrado. [...] Fecha de Entrega de la 1ra Etapa: Primer Informe de Avance y de Gestión: Mes de Mayo de 2005 – fecha sujeta a ajustes conforme los avances de los Equipos. [...] SEGUNDA ETAPA: conceptualización de la problemática seleccionada por el alumno/equipo. [...] Fecha de Entrega de la 2da Etapa: Segundo Informe de Avance y de Gestión: Mes de Junio de 2005 - fecha sujeta a ajustes conforme los avances de los Equipos. [...] TERCERA ETAPA: formulación de propuestas alternativas de proyectos. [...] Fecha de Entrega de la 3ra Etapa: Mes de Agosto de 2005 - fecha sujeta a ajustes conforme los avances de los Equipos. [...] CUARTA ETAPA: selección y desarrollo de una alternativa de proyectos de alta complejidad arquitectónica urbana/ otros. [...] Fecha de Entrega de la 4ta Etapa: Mes de Diciembre de 2005 - fecha sujeta a ajustes conforme los avances de los Equipos. Otras fechas alternativas conforme extensión de plazos autorizados por la Cátedra: Marzo o Junio de 2006. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

PR3: Dado que cada Equipo de Alumnos propone el tema que desea desarrollar, también propone sus tiempos. Esto significa que deberá establecer estimativamente el tiempo de duración de cada etapa, y cuando se van a ir produciendo los respectivos Informes de Avance, las Entrevistas con el Equipo Docente y las jornadas de Auto-Evaluación y Evaluación. Para ello deberá suministrar al Equipo Docente un Cronograma General a efectos de que se compatibilice con el del resto de los Equipos y con el que la Cátedra propone con actividades de interés general. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 1).

D1: [...] otra estrategia que nosotros manejamos es [...] el propio manejo de los tiempos, que es un arma de doble filo, porque es muy lindo al principio, pero después, si no lo sabés manejar... El propio manejo de los tiempos...; la agenda de gestión para llevar adelante el trabajo. La agenda de gestión en todo sentido: en el desarrollo del trabajo y en la vinculación con el medio. Hay trabajos que tienen un ingrediente muy fuerte de extensión, entonces el alumno por un lado hace aflorar todas las debilidades que trae en sus conocimientos, por otro lado se motiva, maneja sus propios tiempos, aprende a trabajar en equipo. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

A2: La cátedra es muy buena en general, hacen un buen seguimiento, todo depende de tu constancia para cumplir tu cronograma. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D3: ...el mayor problema, vuelvo a señalar, es eso, el entendimiento del manejo del tiempo de ellos, que acarrea retrasos, que se les juntan por ahí dos pedidos; no logran terminar en el año... entonces, hasta que ellos empiezan y arrancan, ya te digo, terminamos septiembre o hasta fines de julio, digamos, se les va el año. No aceptamos un desarrollo de propuesta de menos de 3 meses de duración. Si en septiembre – octubre no están entrando a propuesta, ese trabajo no se termina en el año, por la seriedad de lo que lleva hacer una

investigación. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Existe flexibilidad (no hay registro oficial de asistencia), pero dentro de un marco determinado por un cronograma general común, fijado por la cátedra, quedando planteada una exigencia implícita de responsabilidad y presencia activa y productiva frecuente. Durante todo el cursado, se plantean instancias o encuentros de avance, en las que todos los equipos de alumnos deben compartir con el resto los avances, logros y dificultades en el desarrollo de sus trabajos:

D3: Lo que el taller propone en realidad es no tomarles asistencia; como es una propuesta que sea libre... que ellos se muevan con sus tiempos... nosotros les decimos que hacemos el seguimiento reflejo de lo que ellos quieren hacer, es decir, pueden venir al taller cada 15 días, no hay problema, pero también le pautamos fechas – clave, donde ellos sí o sí, obligatoriamente, tienen que estar, que generalmente son charlas de apoyatura o damos algún pequeño curso, o explicamos... a principio de año siempre explicamos lo que queremos y explicamos la filosofía y les damos una ficha-guía que tienen que completarnos, y les damos toda la base conceptual, porque es una idea nueva para ellos, es una experiencia nueva esto de la “investigación aplicada”.

[...] vienen [los alumnos] según lo que necesitan, pero no dejan, siempre les pedimos que se den una vuelta, aunque sea uno del equipo, para ver cómo están, para avisar: “arquitecta, esta semana no venimos porque estamos por viajar, o estamos haciendo tal cosa”; estamos en contacto permanente. Bueno, ahora, como te decía, estamos informatizados vía mail y nos avisamos, nos ponemos de acuerdo, pero vienen según sus necesidades, más allá de los cortes obligatorios que les ponemos. Pero cada 15 días, mínimo, aparecen. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: Bueno, primero comenzamos con esto como requerimiento: las filminas, y después ahora pasamos con que son en un Power Point las presentaciones. Entonces hay una economía de recursos y una economía de tiempo, y por otro lado podés socializar mejor a través de una pantalla, que todo el resto del curso se meta en la problemática del trabajo y pueda intervenir. O sea, es una corrección socializada que NO se da en ese diálogo, prácticamente íntimo, entre el docente y el equipo de alumnos. [...]

[...] No tomamos asistencia, salvo en las actividades programadas, como en éstas, eh... por eso te digo que por allí puede leerse desde afuera que es una cátedra sumamente desorganizada, pero nada está hecho,... puede parecer como que no les damos bolilla, que no importa si no vienen... es lo que yo les digo: “chicos, el día que ustedes vienen a hacerse corregir, ese día tienen que traer ALGO para que les resulte útil a ustedes; venir por venir... no se hagan problema, no van a tener falta”. Pero cuando pautamos una actividad conjunta, como un taller, o ese ciclo de charlas, o un aporte conceptual, o un corte de avance, allí hay que estar. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

A1: Claro, nos tomamos muchas responsabilidades. Incluso al principio hicimos ensayos de un plan de trabajo, con fechas de correcciones, con fechas de entregas parciales y con fecha de entrega final. Fuimos adelantados en el tiempo. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

A2: Nosotros [...] en realidad se dio, que el primer día que entregamos el cronograma, y pusimos fecha de entrega el 13 de diciembre, y nosotros estamos entregando el 15 de diciembre. O sea que nosotros como grupo de trabajo fuimos muy eficientes [...]

[...] nosotros le traíamos 'bueno, creemos que ahora necesitamos una corrección por parte de uds.', entonces le traíamos y ya pedíamos el cañón para Power Point, y ya le mostrábamos. Siempre los miércoles generalmente. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Como obturantes, se plantea la existencia de dificultades de tiempo para desarrollar las tareas propuestas, ante el número de docentes y la coexistencia en un mismo ciclo de dos cohortes. Los docentes en ciertas ocasiones recurren a hacer el seguimiento a los alumnos fuera de los horarios de clase teóricamente fijados. Esto se detecta en testimonios como los siguientes:

D2: [...] nos lleva muchísimo tiempo, todos en la cátedra tenemos dedicación simple, o sea que también es un tema difícil, estar corrigiendo fuera de los horarios de clase: terminamos corrigiendo días entre semana a la mañana, vacaciones, etc., o sea haciendo un seguimiento un poco personalizado de los trabajos, y creo que es parte, gracias a que no es una cátedra masiva, generalmente tenemos entre 40 y 60 alumnos por año, [...]

[...] realmente, es muy complicado el trabajo, sobre todo por la estructura de cátedra, que no es la más adecuada: lo venimos pidiendo hace años poder, un poco, mejorar esa estructura de cátedra con un JTP más y con otros auxiliares más. Pero bueno..., por cuestiones presupuestarias nunca se puede dar. Eso en cuanto al trabajo casi cotidiano que tenemos con los alumnos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Frente a la propuesta central o "disparadora" que se plantea desde el equipo docente a los alumnos (que, en equipos, realicen un trabajo de investigación aplicada respecto a un tema – problema, local o regional, propuesto por cada equipo, según sus motivaciones particulares), la primera respuesta de los alumnos se traduce en una inercia generalizada y cierto desconcierto, especialmente al inicio del cursado, en cuanto a sus avances y su manejo de los tiempos, pues encuentran en esta cátedra el planteo de una modalidad de trabajo que nunca aplicaron antes desde el inicio de la carrera: el trabajo autogestivo encarando un proyecto de investigación aplicada. Esto implica que necesitan hacer uso de alguna estrategia metodológica, que es lo que tienen que desarrollar en última instancia, como objetivo central del trabajo de investigación, según se desprende de algunos testimonios:

A2: Por ahí algo negativo es el tiempo que tenemos, sobre todo al principio que estamos medio perdidos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D3: El primer problema que encontramos es el propio entendimiento de los chicos, de la propuesta que hacemos, porque es nueva: ellos investigación por ahí no hacen más que una monografía en alguna materia. Nosotros no les proponemos una "investigación" con el rigor científico que tiene una investigación, con los años de dedicación que lleva una investigación, pero les proponemos un ejercicio de aproximación a lo que será una investigación aplicada a un proyecto arquitectónico; entonces ése es el mayor inconveniente: que ellos entiendan y manejen el tiempo del año académico calendario, para que dividan, distribuyan bien, la parte investigativa, de la parte de ejercicio de proyecto. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: [...] nos ha pasado que dentro del proceso que nosotros implementamos, como es la primera vez que los alumnos lo aplican, es muy difícil para ellos comprenderlo, entenderlo, y evaluar eso, sobre todo en la etapa de la componente de investigación, entonces como el alumno maneja sus propios tiempos a partir de la complejidad del trabajo y de la escala del trabajo, y de la magnitud del equipo (porque los equipos se forman de 1 a 3 integrantes) realmente el manejo de los tiempos les cuesta muchísimo y bueno, terminamos casi acortando generalmente la etapa de diseño, que es la última etapa. Y en esa última etapa nos encontramos que también de arrastre, traen muchísimas deficiencias en cuanto al manejo del tiempo y en cuanto a entender o haber encontrado su propio proceso de diseño. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Otra dificultad para encarar, plantear y replantear las definiciones curriculares, la constituyen las carencias formativas en lo disciplinar con las que llegan los alumnos, posiblemente debido a los modelos pedagógicos aplicados en todo el trayecto formativo de la carrera, desde primer año, según expresan los docentes de la asignatura en los siguientes testimonios:

D1: Noto dificultades en los alumnos derivadas del nivel de formación, que traen de "arrastre"... totalmente, del área Tecnológica. A mí me parece que, en cuanto a instrumentación, hay un avance de la tecnología, impresionante. Me acuerdo que cuando nosotros comenzamos, no me refiero a los primeros años, porque trabajaban todos en tablero y con regla "T", pero sí me refiero ya a la época donde empezaron a darse cursos de Autocad, y la forma en la que se presentaban los trabajos, que venían algunos donde tenían sus memorias descriptivas escritas a mano y de una determinada manera; un equipo se vino con una presentación donde estaba todo organizado de una determinada manera, con fotos en los informes, con una calidad de impresión... eso hace un efecto multiplicador te digo... yo, a lo mejor en una entrega vos notás una diferencia, y la entrega siguiente eran todos así. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

D2: Nos encontramos con muchísimas falencias desde el punto de vista del manejo tecnológico, de muchísimos problemas de creatividad a la hora de proponer el partido de la propuesta, ya sea urbana o un equipamiento particular; como que no han sabido encontrar su propia metodología en cuanto a la creatividad, como para desarrollar esa creatividad. Y también nos encontramos que hay muy poco aporte desde lo ideológico con respecto al proceso de diseño, que termina siendo casi como una resolución medio mecánica de las necesidades, y a partir de las necesidades empezar a plantear propuestas de alternativas, pero no hay un aporte ideológico; pero eso creo que lo vemos y no es quizás nuestra tarea en el 6° año poder enseñarla, y parece que es una cuestión que viene de arrastre y debería empezar a verse desde 1° año de la facultad. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

## 2. Dimensiones didácticas clásicas

### 2.1. Contenidos

En el trabajo del taller de 6° año de la "C", el contenido es el tema de investigación propiamente dicho con el que cada equipo de alumnos y el equipo docente trabajan durante el

ciclo lectivo, organizado en torno al planteo de problemas propuestos por cada equipo, tal como lo explicita el Programa de la asignatura, en la sección de "contenidos" y como se detecta en el testimonio siguiente:

PR1: Desarrollo de un Ejercicio de Diseño de Alta Complejidad con una ETAPA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXTENSIÓN, que dé respuesta a la Problemática seleccionada y planteada por el alumno/equipo de alumnos, incorporando la modalidad de AUTO-GESTIÓN en el último curso de Arquitectura. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

A1: empezamos el cursado del taller el año pasado (2005) y entregamos hoy (agosto de 2006), ésta fue la entrega final. Nuestro Tema es "Desarrollo turístico – cultural a escala urbana de Posadas". (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Siguiendo a Coll (1992: 12), al tiempo que se subraya la importancia de la actividad constructiva del alumno, "se da importancia al aprendizaje de determinados contenidos específicos (siempre que el alumno pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprende), y se destaca la influencia y el papel educativo del docente, como un mediador de crucial importancia en la actividad constructiva del alumno, y en que esta adopte una u otra orientación".

Así, los contenidos aparecen referidos a un determinado tipo de situaciones (de escala microurbana, urbana, local, regional, etc.), que se abordan mediante un proyecto de investigación aplicada, siguiendo la lógica de secuenciarlos y organizarlos a través del planteo de un problema como punto de partida, y a partir de allí en sucesivas desagregaciones e integraciones de subsistemas de ese problema de base, que van retroalimentando el proceso. Esto se explicita en la sección "contenidos" del Programa de la asignatura:

PR1: Desarrollo de temáticas que permitan que el alumno demuestre la capacidad de descubrir aquellos problemas actuales a nivel Urbano - Conurbano - Regional que posibilitan de su Intervención como Profesional, en diferentes ámbitos y escalas. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

Tomando aportes de Reynaga Obregón (1996: 3-4), se trataría de "una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza aprendizaje a través de problemas. Es decir, no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes para la profesión del arquitecto, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta". Esto también se hace explícito en la sección "contenidos" del Programa de la asignatura:

PR1: Desarrollo de su capacidad de Análisis y Síntesis de cualquier Problema Urbano, con método propio y criterios a efectos de poder arribar a una visualización y diagnóstico integral de los problemas, para así producir una postura, una toma de decisiones conducentes a resolver y dar Respuestas - Propuestas a los mismos. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

Se plantea la necesidad de una secuencia metodológica de abordaje del problema de investigación, estructurada en etapas secuenciadas, donde cada etapa toma y necesita de los conocimientos generados en la etapa anterior.

Las prácticas detectadas en este taller modifican en cierta medida la idea tradicional del cómo enseñar y qué enseñar (se trata de actuar en cierta medida sobre las demandas o problemáticas detectadas, definiéndose con ello contenidos y objetivos variables en función de los niveles prioritarios demandados y detectados) y para qué y por qué enseñar, a la vez que exige una mayor racionalidad y atención a la cualificación del equipo docente (el docente pasa a ser una especie de intérprete del currículum, lo que define la necesidad de una preparación especial). En este sentido, es muy destacado el hecho de que se trabajen temáticas sumamente diversas, lo que además propulsa la actualización docente permanente, según se detecta en los siguientes testimonios:

D2: [...] siempre tratamos de estar muy actualizados, esa es otra cuestión que también nos planteamos como equipo: siempre estamos haciendo cursos de actualización, de perfeccionamiento... no hacemos siempre el mismo curso todos, sino que tratamos de diversificarnos en la cátedra. Algunos están haciendo... C. [una de las auxiliares] generalmente, hace los cursos sobre creatividad; I. (la profesora adjunta a cargo) sobre urbanismo y sobre docencia; S. [otra auxiliar] sobre todo la parte que tiene que ver con metodología de investigación; yo con la parte de autoevaluación, con la parte sobre todo de la parte de la práctica profesional, el ejercicio de la profesión; entonces entre todos estamos casi conformando un equipo de trabajo donde las disciplinas diferentes van... perfeccionándose a partir de lo que medianamente podemos hacer, y de la oferta de capacitación que tengamos a mano. [...]

[...] Lo que sí, nos mantiene muy, o podría mantenernos muy actualizados en todas las temáticas, porque estamos corrigiendo al mismo tiempo una cárcel en Ctes.; un proyecto de zonificación urbana en Florencia (Santa Fe); un edificio de departamentos a través de una investigación sobre inversiones inmobiliarias en Resistencia; la problemática de una terminal de colectivos en Goya, o sea, realmente son Temas tan variados que nos permiten, nos obligan a estar actualizados en muchísimos Temas. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se fomenta el desarrollo de destrezas actitudinales (ciertas conductas respecto del futuro desempeño profesional). Esto se manifiesta en el siguiente testimonio:

D3: [...] tenemos intenciones de formarlos integralmente. Es uno de los objetivos del taller darle también un poco de valores éticos y morales: hacer hincapié también en las actitudes de ellos; entonces les pedimos que sean responsables, puntuales, que avisen si no van a venir, que sean considerados con los compañeros, que pasen la información, todo eso estamos constantemente sembrando, diciéndoles, y entonces eso también evaluamos, es un puntito más. O sea, el contenido -el trabajo-, y las actitudes de ellos: si vienen, si comparten, todo lo que te estoy explicando... se hace una ficha de seguimiento y está todo plasmado ahí, semana a semana: si vinieron o no vinieron, se corrigieron tal parte, falta tal otra, y ellos están al tanto, ellos fotocopian su ficha y saben... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A su vez, los contenidos conceptuales se verifican en el “sustento” de las decisiones tomadas por los alumnos respecto a sus respuestas frente al tema -problema adoptado y trabajado. Muchos de estos contenidos conceptuales son en realidad dados por otras asignaturas “teóricas”, razón por la cual muchas veces en este taller no se plantean muchas clases teóricas o expositivas.

Se plantea a este taller de sexto año como una asignatura de “integración” de contenidos y conocimientos adquiridos por el estudiante a lo largo de su trayecto formativo desde primer año, en la que se le propone que realice tareas similares a las que realizará cuando sea profesional (con énfasis en un adiestramiento en lo metodológico y en el planteo de objetivos en base a competencias). Por eso no se repiten contenidos ya abordados en las otras asignaturas, sino que se los aplica o convoca para la resolución del tema - problema.

También se introducen nuevos contenidos que ponen a los alumnos en situación de crisis, ya que la situación rebasa sus propios conocimientos, obligándolos a buscar la solución. Se plantea que la inclusión de los contenidos específicos en el programa se determina en cada ciclo lectivo, en función de las competencias que debe reunir un arquitecto egresado de la facultad, así como en función de las experiencias y resultados obtenidos en los ciclos anteriores, como se detecta en el siguiente testimonio:

D2: [...] nosotros [los docentes] vamos aprendiendo a la par de los alumnos y cada vez le vamos poniendo una componente nueva al trabajo y al programa: nuestro programa nunca es igual al del año anterior, todos los años se va modificando, a partir de la evaluación que hagamos de la cátedra, y ahora lo que estamos tratando de poner dentro del objetivo del programa de la cátedra son los contenidos a partir de las competencias que debe tener el profesional arquitecto. Hay competencias genéricas y hay competencias específicas para los arquitectos. Las genéricas tienen que ver con cualquier profesión y las específicas son las que se supone que tiene que cumplir o saber un arquitecto para poder desarrollar su profesión. Entonces tratamos de verificar esas competencias al final de la carrera y qué contenidos son los que garantizan que esas competencias puedan ser desarrolladas a posteriori por el alumno, o por el profesional. Entonces lo que ahora estamos haciendo es tratar de armar los contenidos de nuestra cátedra a partir de esas competencias específicas del arquitecto. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

El tema específico del proyecto de investigación aplicada que desarrolla cada equipo de alumnos, se convierte en disparador de un proceso metodológico autogestivo de investigación, en el que la gestión que encara el equipo de alumnos aparece como un contenido que “atraviesa” todos los trabajos, temáticas y escalas abordadas. Ello se desprende de los testimonios siguientes:

D3: Muchas veces se han integrado a los equipos de trabajo de la Municipalidad. Ahora se está por diseñar una cárcel nueva en Corrientes, una penitenciaría y tenemos alumnos que hicieron el trabajo y se están por incluir en el equipo que va a diseñar la nueva cárcel, porque ellos son los que estudiaron todos los modelos, los que hicieron las encuestas, con los presos... digamos... como aprovechando el ejercicio académico, para volverse

especialistas, de alguna manera, del Tema . Entonces la gestión, la verdad que a ellos les sirve muchísimo y por empezar que se sienten capaces de entrevistarse con alguna autoridad, de hacer notas, de golpear las puertas... el ejercicio y la agilidad en el manejo con la función pública, más allá del contenido del trabajo. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: [...] esta metodología implica que los que estamos en la cátedra tengamos una variedad de temas para trabajar todos los años, que si bien ahora logramos después de casi 10 años, no encasillarlos, pero sí clasificarlos en 5 escalas de trabajo, que son: 1. aquéllos que tengan que ver con la escala urbano – regional; 2. los que tengan que ver con la escala urbana; 3. los trabajos que tienen que ver con la escala de intervención urbana en un área específica un poco más acotada; 4. aquéllos que desarrollan algún equipamiento; y 5. aquéllos que tienen que ver con alguna temática específica que nosotros llamamos investigación tecnológica aplicada, digamos... alguna tecnología específica. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

## 2.2. Objetivos

Se pretende impulsar en esta asignatura, y en esto hay coincidencia con el caso anterior analizado (Caso 2), una modalidad de "aprender - haciendo" (y reflexionando sobre lo hecho), con una estrecha vinculación universidad - comunidad (a diferencia de los otros talleres de arquitectura, de 1° a 5° año del Plan de Estudios, en que se trata simplemente de proponer un diseño que se ajuste a un terreno, real o no, para un usuario "ideal"), intentando aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Tales objetivos se explicitan en el "Programa" de la asignatura:

PR1: 1) Que dicha Ejercitación Proyectual sea la síntesis de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la Carrera y sea verificada en TRABAJO FINAL DE CARRERA, desarrollando en el alumno su capacidad de reflexión y pensamiento sobre la Ciudad, los problemas de implicancia local y regional a través de una elaboración crítica y conceptual del problema planteado. [...] 2) Intervenir en la resolución y desarrollo de una Propuesta Arquitectónica de alta complejidad edilicia- urbana y abordar cualquier tipo de problemática con método y profesionalidad. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

PR3: Dado que se pretende que los Trabajos que se desarrollen tengan un compromiso real en cuanto a su utilidad en el Medio, explicitar cuales pueden ser los Beneficiarios y Destinatarios directos de los PROYECTOS DE INVESTIGACION APLICADA Y EXTENSION que se realicen, una determinada Comunidad, un Municipio, un Organismo Público, una Entidad Intermedia, etc. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 1).

Se incentiva un proceso de anticipación y auto – definición, por parte del alumno, del campo que abarcará en su rol como profesional de la arquitectura, en cuanto a la línea temática, de acción y/o de eventual especialización que va a seguir, lo que implícitamente tiene su origen en

una aceptación por parte de los docentes del hecho de que, en el contexto local y regional actual, la práctica del arquitecto liberal, "autor, artista y creador", ya no está vigente, tal como surge del siguiente testimonio:

D1: Primero, el alumno tiene que empezar a pensar que ya hay un interrogante en su camino, que es el futuro profesional, y que lo que haga en ese último año de la carrera le tiene que permitir despejar interrogantes con respecto a su futuro rol en la sociedad como prestador de servicios. Entonces, en ese último año, nosotros los tenemos que hacer pensar en qué quieren ser como profesionales. Nosotros sabemos que después el "arquitecto generalista" qué??? Entonces el arquitecto tiene que saber hacia dónde se va a orientar, probablemente por una cuestión de recursos algunos pueden seguir un posgrado, otros no lo pueden seguir, otros tengan mucha experiencia profesional que los haga especializarse en algo, otros tienen una determinada vocación orientada a la docencia o a la investigación, pero eso, eso se da en algunos casos en forma natural en cuanto a decisiones, y hay otros que no se lo plantean. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

En consonancia con esta visión, también se detecta el objetivo de una reafirmación del perfil del egresado arquitecto como generador y gestor de su trabajo, reafirmación que se plantea en el trayecto formativo de la cursada, con el trabajo de investigación aplicada propuesto, en el que se incentiva la autonomía del alumno, que cobra un papel preponderante, así como el adiestramiento en la aplicación de una metodología que sirva para el abordaje y tratamiento de los problemas de la realidad detectados. Esto surge de los siguientes testimonios:

D2: Un poco la idea también es esa: que el alumno detecte los problemas, que es el nuevo rol que está teniendo y que ha tomado el ejercicio profesional, donde uno tiene que, por autogestión, empezar a encontrar los propios problemas del medio y brindarle solución, y esa solución puede estar dada obviamente de manera, de la mejor manera posible, y una de las formas que garantiza la calidad de esa solución es hacerlo a través de una metodología. Nosotros creemos que el proceso metodológico, sin entrar en un proceso profundo de investigación, pero sí con un criterio metodológico que a partir de pasos lógicos y sucesivos, garantice de alguna manera, a partir del objetivo planteado y de la hipótesis planteada, el resultado, y que ese resultado se transfiera al que lo ha solicitado o al beneficiario que lo solicitó. [...]

[...] Ese apoyo conceptual lo hacemos, y después ayudándolos a lo largo del proceso metodológico a que no se desvíen del camino porque bueno, la primera vez que lo realizan es muy complejo, pero el propio alumno es el que va haciendo su camino: nosotros NO se lo facilitamos, al contrario, tratamos de ir complejizándolo, para que el alumno vea que cuanto más complejo se hace, el que mejor lo puede resolver, ése se siente mucho más seguro para resolver ese problema que hoy puntualmente está haciendo en la cátedra y cualquier otro que se le presente en la vida profesional. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: [...] ese alumno que estás ayudando a que termine de desarrollar su proyecto y gestionar sus ideas, es un graduado, donde vos ya vas a tener que valorar otras cuestiones: ya a un empleador no le interesa si vos estudiaste historia del arte, Roma, Grecia, o si viste un determinado contenido en teoría, lo que le interesa es cómo te desenvolvés profesionalmente, es una conjunción de factores donde entran los conocimientos, las

capacidades, las habilidades y las destrezas; [...] (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Como otro de los objetivos de la formación para la práctica profesional propiciada en esta cátedra – taller, e incluso a la vez como evaluación de sus resultados, se reconoce la posibilidad de inserción laboral del egresado, y en este sentido es percibida como exitosa la experiencia que viene obteniendo esta asignatura respecto a sus egresados, como se advierte en los siguientes fragmentos de entrevistas:

D3: [...] es una experiencia con la que vemos que año a año estamos muy conformes porque ellos mismos (los alumnos) después nos dicen que se pudieron insertar, que fue un poco más fácil, que fue una experiencia muy buena para ellos, y nosotros creemos lo mismo, así que tratamos de seguir en ese camino y apuntar un poco a la excelencia, de exigirles y de apoyarlos mostrándoles lo que es la realidad. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D2: [...] hay muchos alumnos que han terminado trabajando en esos organismos, han terminado insertándose, casi naturalmente al finalizar, y algunos inclusive antes de finalizar el cursado, ya están integrados a equipos interdisciplinarios trabajando con esos organismos y demás, algunos en la actividad privada y otros en la actividad pública. Pero realmente nos da mucha satisfacción porque también la idea era que ese choque entre el último año de la carrera y el ejercicio profesional, o sea donde ya el futuro profesional sale a ejercer su profesión, sea lo menos traumático posible. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

### 2.3. Estrategias de enseñanza

A través de las estrategias de enseñanza planteadas, se enfatiza la construcción del conocimiento a partir de un problema detectado y propuesto, cuyo abordaje implica el aprendizaje a través de los propios errores y a través del intercambio abierto de opiniones, con los compañeros y con el equipo docente “mediador”, “guía” y “supervisor”.

El planteo pedagógico de esta asignatura-taller, se caracteriza por una articulación entre momentos que se llevan a cabo casi simultáneamente, en un ida y vuelta constante, caracterizados por dos subtipos principales de estrategias didácticas: por un lado, las instancias o encuentros de “apoyo” metodológico - conceptual, en las que están previstas clases teóricas/expositivas, y de intercambio y reflexión y diálogo con los equipos de alumnos, y por el otro, la resolución de problemas mediante el taller de arquitectura propiamente dicho, a partir del desarrollo de la investigación aplicada. Estos momentos, que se explicitan en el Programa de la asignatura (en forma de secuencia o enumeración de actividades<sup>1</sup> a realizar) asumen los siguientes rasgos:

---

<sup>1</sup> Este detalle de la secuencia de actividades definidas comprende, según el Programa 2005 de la asignatura:

a. Los momentos de apoyo conceptual – metodológico o “andamiajes”, son encuentros grupales expositivos, conducidos por los docentes (de mayor frecuencia durante los tres primeros meses del cursado, pero que se repiten en determinados momentos del desarrollo de los trabajos, como encuentros de reflexión sobre los avances realizados: reflexión sobre la acción y reflexión sobre lo reflexionado en la acción).

En estos encuentros grupales “teóricos” de apoyo a la producción del taller (que revisten el carácter de informativos, explicativos, de ampliación bibliográfica, de apoyo conceptual metodológico, etc.), lo que se “expone”, está determinado a partir de lo que las temáticas planteadas y el avance progresivo de los equipos de alumnos reclama. Para esto es que se efectúan instancias de exposiciones de avance de los alumnos durante el seguimiento, a fin de determinar sus demandas para, en base a las mismas, definir los contenidos a volcar en los encuentros como apoyatura.

b. Las instancias de exposiciones de avance grupales de los trabajos de los alumnos (en las que se advierten los parámetros comunes, se toman las producciones del grupo de pares como referencia válida y se detectan las dificultades, verificándose los avances conceptuales y las áreas metodológicas e instrumentales que hay que reforzar en cada equipo de alumnos), representan la estrategia predominante de aplicación durante los encuentros del cursado de este taller.

c. Los momentos de formulación, conducción, desarrollo y gestión, por parte de los equipos de alumnos, del trabajo de investigación aplicada referido al tema-problema (resolución del problema con la modalidad del taller) por ellos elegido (todo lo

- 
- a. Planificación y Organización del Curso.
  - b. Presentación del Enfoque del mismo y sus objetivos.
  - c. Primera Encuesta a los alumnos previo al inicio del Ciclo Lectivo.
  - d. ENTREVISTAS PERSONALES a los alumnos (detectar expectativas y motivaciones personales que los orienten a proponer los temas - problemas a desarrollar).
  - e. Elaboración, por parte de los alumnos, de PLANES DE TRABAJO para el desarrollo de los PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN APLICADA.
  - f. Apoyo Conceptual Introductorio, por parte del Equipo Docente, (PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL).
  - g. Apoyo Conceptual específico por parte del Equipo Docente y asesores, al desarrollo de las diferentes temáticas que surjan de los Planes de Trabajo.
  - h. Apoyo Conceptual específico por parte del Equipo Docente y Profesionales invitados a efectos de generar un CICLO DE CHARLAS DE INICIACIÓN AL EJERCICIO PROFESIONAL (orientación y perspectivas de inserción en el mercado laboral).
  - i. Avances Parciales Trabajos de los alumnos, con EXPOSICIÓN y EVALUACIÓN de los mismos, en el ámbito de la FAU, en la Unidad Pedagógica “C”, y con los sectores de la Comunidad Involucrados.
  - j. Participación de la SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y OTROS ORGANISMOS ESPECÍFICOS en las tareas de VINCULACIÓN UNIVERSIDAD - COMUNIDAD.
  - k. Presentación de Propuestas Concretas que surjan de las diferentes temáticas – problemáticas, tanto en el ámbito de la Unidad Pedagógica, como en el específico de la Comunidad Involucrada.
  - l. SEGUNDA ENCUESTA a los alumnos al finalizar el ciclo lectivo.
  - m. EVALUACIÓN CONJUNTA del PROCESO - PRODUCTOS, por parte de Docentes y Alumnos (cotejando los resultados obtenidos con las expectativas de la Comunidad beneficiada por dichos proyectos).

cual se hace fuera del ámbito de la facultad), tratándose de verificar, en este desarrollo y gestión, la auto-construcción conceptual por parte del alumno, que es la que, mientras se va desarrollando, se confronta con las construcciones conceptuales de todos los demás equipos de alumnos (mediante los encuentros o momentos de apoyo conceptual y de exposiciones de grupales de avance, expuestos precedentemente). La situación de formación y de producción de competencias implica momentos de "formación formal" y momentos de "formación en situación de trabajo".

Se trataría de un conjunto de dispositivos y acciones amplias (dentro de las que su ubicaría la tutoría), cuya finalidad, siguiendo a Barbier (en Souto, 1999: 134), es el desarrollo de las competencias profesionales (la tutoría, en cierto modo, sólo constituye la relación entre actores específica de esos espacios): "Esos dispositivos y esas acciones de desarrollo de competencias profesionales articulan al mismo tiempo momentos de formación propiamente dichos, momentos de trayectos profesionales, y hasta momentos de vida social". De allí su estrecha relación con todas las formas de alternancia y aún de coparticipación basadas en la consideración explícita de los intereses de actores situados en diversos campos.

En el ámbito del trabajo de investigación aplicada, acerca del tema – problema detectado, se aplican e integran las temáticas trabajadas en el resto de las asignaturas de las otras áreas de la carrera, utilizando técnicas de procesamiento de la información, aplicación de criterios ordenadores, dentro de un proceso integrador de materias que hacen a la conceptualización y a la materialidad del problema detectado y trabajado y a la propuesta o respuesta que se le dé. El desarrollo de los trabajos se constituye así en una modalidad de resolución de un problema, y para llevarlo a término, según Campos (en Furlán et al, 1980: 98), "se requiere el uso de la estructura lógica, que posibilita un constante proceso de reestructuración cognoscitiva".

La resolución del problema con la modalidad de este taller cumple, así, distintas funciones: por un lado se lo usa como una especie de prisma a través del cual se ven la utilidad de las ideas y los métodos presentados previamente y por otro lado sería un instrumento para que docentes y alumnos reflexionen sobre el proceso de formulación de problemas en aquellas situaciones confusas y conflictivas extraídas de la práctica real del trabajo del arquitecto. También constituiría un marco en el que los alumnos reflexionarían acerca de las teorías tácitas que ellos aportaban a las soluciones de sus trabajos y en el que pondrían a prueba la metodología de investigación y las técnicas específicas recientemente adquiridas, como herramientas de programación y análisis.

En este sentido y tomando aportes de Reynaga Obregón (1996: 3-4) "el aprendizaje estaría teniendo como origen una totalidad específica a través de los problemas pertinentes de la profesión, lo cual conduce a la convergencia de diferentes procesos a propósito de la formación

profesional: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas teóricas e históricas para la construcción de conocimientos”.

En términos epistemológicos ello implica pasar de una concepción disciplinar a otra centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una incorporación efectiva, durante el proceso de formación, de prácticas derivadas de acciones concretas.

Se trataría de ayudar a los estudiantes a dar sentido a la situación de un caso problemático “en el que no aparecen reflejados aquellos principios más conocidos” (Schön, 1987: 282-283). En este contexto, se ayuda a los estudiantes a realizar un tipo de experimento sobre el marco conceptual, a poner a prueba en la “confusión” de una situación en la acción, una manera clarificadora de formular un problema, una estrategia de indagación mediante la cual comprobar si este problema se puede resolver en el marco de sus limitaciones reales, y una apertura hacia la conversación retrospectiva inesperada que sugiera una nueva forma de replantear ese problema, así como un tipo de situación en la que traten de hacer explícitas las teorías tácitas subyacentes que ellos traen al planteamiento y a la solución del problema.

Las particularidades establecidas hacen que este taller adquiera rasgos de un dispositivo didáctico preparatorio para el ejercicio profesional, intentando que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, ya que se trata de que en él el alumno relacione la nueva información de manera no arbitraria con los saberes previos y la incorpore a su propia estructura del conocimiento.

El estudiante, a través del trabajo de investigación aplicada propuesto en este taller de 6° año de la U.P. “C”, debe llegar a conocer la terminología propia de su área, y comprender (interpretar) lo aprendido para poder abordar otros problemas. Esta capacidad deductiva, que permite incursionar en situaciones que no han sido previamente explicadas, es lo que comúnmente se llama inferencia, elemento imprescindible para lograr aprendizajes significativos.

En este taller, “sería la ‘relación con el saber’ (trabajada por Beillerot; en Souto, 2006: 58; 60) más que la adquisición de conocimientos, lo que interesa desde el punto de vista de la formación. Ella ayuda al análisis del vínculo singular que cada uno construye con el saber y para favorecer los aspectos creativos, no dependientes ni enajenantes de la misma”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Desde la perspectiva antes mencionada, cada sujeto construye sus saberes singulares al tener una relación creativa con el saber, elabora “su” saber propio en una versión única y siempre parcial de los saberes plurales que existen en la cultura. Ahora bien, para la construcción del saber singular es necesario un espacio psíquico y mental y para ello se requiere la existencia de otro. Otro necesario para pensar, contener, permitir ligazones, para autorizar el saber propio en la relación. O sea que para lograr el saber singular en la formación es necesaria la función de sostén, en la doble vía que implica sostener al otro y ser sostenido por el otro. Es también la función del “andamiaje” que proporciona el docente y al que alude Bruner (1984).

El material empírico analizado sugiere que los rasgos que adquieren las estrategias didácticas en esta cátedra-taller podrían agruparse bajo las siguientes modalidades y características:

A. ARMADOS DE "ANDAMIAJES": ENCUNTROS DE APOYO METODOLÓGICO E INSTRUMENTACIÓN TEÓRICA PARA EL DESARROLLO DE MARCOS CONCEPTUALES PROPIOS, DE PUESTAS EN COMÚN.

Existen un ritmo y pautas de trabajo marcados y normativizados, en el marco de un "andamiaje" fuerte y persistente, que consiste, en el caso de esta cátedra-taller, en estructurar el proceso que el estudiante debe seguir en la resolución de la tarea o tema-problema a encarar:

D1: [...] es lo que yo les digo: "chicos, el día que ustedes vienen a hacerse corregir, ese día tienen que traer ALGO para que les resulte útil a ustedes; venir por venir... no se hagan problema, no van a tener falta". Pero cuando pautamos una actividad conjunta, como un taller, o ese ciclo de charlas, o un aporte conceptual, o un corte de avance, allí hay que estar. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Este "andamiaje" contribuye a reducir el fuerte impacto inicial y "shock" de los estudiantes (al encarar la tarea al inicio del cursado), controlando la frustración y el riesgo en la resolución del problema abordado, y en cierta medida, también contribuye a reducir el número de pasos que se requieren para abordar y desarrollar el trabajo, simplificando la situación de forma que los estudiantes puedan manejar los componentes del proceso y reconocer cuándo una forma de ordenar esos componentes se ajusta a las exigencias de la tarea.

Los docentes ofrecen este marco pautado y normativizado, y dentro de él las instancias de apoyo conceptual y metodológico, a modo de ayudas o "andamios", que son solamente de carácter transitorio (se van retirando a medida que los alumnos avanzan en la profundización de sus trabajos y en la toma de decisiones respecto a los mismos). Prueba del retiro de los andamiajes lo constituye el hecho de que, especialmente a partir de la segunda mitad del cursado, disminuye la frecuencia de los encuentros generales planificados con el grupo completo de los equipos de alumnos, y, en cambio, los alumnos acuden al taller en citas individuales, más espaciadas y concertadas previamente con los docentes.

---

La relación con el saber es la modalidad propia con que cada uno se relaciona con el pensamiento mismo. El sujeto según sean las características de su relación con el saber puede ubicar al conjunto de saberes externos desde una relación de dependencia, como mera apropiación enajenante, como algo de lo que se apodera, como saber cosificado, "ya sabido" o desde una relación activa, creativa que logra una nueva construcción, y transforma al saber en materia prima de sus pensamientos, en saber a ser pensado, trabajado, reflexionado, transformado.

Los “andamiajes” consisten a veces en resaltar aspectos críticos que hagan más evidentes las diferencias entre lo que ha hecho un equipo de estudiantes y la solución aportada por otros.

El marco “de anclaje conceptual” con el que los docentes apuntalan a los alumnos, lo constituye una metodología de investigación, como base del trabajo de investigación aplicada, reconociéndose por parte de los alumnos la necesidad de tal “andamiaje”, como herramienta para desarrollar el trabajo propuesto. Ello resulta evidente en documentación elaborada por la cátedra, y en testimonios como los siguientes:

PR3: Se considera el concepto de Metodología como la expresión de ordenamiento, secuencia lógica de Etapas o pasos a seguir. Esta podrá ser específica, como por ejemplo lo es la FLACSO, o podrá ser planteada con criterio personal. [...] Es necesario establecer qué tipo de Técnicas y Medios se utilizarán en las diferentes Etapas, es decir para las Tareas de Campo, o las de Gabinete o Taller, y que Técnicas de Investigación Social -Encuestas, Entrevistas, Sondeos de Opinión, etc. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 1).

D1: [...] Definimos que nuestro trabajo es un trabajo final de carrera, de investigación aplicada, NO es investigación básica, a qué llegamos, pero que se trabaja con objetivos, con contenidos, con una metodología de trabajo, con una verificación de resultados, y, no puede el alumno venir a decirme que quiere desarrollar otro tema. Entonces yo tengo que darle entidad a todo lo que hizo hasta ese momento. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

A2: [...] llegamos al taller sin saber qué tema íbamos a elegir, [...] a partir de lo que vimos en la cátedra lo individualizamos, y definimos [...] a partir de las palabras – clave y de analizar, y de tener una hipótesis de qué le falta a la ciudad, de cuál es el problema, ahí surgió la pregunta de por qué no hay turistas, y de ahí (de las preguntas) salieron las palabras – clave, que salió “turismo” y “cultura”, y ahí empezamos a analizar y seguimos el proceso. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Por otra parte, este taller propicia una vía de socialización profesional durante la formación de grado: “por un lado, el desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena al estudiante”, según lo planteado por Glazer (en Andreozzi, 1998: 39). Por otro lado, se propicia la vía de socialización asociada a la identificación con los “otros significativos” que operan como “modelos” a imitar, desde el punto de vista profesional.

Los procesos de identificación con quienes ocupan para el estudiante el lugar de “modelos” a imitar (los docentes y los asesores específicos) constituye otra de las vías a través de las que se va configurando el “pensamiento práctico” del alumno - futuro arquitecto (Andreozzi, 1998). De este modo, “la observación directa del modo como actúa el profesional que asume el rol de docente – supervisor” [...] y de los profesionales que son convocados para las apoyaturas conceptuales en los distintos momentos del cursado [...] “constituyen la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción” (Andreozzi, *ibid.*: 40).

Estos procesos de identificación que se producen en los encuentros, se advierten en el siguiente testimonio:

D1: Después traemos por ejemplo un abogado para que les hable de los aspectos legales de la profesión, pero no desde una cátedra donde vos ves la bolilla tal, sin relacionar con el... sino desde la propia experiencia. A algún contador para hablar de aspectos impositivos – contables, que un profesional debe saber una vez recibido; entonces generalmente trabajamos con la cátedra “Impuestos” de la Facultad de Ciencias Económicas, que cada año nos tiene que cambiar el libreto, viste?... (risas)... que entre el impuesto a las ganancias, el IVA, el monotributo... bueno, así que tratamos de hacer una actividad diversa dentro del curso. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

## B. RELACIÓN CON INSTITUCIONES Y REFERENTES DEL MEDIO

Esta asignatura propicia un fuerte contacto con instituciones y organismos locales y regionales, a través de vinculaciones con profesionales del medio (local, regional o nacional), como lo expresa el siguiente fragmento de documentación elaborada por la cátedra y el testimonio a continuación:

PR3: Dado que el Proyecto de Investigación Aplicada tendrá una transferencia real al ámbito que se defina como beneficiario del mismo, se hace necesario diseñar el Organigrama de Actores involucrados en las diferentes Etapas del Proceso como así también el Esquema de Gestión y también de Auto-Gestión. (Guía para la presentación del tema - problema a desarrollar como trabajo final de carrera de investigación aplicada y extensión, 2006: p. 2).

A1: [...] Ahí empezamos con el proceso de investigación y análisis y a visitar todos los organismos, porque la verdad que estuvimos en todos los organismos, desde la Cámara de la Industria, la Cámara de Comercio, la Municipalidad, la Secretaría de Turismo, Secretaría de Cultura de la Provincia, el INDEC, que es el Centro Provincial de Estadísticas y Censos, después fuimos también a... a la parte de Intendencia. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

CL1: Sigue diciendo D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos]: “La idea sería, ya que firmamos, nosotros como responsables y uds., un acuerdo de trabajo con la Municipalidad de Posadas por el que nos comprometimos a entregarle una copia del trabajo, tendríamos ahora que cumplir con la instancia de elevarles una copia del trabajo, y ahí que ellos vean, lo estudien y decidan el uso que harán del trabajo. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 23 de agosto de 2006).

El equipo docente de este taller plantea, así, un dispositivo de Alternancia: propone lograr que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por la cátedra y la facultad y lo que se hace en el la cátedra encuentre posibilidad de uso sobre el terreno (Ferry, 1997: 89): “esto se refiere a unificar las dos experiencias, lo teórico y la práctica; lograr una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en la facultad; trabajar sobre las representaciones, evocaciones de escenas y actos que no están presentes en ese momento”.

Una práctica muy provechosa para el retorno sobre sí y la autoformación está representada por las prácticas fomentadas en este taller, ya que al trabajar problemáticas del medio local y regional y a la vez prestarles diversos servicios, se tiene la oportunidad de validar muchas de las significaciones de la formación hecha en el campo académico, en la medida de su adecuación al campo no académico, de la “cuasi – práctica profesional”. La formación de Alternancia permite al alumno ver y enfrentarse con la realidad profesional donde él mismo representa y se representa el rol que va a tener en la profesión, para luego volver al centro de formación (la cátedra y la facultad).

En este sentido, en las situaciones de vinculación de los equipos de alumnos de este taller con otras instituciones del medio y sus actores (por medio de seminarios o reuniones de intercambio, en que se produce el contacto con los profesionales del medio, con representantes del Municipio, etc.), se verifican importantes condiciones y espacios para la socialización del futuro arquitecto, por la interacción que representan estos intercambios. Ello se advierte en el siguiente material empírico:

CL1: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: “Es cierto. Pero la gente de la Muni se va a escandalizar con el presupuesto. Aunque eso, y el uso o aplicación que decidan y/o puedan darle al trabajo (o a partes del trabajo) ya se nos escapa un poco... queda fuera de nuestra posibilidad de intervención. Tal vez lo que más posibilidades de aplicación tenga sean los lineamientos para la intervención urbanística que uds. plantearon antes de encarar el diseño de este edificio cultural específico”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 23 de agosto de 2006).

CL2: A4 [una alumna del equipo de tres que están con los docentes] agrega: “Por otra parte, estuvimos la semana pasada con el dr. G. y el arq. F., del Ministerio de la Producción (se refiere a profesionales que ocupan cargos de gestión en este organismo de la provincia de Corrientes), en Ctes., con los que habíamos firmado el convenio de colaboración en agosto... y tienen interés en que les pasemos la documentación del trabajo con los lineamientos y justificaciones para el uso de la madera de bosques cultivados locales en los prototipos de vivienda rural que podamos diseñar...” D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: “Eso recién lo podrían hacer después que terminen y presenten oficialmente el trabajo a la cátedra. ¿Les recordaron eso a ellos, no? Porque eso estaba establecido en las cláusulas del convenio...” (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

D1: [...] tenemos distintos momentos de charlas conceptuales, después tenemos un momento donde hablamos de la ética y hacemos un ejercicio de teatralización, ahí interviene la cátedra de M. I., entonces vemos la dimensión ética a través de una función de títeres. Después tenemos nuestro ciclo de iniciación al ejercicio profesional, que se da sobre el último mes del año, donde tratamos de traer..., vemos lo que es el rol del arquitecto..., entonces traemos a las asociaciones profesionales, al Consejo Profesional, a la Sociedad de... Colegio de Arquitectos, lo que son los códigos que regulan al ejercicio profesional, Código de Edificación, Código de Planeamiento; lo que es la mirada de la profesión y del mercado profesional a través de visiones de diferentes generaciones. Entonces armamos un panel donde está un arquitecto recibido hace 10 años, uno hace 20 años y otro hace 30 años... como para que... o uno hace 5 años..., para que cada uno muestre algo y haga una reflexión. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

De esta manera, las particularidades del trabajo encarado estarían operando como un sistema que hace interactuar diferentes elementos y realiza distintas funciones obedeciendo a ciertas reglas, por lo que podría considerarse, en términos de Marc y Picard (1992), que constituyen sistemas abiertos en la medida en que están en relación permanente de intercambio con su entorno, abriendo de esta forma una de las vías a través de las cuales es posible la socialización de los universitarios.

A raíz del fuerte componente de gestión y vinculación de los trabajos con el medio o contexto, con frecuencia surgen demoras en el manejo de los tiempos de los equipos de alumnos, por el hecho de encontrarse muchas veces trabas en los organismos e instituciones involucrados en la temática abordada. No obstante en estos casos, la cátedra valora, más que los resultados o productos finales, el solo hecho de que el equipo de alumnos intente y plantee su proyecto de gestión, más allá de que se logre algún vínculo formal producto del mismo, como se desprende de los siguientes testimonios:

D3: Y otro inconveniente... básicamente... en gestión, [...] puede haber intendente o presidente de una institución o entidad que tenga mejor disposición que otro o que eso ya es muy azaroso... problemas básicamente en gestión no hay, salvo, [...] la disponibilidad del político de turno: por ahí los quieren un poco despistar del carril del tema. El político siempre está apurado y necesita YA, no quiere una investigación y trabajar 2 meses, 3 meses, para ver los resultados; por ahí quiere como "apurar" el trabajo: entonces por ahí los chicos se pierden y creen que tienen que obedecer a los requerimientos del político,... pero enseguida les explicamos que ellos están en un ejercicio académico, con una gestión como segundo ingrediente... pero eso no es mayor problema... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A1: Se les lleva algo preparado: quiénes somos, a qué venimos, qué es lo que queremos hacer. Pero nada propuesto porque es al principio. La mayoría de la gente en los organismos tiene muy buena predisposición. Lo que sí hay un problemita, el Tema del vocabulario nuestro y el de ellos... por ahí uno va y pide algo y capaz que lo tienen, pero no te entienden o no saben bien qué es lo que les pedís. Capaz que para ellos tiene otro nombre, la información que buscamos. Tal vez al otro día que te dijeron que no tienen te vas de nuevo y te dicen "ahhhh sí, eso!! Andá hablá con fulano", y ahí se va cerrando el círculo... [...] (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Muchos alumnos, luego de aprobar este taller de 6° año y, tras egresar de la facultad de Arquitectura, han encontrado facilidad para insertarse laboral y profesionalmente en los organismos e instituciones ante los cuales realizaron las gestiones durante el desarrollo de sus trabajos de investigación aplicada como alumnos del taller de 6° año de la U.P."C", según se desprende de los testimonios siguientes:

D2: [...] la experiencia de estos 10 años realmente fue bárbara, sobre todo porque hay muchos alumnos que han terminado trabajando en esos organismos, han terminado insertándose, casi naturalmente al finalizar, y algunos inclusive antes de finalizar el cursado, ya están integrados a equipos interdisciplinarios trabajando con esos organismos y demás, algunos en la actividad privada y otros en la actividad pública. Pero realmente nos da

mucha satisfacción porque también la idea era que ese choque entre el último año de la carrera y el ejercicio profesional, o sea donde ya el futuro profesional sale a ejercer su profesión, sea lo menos traumático posible. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D3: Muchas veces se han integrado a los equipos de trabajo de la Municipalidad. Ahora se está por diseñar una cárcel nueva en Corrientes, una penitenciaría y tenemos alumnos que hicieron el trabajo y se están por incluir en el equipo que va a diseñar la nueva cárcel, porque ellos son los que estudiaron todos los modelos, los que hicieron las encuestas, con los presos... digamos... como aprovechando el ejercicio académico, para volverse especialistas, de alguna manera, del tema. Entonces la gestión, la verdad que a ellos les sirve muchísimo [...] (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Un considerable número de exalumnos de esta asignatura terminaron y terminan formando parte (primero mediante pasantías acordadas entre el organismo interesado y la Cátedra y Facultad y, una vez obtenido el título de grado, mediante contratos o nombramientos) de equipos de profesionales o de organismos e instituciones abocadas a la realización de intervenciones urbanas, proyectos de restauración de edificios patrimoniales, consultorías, etc., debido a la especialización y al manejo de información que adquirieron en la realización del trabajo en la asignatura, así como por el interés y la capacidad demostrados durante las continuas gestiones.

Así, el trabajo de investigación aplicada que la cátedra propone, plantea una visión del "alumno a punto de graduarse" como un "prestador de servicios" a la sociedad:

D1: [...] esto de plantear que los alumnos son prestadores de servicio a una sociedad que tiene demandas (porque las demandas provienen de un municipio, de una ONG, de una comisión vecinal, del vecino que tenés al lado que está esperando que te recibas para que le hagas algo), o sea que vos tenés expectativas y que por tu propia formación estás generando y a las que tenés que dar respuestas con calidad, sin defraudar a los que te eligieron. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Asimismo se detectan, como elementos satisfactorios, los resultados de la gestión de los trabajos en el medio, a través de una alta tasa de formalización de la relación con actores del contexto, a través de la concreción de convenios de cooperación y apoyo mutuos, entre los equipos de alumnos y las instituciones vinculadas con la problemática en que cada trabajo indaga, como se advierte en los testimonios siguientes:

D3: La suerte, la verdad, es que podemos decir que un 80% de los alumnos logra, logra un convenio; ahora se llama "acta de intención", digamos... interesar al organismo en el trabajo y que el organismo de alguna manera se comprometa en apoyarlos, si no es económicamente, por lo menos con todos los datos necesarios, y realmente los resultados son muy buenos, porque ellos terminan siendo cuasi especialistas en ese tema y al organismo muchas veces les interesa, entonces los contrata "post facultad" digamos. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A1: Ya hay trabajos y otras propuestas de estudios de arquitectura y de otros lados para eso en Posadas, así que ahora empezaremos a ver... Nosotros firmamos un acuerdo de trabajo por el que nos comprometimos a entregarles una copia del trabajo y la Municipalidad se comprometía a colaborar con la información que necesitamos, o sea, no hay nada concreto hasta que no terminemos el trabajo y ellos lo vean, y ahí ellos deciden qué uso darle. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Como resultado del fuerte anclaje contextual que la asignatura propone, cabe destacar la utilidad representada por los trabajos realizados por los equipos de alumnos, que frecuentemente son utilizados por organismos públicos o privados para su quehacer cotidiano (como por ejemplo los relevamientos de localidades usados por Secretarías de Turismo y Municipios, las investigaciones sociales usadas por empresas o por organismos municipales en sus tareas de planificación, entre otros).

### C. MODALIDAD AUTOGESTIVA EN EL MARCO DEL "ANDAMIAJE" FUERTE PAUTADO POR LOS DOCENTES. LA "CAJA TRANSPARENTE".

La estrategia de este taller de 6° año de la UP"C", como modalidad de preparación para la práctica profesional, apunta a un perfil del egresado que, desde y a través del planteo de objetivos y estrategias, es el del profesional como generador y autogestor de su propio trabajo (desde el momento en que se insta a proponer un tema – problema según la motivación particular de cada equipo de alumnos, para que el mismo sea abordado y desarrollado con el soporte o "andamiaje" de pautas estrictas prefijadas y una metodología de investigación determinada, y para que sea gestionado ante y con los actores involucrados), según se explicita ya desde la programación de la asignatura:

PR1: Dicho Tema-Problema surgirá por inquietudes personales, en búsqueda de una orientación más específica con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas. Esta nueva modalidad de "aprender haciendo", con una estrecha vinculación Universidad-Comunidad, intenta aproximarse a una Práctica cuasi Profesional de Pre-Grado, donde el alumno o equipos de alumnos desarrollan libremente actitudes y aptitudes frente al Trabajo y la Investigación, y el Docente se transforma en un Asesor de dichas tareas. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

Se trata de un perfil que revaloriza prácticas emergentes y dominantes, que resulta prioritario atender, reconociendo que el modelo del arquitecto "autor-diseñador individual", está hoy en retroceso. A través de la práctica impulsada por esta experiencia se propone que el alumno desarrolle su capacidad creativa a partir del desarrollo de un marco conceptual que permita la concreción de un proyecto totalizador y que refleje su postura como arquitecto.

La modalidad de trabajo se caracteriza por el hecho de dar a los alumnos un amplio margen de espacio para tomar decisiones, tanto en la elección del tema como en el manejo de los tiempos, pero siempre dentro de un marco regulador representado por un cronograma

general fijado por los docentes y por pautas de entregas, encuentros generales y modos de presentaciones, según los siguientes testimonios:

A1: La elección del tema fue totalmente libre. Si bien la arq. [la profesora adjunta a cargo] al inicio nos da una serie de temas que son demandas específicas que las pasa la Secretaría Académica, pero el que quiere los agarra y el que no, no. No es que nos impongan los temas, sino que cada uno según sus intereses y motivaciones los elige. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D2: Nuestro proceso empieza con toda una etapa de investigación, que se va desarrollando a través de un cronograma y una metodología que los mismos alumnos proponen, hasta llegar a la etapa de propuesta; entonces suele pasarnos a principios de año, que tenemos la mitad del curso en la etapa de propuesta y la otra mitad, de los nuevos, en la etapa de investigación, [...] (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se propician espacios formativos basados en un modelo pedagógico en el que el docente actúa como un tutor y supervisor y el alumno es quien “construye”, tanto sus objetos de estudio como sus aprendizajes, pero en un marco de ayuda y soporte tendido por los docentes. Según esta perspectiva, el trabajo de investigación aplicada se convertiría en eje estructurante que permitiría articular e interrelacionar la información, fomentando los procesos de elaboración de información, y desarrollo de competencias para el ejercicio profesional, en los que el alumno deja de ser un simple receptor y espectador de datos y de información ya construida por otros:

D3: [...] la modalidad la denominamos de “autogestión”, que significa eso mismo no?, que por propia motivación ellos gestionen todo, todo, desde la elección de su tema, la elección de sus tiempos, la elección de asesores que los van a guiar, hasta, bueno, la propuesta... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: [...] planteamos un curso donde decíamos que ya el docente no puede seguir dando el tema a los alumnos, marcando los elementos de entrega, marcándole los tiempos, marcándole cuándo se hace la entrega, qué día... (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

En este sentido, los dispositivos y acciones que fomentan, como esta asignatura, el desarrollo de competencias profesionales, a menudo son sólo un “sub-conjunto de dispositivos, aún más amplios, de carácter ensamblador, que articulan al mismo tiempo momentos de formación propiamente dichos, momentos de trayectos profesionales, y hasta momentos de vida social” (Barbier; en Souto, 1999: 134). De allí su estrecha relación con todas las formas de alternancia y aún de coparticipación basadas en la consideración explícita de los intereses de actores situados en diversos campos.

Con ello se estaría superando la antinomia entre las dos concepciones opuestas: la que pone el acento en la transmisión de conocimientos y hace a los contenidos jugar un papel vertebrador en la enseñanza – aprendizaje (atribuyendo a los alumnos un papel pasivo y receptivo

y al profesor el responsable de transmitir el saber constituido), y la otra, asociada a la postura cognitivista y constructivista de la enseñanza – aprendizaje, que otorga una importancia decisiva a la actividad del alumno y minimiza y relativiza la importancia de los contenidos y concibe al profesor en un papel bastante secundario en el proceso. Ello se advierte en el siguiente testimonio:

D3: [...] Lo que vemos como falencia es generalmente en la parte de proyecto en sí, en el manejo de entender su propio método de trabajo, de diseño. Como en general, una vez que enganchan con la primera parte que es la investigación, van, van, van..., porque es una cuestión de saber manejar bibliografía y saber redactar conclusiones. El diagnóstico cuando tienen que hacerlo, se les explica cómo se hace, y bueno, arman; pero hasta ahí hacen generalmente, viendo muchas bases de datos disponibles, llegan a lograr buenas bases, pero en el paso al proyecto, muchos se nos desdibujan, muchos equipos muy buenos en la investigación son flojitos en el proyecto, y otros son buenos en los dos campos. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

En este taller de 6° año las situaciones de formación en la práctica constituyen espacios transicionales<sup>3</sup>, donde el estudiante representa y se representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional. En este sentido, esta experiencia constituye una anticipación del pasaje del ámbito académico al mundo del trabajo, que constituye una empresa difícil, en la que el estudiante en proceso de formación encuentra varias fuentes simultáneas de sufrimiento. “Una de ellas aparece vinculada al estado de relativa incertidumbre frente a la necesidad de responder a demandas de una situación de trabajo y de un contexto de inserción institucional, que se presentan invariablemente como ‘ajenos’ y ‘extraños’ ” (Andreozzi, 1998: 34).

Los primeros encuentros del cursado constituyen, de esta manera, una experiencia cargada de tensión y conflicto, en la que conjuntamente con el entusiasmo e interés que despierta la iniciación de este ciclo de formación, la confrontación directa con la realidad del trabajo de investigación aplicada a desarrollar representa para el estudiante una situación altamente conmovedora que en algunas oportunidades llega a producir un impacto de “shock”, que de cierta manera es contrarrestado, o al menos atenuado, mediante el “andamiaje” tendido por los docentes, consistente en la fijación de una serie de pautas y normas muy explícitas para la definición del tema-problema a abordar por cada equipo de alumnos y para la elaboración del plan de trabajo correspondiente, como se detecta en el siguiente material empírico y documental:

D2: Les cuesta mucho [a los alumnos] al principio [...] entenderlo, porque te vuelvo a repetir, es una experiencia que se da en el último año de la carrera, de cero. No han tenido nunca en otros años esta experiencia, entonces realmente, si nos resulta difícil a nosotros, mucho más a ellos, que no conocen la metodología de trabajo... pero bueno... las satisfacciones realmente son para nosotros. Y te vuelvo a repetir: más allá de montón de problemas

---

<sup>3</sup> Según Andreozzi (1998: 42), hablar de “espacio transicional” significa “pensar en un [...] juego [en el que] cada estudiante irá construyendo un personaje de sí mismo. En algunas ocasiones, este personaje adoptará las pautas y patrones de desempeño de quien, en cada circunstancia, opere como modelo; en otras, irá definiendo el rumbo de sus propias filiaciones profesionales”.

que tratamos todos los años de ir corrigiendo, nosotros al final de año hacemos una evaluación de la cátedra, de cómo estuvimos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A1: [...] Bueno, elegimos el taller porque hay un seguimiento del trabajo que uno va haciendo y que si uno va cumpliendo los tiempos..., entonces va a llegar con ese proceso a buen puerto... Yo sé que la "B" hace mucho hincapié en la gestión, pero que no te guían mucho... ella a los equipos, y por ahí no le llevan bien. Por ese lado digamos elegí el "C" [...].

[...] En realidad nosotros empezamos con... fuimos al Municipio y nos dieron diez problemas, totalmente diferentes... o algunos relacionados a cuestiones muy aplicables al turismo y cultura y al urbanismo, temas muy amplios, y entre esos diez problemas, y cuando trajimos las inquietudes al taller "C", y nos dijeron que no teníamos que traer los problemitas "X" aislados, sino que teníamos que analizar la ciudad y ver, descubrir cuál es el problema en esencia, o uno de los problemas, y ahí con el método de ellos nos ayudó mucho a ver porqué no habían turistas en Posadas y porqué no era una ciudad "atractiva" turística. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Este impacto de desorganización momentánea, o "shock" de la práctica, explicaría ciertas demoras o retrasos que se producen durante casi los tres primeros meses del cursado (desde mayo a julio), hasta que los alumnos se sobreponen a la práctica autogestiva propulsada y logran definir sus planes de trabajo para la investigación aplicada y establecer su cronograma, en función del marco de ayuda y contención dado por la cátedra.

Para colocar el "andamiaje" (ofrecer la ayuda oportuna) el equipo docente de este taller busca tener suficiente conocimiento del estudiante y de la metodología educativa y ser, a la vez, crítico y reflexivo, ya que es el contexto, el grupo con el que trabaja, el que le indica qué tipo de ayuda en concreto debe prestar, como surge de los siguientes fragmentos de entrevistas:

D2: La cátedra siempre está acompañando el proceso, pero los que tienen que buscar y entender cuáles son los asesores específicos que tienen que colaborar con ellos son los alumnos. Ellos son los que buscan, ellos son los que van a los organismos y hacen los trámites concretamente; nosotros vemos la nota, corregimos la nota o lo que fuere; hay veces en que algunos en algunas ocasiones los tenemos que acompañar o vienen los representantes de los organismos a la cátedra, pero NO nos metemos nosotros a hacerles el trabajo. El trabajo tienen que hacerlo ellos. De esa manera, un poco lo que estamos haciendo es generando en el alumno mucha más seguridad en sí mismo que si nosotros vamos del brazo con ellos. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D1: [...] estar en el último año implica el compromiso de generarles un shock y un replanteo de qué hicieron hasta ahora, y cómo van a seguir. Entonces por eso nosotros tenemos que verificar cuál es la estructura de pensamiento que tienen. Ahí viene esa estrategia de la que vos... o sea, cómo producís un cambio de mentalidad en un alumno que va a dejar de ser alumno y se va a transformar en un profesional: cambiemos las reglas del juego: el alumno deja de ser alumno, el docente deja de ser el docente que maneja la verdad desde el pizarrón, o sea el docente lo acompaña al alumno en un proceso que es propio; es más, el alumno se encuentra con que ni sabía que tenía determinadas aptitudes y actitudes para poder desenvolverse de otra manera; en la medida que

vos les vas dando libertad, se va encontrando con su propia estructura de pensamiento, con su propia metodología de trabajo, con sus propios manejos de los tiempos, y con un grado de seguridad que es totalmente diferente al que traía hasta el momento de hacer esa experiencia. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Ante la "inercia" o desorientación de los alumnos al inicio del cursado, al pretender encarar la formulación de los temas-problema para iniciar el trabajo de investigación aplicada, el equipo docente responde incorporando las ya mencionadas instancias iniciales de "apoyatura metodológico-conceptual". Se plantean como estrategias fundamentales, disparadoras del proceso autogestivo, la mencionada posibilidad de que los alumnos elijan sus temas de investigación aplicada y planteen sus cronogramas particulares de avance, según surge de los siguientes testimonios:

D1: Entonces en todos estos años, la primera estrategia que nosotros manejamos es la libre elección del tema – problema, la principal. Esto ¿qué hace?: que si vos elegiste tu tema, vas a tener más motivación que si te lo impone un profesor. El propio manejo de los tiempos, [...] (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

D2: Al obligarlos a que ellos [...] por su propia motivación armen su organigrama de gestión y después lo lleven adelante, lo que logramos es que el alumno que por ahí viene un poco tímido, viene con muchas inseguridades, al final del trabajo salga como un estudiante muy seguro en sí mismo –y lo notamos- entre los primeros días de clase y los últimos, donde el alumno va, se para al frente y explica su tema con una seguridad, una firmeza, donde está con un involucramiento en la temática que está abordando, realmente increíble... es un giro de 180° en el alumno, porque lo ha hecho él solo, no se lo debe más que a él y a su equipo de trabajo; [...] (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Conceptualmente, los docentes de este taller adhieren a la corriente de pensamiento según la cual el objetivo es que el alumno internalice los métodos de abordaje de investigaciones y temas – problema que se le presentan, bajo una lógica de "caja transparente"<sup>4</sup>. Se fomenta,

---

<sup>4</sup> Mientras los problemas que deben encarar el diseñador y el arquitecto se vuelven cada día más complejos, los recursos de que disponen para afrontar su tarea -entre los que se incluyen desde los aportes de la psicología profunda hasta la aplicación de computadoras- se vuelven cada vez más sofisticados y poderosos. Por ello, el estudio de los procesos de diseño, es decir de los medios de que se vale el diseñador para resolver los problemas que se le presentan, es hoy uno de los campos decisivos de la investigación teórica relativa a la arquitectura.

Jones et al. (1971) describió el estado, al año 1968, de los métodos de diseño y previó el carácter de su posible evolución en el futuro inmediato. Jones aporta con sus ideas una antología de la necesidad de un Método de Diseño, con los conceptos sobre el desempeño del diseñador como una posible "caja negra" o "caja transparente", donde Jones habla en particular sobre la actitud y la manera de trabajar del diseñador.

En el concepto de caja negra considera que el diseñador es capaz de producir resultados en los que confía y que a menudo tiene éxito, mas no es capaz de explicar cómo llegó ahí. El diseñador utiliza una forma de trabajar sin cierta metodología en el proceso creativo. Realiza y crea en base a experiencias pasadas y en base a ideas en las que él confía y que suelen tener buen resultado, mas no puede explicarse de donde llega esa solución. Regularmente el resultado está conformado de las ideas más recientes que proceden del problema a resolver y en hechos pasados. La manera en que procesa el trabajo toma vuelo y depende de la inhibición a la creatividad y del relajamiento. Cuando se opera de ésta manera se requiere de tiempo suficiente para lograr resultados óptimos y de forma relevante, para asimilar y lograr representar una estructura adecuada del problema. Por estos tiempos tan largos de manejar las posibles soluciones, se perciben nuevas formas de llegar al resultado, por lo que si se resuelve el problema.

paralelamente a la autonomía del alumno, un adecuado control y concentración en la manera de estructurar el problema, entendiendo que ello incrementa de manera considerable resultados eficientes:

A2: [...] No... a partir de las palabras – clave y de analizar, y de tener una hipótesis de qué le falta a la ciudad, de cuál es el problema, ahí surgió la pregunta de porqué no hay turistas, y de ahí (de las preguntas) salieron las palabras – clave, que salió “turismo” y “cultura”, y ahí empezamos a analizar y seguimos el proceso [...].

[...] Y nos sirve mucho para orientarnos al principio. [...] Yo tuve la oportunidad de hacer siempre en la “C”, y en realidad no es este taller muy distinto a los anteriores del “C”, porque siempre se enfoca todo dentro de un proceso metodológico, de una serie de pasos a seguir, y en esto también se trata de eso. El proceso es el mismo, solamente varían los temas [...] (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

El método de caja transparente, necesariamente implica tener bien claros los objetivos, los criterios de evaluación, así como las variables a considerar. Antes de querer efectuar cualquier tipo de búsqueda de posibles soluciones, es necesario completar un completo análisis del problema. Esas posibles soluciones se evalúan de forma lógica y verbal y no en forma experimental.

Cuando se trabaja de acuerdo a la caja transparente en el proceso de investigación y diseño (que es lo que se intenta a través del trabajo impulsado desde esta cátedra – taller), es fundamental establecer las estrategias previamente. Dichas estrategias van de forma ordenada y se realizan en etapas donde es importante la retroalimentación para lograr el éxito al buscar las posibles soluciones.

En este sentido, se dificulta desarrollar las etapas metodológicas de un proceso clásico tipo “caja transparente”, porque ellas muchas veces no constituyen el bagaje conceptual con que los alumnos llegan a cursar este taller, cuestión que es sentida como una dificultad por los docentes, a la vez que como un objetivo a lograr, según se advierte en los siguientes testimonios:

---

El método de caja transparente, a diferencia del método de caja negra, necesariamente implica tener bien claros los objetivos, los criterios de evaluación, así como las variables a considerar. Antes de querer bocetar o efectuar cualquier tipo de búsqueda de posibles soluciones, es necesario completar un completo análisis del problema. La forma de evaluar esas posibles soluciones son de forma lógica y verbal y no en forma experimental. Cuando se trabaja con metodología en el proceso de diseño, es decir de acuerdo a la caja transparente, es fundamental establecer las estrategias previamente.

Mediante la caja negra, se busca eliminar a toda costa cualquier restricción al proceso creativo haciéndolo más libre y motiva a lograr las más diversas opciones posibles. Por otro lado, trabajando de acuerdo a una forma de caja transparente, el proceso es abierto para contemplar un mayor número de alternativas, tomando en cuenta que las ideas en etapa de “lucidez” del diseñador son las menos. Dichas estrategias van de forma ordenada y se realizan en etapas donde es importante la retroalimentación para lograr el éxito al buscar las posibles soluciones.

También es importante resaltar que con el método de caja transparente, cualquier suspensión o pausa durante el proceso creativo, no afecta el adecuado desempeño al retomar la actividad para llegar al resultado final, ya que al estar regido por una base y un “brief” se sigue un orden adecuado, que nos permite continuar exactamente en donde nos habíamos quedado. El método de caja negra, por el contrario, implica una gran concentración para no perderse en el supuesto caso que no existiera una continuidad hasta la llegada de la solución final.

D3: Pero por ahí el proceso de diseño, estamos en 6º año y es una preocupación nuestra: no lo entienden; si incluso nosotros les hacemos, no sé si te comenté, en las encuestas diagnósticas, cuando entran al taller, para ver con qué material humano vamos a contar ese año, y entre todas las preguntas, se les pregunta si leen sobre arquitectura, si trabajan, si manejan programas informáticos, y entre todas esas preguntas se les pide que grafiquen su proceso de diseño, bueno... es una pregunta que nosotros les hicimos pensando que la tenían clara, y año a año vemos que muy pocos la tienen clara: no saben graficar el proceso, y después eso no es una pregunta al azar y una respuesta que no la saben dar, sino que está, se manifiesta claramente cuando van a hacer...: saltan etapas, entran a un partido sin pautas, sin alternativas... no ven... ven la morfología y no la tecnología, no saben muchísimas cosas en general. [...]

[...] Se repite año a año y es una preocupación, porque ya en 6º año, a esta altura... podemos por ahí hacer poco: no permitimos ni aprobamos a nadie que tenga falencias graves, pero por ahí sí aprobamos con niveles no muy deseados, porque vemos que hay alumnos que hasta ahí nomás van a llegar. Eso es para nosotros una preocupación, porque imaginate largarlos "arquitectos", con esas falencias a veces... [...] (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

#### D. PRÁCTICUM REFLEXIVO. ARTICULACIÓN DIALÉCTICA DE TEORÍA – PRÁCTICA

Prevalece un tipo de enseñanza basado en la reflexión en la acción o "practicum reflexivo": se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace, y el docente plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno. Sin embargo, en ocasiones el docente se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir.

D1: Fijate que nosotros no los inducimos a cambiar el tema: los ayudamos a que lo encuadren correctamente, nunca le hemos cambiado el tema a un equipo, lo que hicimos es ajustar la escala y la complejidad y adecuarlos a lo que para nosotros debe ser una tesis. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Siguiendo a Souto (1999: 4), "se están poniendo en juego en el acto de formación propiciado en los dispositivos de este taller, con carácter relevante, otras dimensiones distintas a la de la mera transmisión de conocimiento: la verdadera formación estaría teniendo lugar en la vuelta al sujeto en formación de un conjunto de saberes y experiencias que le generen representación, reflexión y toma de conciencia".

Desde un punto de vista instrumental, se apunta principalmente al nivel de reflexión, "proveyendo de herramientas de análisis (teóricas y técnicas) y de instrumentos de indagación y de lectura que permitan al docente el análisis de la complejidad, la singularidad y la diversidad de sus prácticas" (Souto, 2006: 69). Se plantea una relación teoría – práctica que surge de la práctica misma de análisis e investigación de la problemática detectada y elegida, como se desprende del siguiente material empírico:

D2: [...] y si al final del camino el alumno pudo resolver un tema tan complejo como es a lo mejor un problema urbano de cierta característica o magnitud, o un problema de equipamiento puntual que tenga toda una complejidad funcional, etc., es muy probable que esa resolución que la dio a través de una metodología, la pueda aplicar a cualquier otra problemática que le aparezca en su vida profesional, y esa seguridad la notamos... la notamos siempre y la notamos a fin de año y siempre lo charlamos con los alumnos; tratamos de verificar si eso que nosotros pretendíamos de ellos, se dieron cuenta de que lo lograron o no, y bueno, hasta ahora, gracias a Dios, siempre nos han dicho que más allá de que es una cátedra que exige mucho, los alumnos realmente salen conformes, con la experiencia realizada. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

En este planteo curricular, el eje teoría - práctica se estaría enfocando a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto (aquí, las particularidades de la Arquitectura como profesión jugarían un papel definitorio). Este eje considera la relación teoría - práctica como estrategia de entrenamiento en el rol del arquitecto y como auto construcción y autogestión del objeto de estudio.

Al plantearse una alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos, surge una cierta dosis de "praxis inventiva" (Lucarelli, 1994: 14), pues se produce algo nuevo, a través de la resolución intencional del problema detectado en el medio, sea de diseño arquitectónico o no.

Subyace una concepción dialéctica de teoría y práctica (por oposición a una concepción "aplicacionista", de secuenciar primero la teoría, que luego se "aplica" a la práctica), por lo que ya no se adopta el fuerte sentido de orientación que presupone que la teoría consistirá en una serie de formulaciones condicionales de la forma (si se desea esto, habrá que realizar esto otro) ni presupone que tanto estados como tareas pueden quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán. Lo primero es un análisis del contexto, a partir del cual puedan "detectarse- recibirse" problemas o demandas del medio, y actuar en consecuencia a través del trabajo de investigación aplicada.

#### E. DOCENTE SUPERVISOR Y TUTOR. ALUMNO PROTAGONISTA Y GESTOR

No se plantea la figura del docente como transmisor de las verdades absolutas sobre los saberes de la disciplina. No se plantean en este taller las clases magistrales, ni de "transmisión" de conocimientos "indiscutibles" por parte de los docentes, sino que éstos intentan verificar que el avance de los trabajos de cada equipo se vaya desarrollando según ciertas instancias metodológicas generales (caja transparente, según ya se analizó), y siguiendo ordenadamente los planes de trabajo armados por cada equipo (objetivos generales y específicos, hipótesis, tareas y actividades, etc.). Se pretende así poder guiar, acompañar y supervisar la toma de

decisiones de cada equipo respecto a los parámetros generales a verificar, así como asesorarlo respecto a los procesos de gestión que podrían resultarles de utilidad en cada caso (para la adquisición de información – clave, para la detección de determinadas demandas, etc.).

En este marco se aplican las ideas de Andreozzi (1996: 24) respecto a que las actividades de apoyo y asistencia técnica por parte de los “tutores”, permiten garantizar al alumno o “practicante” un espacio de “formación” relativamente “protegido”: [...] “La presencia de un profesional (supuestamente experto) que oficie como “tutor” representa una condición de importancia en este sentido. Sobre él recaen varias funciones de acompañamiento y cuidado: el control del riesgo comprometido en la tarea profesional misma; el ofrecimiento de un nivel óptimo de ‘seguridad psicológica’ y ‘ayuda instrumental’ ” (Fernández, 1984; en Andreozzi, 1996: 24); el establecimiento de un encuadre de formación que posibilite alcanzar niveles crecientes de autonomía, etc.

Seguimiento y supervisiones periódicas del equipo de alumnos; instancias de planificación de acciones a seguir; lecturas comentadas de bibliografía específica sobre cuestiones teóricas o técnicas surgidas como emergentes de la práctica e intercambio de experiencias, constituyen algunas de las actividades frecuentemente utilizadas en este taller con la intención de garantizar el sentido formativo de la experiencia.

El equipo docente guía y motiva a los alumnos en su propio proceso de investigación sobre el tema – problema elegido, haciendo que ellos, por sí solos, descubran la mayor cantidad posible de aspectos que intervienen en la gestión y desarrollo de un proyecto de investigación aplicada, a través del seguimiento y supervisión conforme van avanzando, a través del ofrecimiento de apoyos conceptuales y metodológicos oportunos, en función de la detección de dificultades en los avances y desarrollos, según se advierte en los testimonios siguientes:

A1: Lo bueno que tenía era que si el grupo tenía inquietudes específicas o una duda específica, lo charlaba con la cátedra y entonces ellos te daban charlas de apoyo, que si bien eran para todos los grupos, también servían específicamente al grupo que pidió el determinado tema o llevaban un especialista. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Se verifica en esta asignatura lo planteado por Glazer (en Andreozzi, 1998: 39), respecto a las vías principales de socialización profesional durante la formación de grado: “por un lado, el desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena al estudiante. [...] La realización misma de tareas profesionales lleva a que el alumno vaya “moldeando” su comportamiento profesional según las metas y “modelos” disponibles en el contexto de desempeño” (cada tarea

induce la internalización de normas respecto al modo de “hacer las cosas” y al modo de “significar/interpretar” los hechos que surgen en el transcurso de su ejecución).

Por otro lado, se detecta la vía de socialización asociada a la identificación con los “otros significativos” que operan como “modelos” a imitar, desde el punto de vista profesional (docentes, asesores específicos, profesionales invitados y actores de organismos con los que los alumnos interactúan). La observación de la manera en que estos “otros” reflexionan sobre sus propias teorías una vez que la acción ha transcurrido, “constituye la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción” (Andreozzi, 1998: 40):

D3: Muchas veces también les hacemos cursos de iniciación a la profesión, de iniciación profesional, donde nosotros les contamos, traemos profesionales que estén en la calle: abogados, contadores, que les cuenten los problemas legales, contables... en fin, para que ellos tengan un pequeño panorama... nosotros sentimos mucha responsabilidad en ser docentes de 6º, porque qué se yo... pasan por tus manos y al mes están en la calle, digamos. Entonces todas las herramientas que podemos nosotros darles ahí en la línea de largada les brindamos: les contamos cómo se organiza un estudio de arquitectura, las experiencias con clientes, las obras, les damos un pantallazo, les pedimos que ellos escriban qué temas quieren, qué inquietudes traen. (Entrevista Auxiliar Docente de 1º. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

El tipo de dispositivo implementado, según la opinión de los propios docentes, podría encuadrarse en las llamadas “prácticas profesionales supervisadas”. En este sentido, “no se podría comprender a fondo el efecto socializador de la ‘práctica’ si no se advierte que las situaciones de formación en la práctica son ámbitos propicios para fundar lazos de afiliación que afectan el rumbo de las futuras elecciones profesionales” (Andreozzi, *ibíd.*: 41). Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

D2: [...] creo que es lo mismo que se da en Odontología o Medicina, donde los alumnos hacen prácticas profesionales supervisadas, pero como en esas carreras está... institucionalizado ese tema, [...] en cambio acá en Arquitectura... recién ahora se está trabajando para implementar un marco normativo al respecto, que encuadre o contenga una reglamentación respecto a esas actividades, que las respalde y encuadre. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se detectan en la experiencia de este taller de 6º año, varias de las tareas que, según Bronckbank y McGill (2002: 266 - 270), cumple un tutor o un supervisor académico: Enseñanza y aprendizaje<sup>5</sup>; Evaluación<sup>6</sup>; Administración, estructura y organización<sup>7</sup>; Consulta<sup>8</sup>; Relación<sup>9</sup>; y Técnicas de orientación<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Comienzan utilizando las técnicas básicas de la facilitación –escuchar, responder y ofrecer empatía- y una vez que se establece la reciprocidad, se da lugar para cierta transmisión.

<sup>6</sup> Las técnicas de la confrontación y la retroinformación se detectan en esta asignatura con gran relevancia.

Como no existen trabajos al modo "tradicional", en que habrá una respuesta que sea igual para todos (todos los temas-problema son diferentes), y por lo tanto factibles de "asesorarse" mediante parámetros fijos, predeterminados, los integrantes del equipo docente actúan como asesores generales de las diferentes tareas que llevan a cabo los equipos de alumnos, que a su vez deben procurarse asesores específicos, como ya se detalló, según las diferentes temáticas que aborden, asesores que por lo general no pertenecen a la cátedra-taller en cuestión (e incluso en la generalidad de los casos, tampoco pertenecen al ámbito académico -de la facultad de Arquitectura). Esto se manifiesta tanto en el Programa de la asignatura, como en los testimonios a continuación:

PR1: Los Trabajos Finales de Carrera se desarrollan con una vinculación directa con Docentes de otras Asignaturas de la Carrera, los que apoyan el desarrollo de los mismos en carácter de Asesores Específicos, según cada temática abordada. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

A1: Ellos [los docentes] por ahí nos recomiendan algunos asesores específicos al comienzo, pero nosotros somos los que decidimos o les llevamos la propuesta de los que nosotros queremos. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

D2: [...] De todas maneras, parte de la experiencia es que los alumnos trabajen en equipos interdisciplinarios; ésta interdiscipliniedad se da a través de los asesores específicos que van teniendo ellos y que tienen que buscarlos según el tema que estén abordando, es decir, tienen asesores en la parte de investigación, tienen asesores en la parte de patrimonio, tienen asesores en la parte tecnológica, en la parte urbana, en la parte turística, etc., de acuerdo a la complejidad y al tema que estén trabajando ellos, arman su estructura, una organización de gestión donde están todos los actores involucrados. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

En este sentido, resulta esclarecedor en el análisis incorporar los aportes de Bronckbank y McGill (ibíd.: 274), según los cuales "las premisas en las que se basa el modelo de la tutoría son de carácter humanista y de efectos profesionales". Por ejemplo, en el caso de este taller, la tutoría - supervisión, se hace en beneficio del alumno; la relación se caracteriza por la cordialidad, la comprensión y la empatía (contar con la emoción facilita el aprendizaje); los docentes, como

---

<sup>7</sup> Explicitan y transmiten a los alumnos los procedimientos administrativos y de gestión tradicionales con que habrán de manejarse durante la cursada y les facilitan el material básico de apoyatura metodológico-conceptual, así como la planificación general del curso, organización y estructuración.

<sup>8</sup> Los docentes, o asesores generales del equipo de alumnos, conocen los sistemas en donde se desenvuelve cada equipo. La consulta, como proceso de relaciones bidireccionales, garantiza que, en el momento de finalizar el trabajo, el alumno pueda hablar con autoridad sobre el mismo, como resultado del diálogo reflexivo.

<sup>9</sup> Relaciones que suponen confianza y respeto mutuos. El alumno precisa incrementar su autonomía y autoridad en la tarea y para eso, "el papel del tutor no consiste en dar respuestas, sino en ayudar a sus alumnos a encontrar sus propias soluciones" -Bronckbank y McGill; 2002: 269-, lo que se logra mediante las conductas facilitadoras involucradas en el diálogo reflexivo.

<sup>10</sup> Escucha; observación; reflexión retrospectiva; empatía; resumen -sin preguntas-. Dicha orientación frecuentemente se brinda a través de la remisión a otros profesionales: los asesores específicos.

tutores – supervisores, reflexionan sobre su práctica profesional. La humanidad del tutor es la aportación más valiosa del procedimiento para ambos.

El estado de incertidumbre y vulnerabilidad emocional de los alumnos, frente al impacto de shock que producen estos primeros contactos con el mundo del trabajo que les propone la cátedra (que ya fuera analizado), aparentemente se da porque en estas circunstancias los alumnos quedan sin modelos de referencia para actuar. Por eso adoptan una posición de dependencia respecto a los docentes. No existe una materia específica, en el Plan de estudios de Arquitectura, orientada a capacitar en metodología de la investigación, que es la herramienta a través de la cual se encara el proceso del trabajo.

En esta perspectiva, resulta comprensible ver a los docentes, como “supervisores” y a los profesionales del contexto de desempeño (asesores específicos y referentes de las temáticas a trabajar por cada equipo de alumnos, por ejemplo) ocupando, en esta primera etapa del proceso de formación en la práctica o anticipación a ella, un papel importante en tanto modelos de identificación que tienden a imitarse, aún cuando esto signifique abandonar concepciones y principios incorporados durante la formación académica previa.

Según Ferry (1997: 60), en las clases de taller “la figura del docente es vista como mediadora en el proceso de autoformación, representando estas situaciones la posibilidad de configurar espacios de formación que permiten al alumno apropiarse de ciertas representaciones antes de confrontarse con la realidad”. El docente - tutor y supervisor resulta una pieza clave: de él depende la posibilidad de que el estudiante inicie efectivamente un proceso de individuación que lo lleve a establecer las bases de su estilo personal de desempeño y que al mismo tiempo lo aproxime a la definición de su propio proyecto de vida profesional.

#### F. ARTICULACIÓN DOCENCIA – INVESTIGACIÓN – EXTENSIÓN

Cada equipo de alumnos, conforme avanza con el desarrollo de su trabajo final de carrera, debe presentar Informes Parciales de Avance de dichos trabajos, con exposición y evaluación en el ámbito de la Facultad y con los sectores de la comunidad involucrados. Finalmente, deben presentar propuestas concretas que surjan de las diferentes temáticas – problema, tanto en el ámbito de la asignatura en cuestión como en el específico de la comunidad y grupo de actores externos a la Facultad pero igualmente involucrados. Estas propuestas, además, deben representar un avance en la respuesta a la problemática detectada (que originó el planteo del tema – problema). Esto se advierte en el siguiente testimonio:

D3: Ya formó parte de nuestra evaluación la gestión, o sea, nosotros les explicamos a ellos que les evaluamos el proceso, el resultado y la gestión, porque de nada nos sirve que lo hagan para que quede en un cajón. Nosotros

necesitamos básicamente que ellos la hagan (a la gestión)..., más allá del resultado, que muchas veces no depende de ellos, porque ha pasado que han tocado elecciones, cambios de intendente, en fin..., años de inundaciones, y bueno, a ellos no le daban bolilla por ahí, pero valoramos el ejercicio de que lo intenten. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Con constantes referencias al nuevo rol del ejercicio profesional, en que el arquitecto debe ser un "detector y receptor de problemas del medio", para actuar luego como "gestor" o "solucionador" de los mismos, se fundamentan los dispositivos orientados a instrumentar al alumno en una metodología investigativa y de diseño que lo habilite para encarar cualquier temática dentro del campo de la arquitectura y el urbanismo, como asimismo a lograr su autonomía, según se advierte en el siguiente testimonio:

D2: [...] la idea también es esa: que el alumno detecte los problemas, que es el nuevo rol que está teniendo y que ha tomado el ejercicio profesional, donde uno tiene que, por autogestión, empezar a encontrar los propios problemas del medio y brindarle solución, y esa solución puede estar dada obviamente de manera, de la mejor manera posible, y una de las formas que garantiza la calidad de esa solución es hacerlo a través de una metodología. Nosotros creemos que el proceso metodológico, sin entrar en un proceso profundo de investigación, pero sí con un criterio metodológico que a partir de pasos lógicos y sucesivos, garantice de alguna manera, a partir del objetivo planteado y de la hipótesis planteada, el resultado, y que ese resultado se transfiera al que lo ha solicitado o al beneficiario que lo solicitó. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Es entonces el adiestramiento en la aplicación de una metodología (de investigación) que sirva para el abordaje y tratamiento de los problemas de la realidad del medio detectados, uno de los objetivos formativos principales de la cátedra, siendo entonces anecdótica la temática específica elegida para el desarrollo del trabajo de investigación aplicada que se propone a los cursantes. Ello se percibe en el siguiente material empírico:

D1: [...] los ejercicios en la carrera son un pretexto para desarrollar tus propias aptitudes y actitudes y tu propia estructura de pensamiento y tu propia metodología de trabajo; que los Temas en la realidad son infinitos. Cada vez que te toque un Tema que no conocés, tenés que investigar para poder aplicarlo. Ahí viene el concepto de investigación aplicada, por eso nosotros decimos que nuestra cátedra es una [...] "cátedra cruzada", con un guión abierto, que nosotros trabajamos en la "acción – reflexión – acción", y fundamentalmente entendemos que es "aprender haciendo". (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

D2: [...] realmente nos da satisfacción eso, que es un poco el objetivo del trabajo, que el alumno encuentre sus propios mecanismos de diseño y que tenga la capacidad y las herramientas para poder abordar cualquier temática, más allá de que se de alguna específica durante todo el curso. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se detecta así que los trabajos encarados plantean una articulación entre docencia, investigación y extensión, que resulta un avance en el planteo pedagógico del taller de 6º año de

la "C". Los trabajos tienen un componente - eje principal de investigación, que se aplica a ejercicios con temáticas concretas de la práctica profesional del arquitecto:

CL1: D4 [la docente Auxiliar de 1°] agrega: "No nos olvidemos, por otra parte, que hay que presentar, antes del 15 de diciembre de este año, el Informe final de 'UNNE en el Medio' (se refiere a un programa de extensión universitaria, por el cual se financia, con una ayuda económica de \$2000, a algunos proyectos que van a ser transferidos a algunas instituciones/organismos del medio). Y además hay que hacer la rendición de cuentas de los gastos que tuvieron con los viajes a Posadas, viáticos, las impresiones y demás, y todo eso se presenta junto con el Informe final de UNNE en el Medio". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 23 de agosto de 2006).

Así, muchos trabajos desarrollados por los equipos de alumnos de esta cátedra, por cada ciclo, se presentan al programa institucional de Extensión denominado "Universidad en el Medio", resultando un importante porcentaje de ellos beneficiado con la ayuda económica y la trascendencia institucional que dicho programa implica, como incentivo por la prestación de algún servicio o satisfacción de alguna necesidad de la comunidad y el medio en general, a través de la aplicación de los trabajos en las temáticas específicas que los equipos presenten. Los siguientes testimonios respaldan esta afirmación:

D2: [...] tenemos la satisfacción de que, al ser una experiencia donde la extensión es una componente muy fuerte del trabajo, generalmente en casi 4 ó 5 años que siempre sacamos algunos equipos... se presentan mejor dicho algunos equipos a la convocatoria de programa Universidad en el Medio. El año pasado sacamos 5 trabajos de los 6 que se presentaron, y este año también se volvieron a presentar 5 trabajos y 4 salieron en la convocatoria Universidad en el Medio, lo cual es un incentivo, no solo para la cátedra, porque es la cátedra que más trabajos tiene en toda la Universidad desde hace 2 años, sino que también es un incentivo para los alumnos; incentivo no sólo desde lo económico, que es un apoyo, sino un incentivo al involucramiento con la temática, con el Tema que le interesa a alguien, le interesa a la universidad transferir, y obviamente ellos se sienten mucho más involucrados. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

D3: [...] generalmente todos los años tenemos alumnos en la convocatoria "La Universidad en el Medio"; (...) que provoca una buena transferencia y un manejo interesante para ellos, se les incentiva para que ellos gestionen, ante organismos competentes en el área, su trabajo, para que sirva, para que sea extensible. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

A2: Lo de "Universidad en el Medio" nos salió a nosotros, pero se presentaron varios trabajos del taller ese año 2005. Es como una beca: hay un monto de \$2.000,<sup>00</sup> aproximadamente para el o los proyectos a los que se les otorga, y esa plata nos sirvió para todos los traslados a Posadas, para gastos de papelería, insumos, etc. Y fue una satisfacción grande este taller... (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

En esta asignatura, a modo de síntesis, resulta altamente pregnante el fuerte acompañamiento docente, y el ritmo y pautas de trabajo marcados y normativizados, en el marco de un "andamiaje" fuerte y persistente que contribuye a reducir el fuerte

impacto y “shock” de los estudiantes (al encarar la tarea al inicio del cursado), y en cierta medida, también contribuye a optimizar los tiempos de trabajo a lo largo del proceso, al reducir las repeticiones de la secuencia “ensayo – error”.

Los docentes, como tutores y supervisores, ofrecen este marco pautado y normativizado, y dentro de él las instancias de apoyo conceptual y metodológico, a modo de ayuda, la cual a pesar de que resulta muy necesaria, se va retirando a medida que los alumnos avanzan en la profundización de sus trabajos y en la toma de decisiones respecto a los mismos. En realidad, en última instancia, el artífice del proceso de aprendizaje resulta siempre el estudiante, pero sin estas ayudas o soportes resultaría más difícil lograr la aproximación entre los significados que construye el estudiante y los significados que representan los contenidos académicos que abordan.

#### 2.4. Estrategias de evaluación

En esta asignatura se emplean estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y procesual, según detecta en el Programa de la asignatura:

PR1: Esta Cátedra también considera a la Evaluación como una instancia de Aprendizaje y entiende que es preciso establecer Criterios y Pautas de Evaluación, con Consignas claras y precisas [...]

[...] Aspectos a Evaluar: 1. ASPECTOS CONCEPTUALES: se refieren a la verificación de los Saberes y Conocimientos adquiridos, Capacidades, Habilidades y Destrezas que se deben reflejar en las COMPETENCIAS PROFESIONALES. Es SABER – SABER PENSAR Y SABER HACER. [...] 2. ASPECTOS ACTITUDINALES: se refiere a las Actitudes del Alumno frente al Proceso ENSEÑANZA – APRENDIZAJE - EVALUACION. Es el SABER SER. [...] 3. ASPECTOS PROCEDIMENTALES: se refiere a los Métodos y Técnicas Operativas seleccionados y empleados para el desarrollo del Trabajo. (Programa de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 2005).

Los criterios de evaluación de este taller definen un “sistema de promoción sin examen”. La promoción requiere la aprobación total del trabajo de investigación aplicada, a través del desarrollo de todas sus instancias durante el proceso de elaboración. Esto se advierte en el siguiente material empírico:

CL1: Dice D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos]: “J. y P. (se refiere a los alumnos, los nombra), uds. ya saben que esta instancia [la de entrega del trabajo final impreso en una carpeta] es meramente formal, estamos simplemente mirando el producto terminado, pero el proceso para llegar a este resultado fue todo el recorrido desde que empezaron el planteo de sus planes en abril de 2005, del ejercicio de “mirar la ciudad” para detectar problemáticas, demandas, etc. Después, todo el trabajo de diseño previo para llegar a este anteproyecto también lo hemos ido viendo y puliendo, durante los dos últimos meses. O sea que todos ya sabemos que aprobaron el taller!! Fue un buen proceso”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 23 de agosto de 2006).

CL2: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: “Le están metiendo pata. I. (Se refiere a la profesora Adjunta a cargo, que no está presente aquí), dice que todo el año fue así: le metieron pata a fondo, porque se fijaron como meta terminar ahora en diciembre. Todo esto de la primera parte, esto que nos dejaron acá en el archivo, está desarrollado con solidez... realmente fue un proceso constante”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

Así, la evaluación de los alumnos es procesual y de COMPETENCIAS adquiridas. Se tiene en cuenta la evolución de cada alumno del equipo, no solo en el manejo metodológico y de competencias adquiridas, verificables en el trabajo de investigación aplicada, sino también en lo actitudinal y autogestivo, que es considerado como fundamental por su importancia para la profesión, como se detecta en los siguientes fragmentos de entrevistas:

D1: [...] nosotros como docentes vamos a ir evaluando las competencias adquiridas, y ahí entra un nuevo elemento que nosotros venimos aplicando hace varios años, que es la evaluación integral de la formación del estudiante, no ya a través de si se cumplieron todos los contenidos conceptuales del programa, porque ese alumno ya no es más un alumno; ese alumno que estás ayudando a que termine de desarrollar su proyecto y gestionar sus ideas, es un graduado, donde vos ya vas a tener que valorar otras cuestiones [...] .

[...] pudimos trasladar la forma de evaluación final a una verificación de competencias a adquirir. Entonces allí empezamos a aplicar una nueva forma de evaluar. Igual antes evaluábamos integralmente, pero ahora pasó por el tamiz de 26 competencias específicas para un arquitecto en América Latina; entonces ese instrumento de evaluación, por un lado toma las competencias ya definidas, que están en Internet fijadas, si bien no están asentadas con los criterios de educación de todos los países, pero hay un consenso de las universidades en considerarlas o por lo menos instalar el concepto de carreras basadas en competencias y a su vez es por un lado la globalización de cuál es el producto de egresado que vos estás cerrando, que va a ser evaluado por el empleador y por la sociedad, y por otro lado también permite que, al tener en cuenta una formación integral, hace que vos puedas generar también experiencias y oportunidades profesionales. [...]

[...] Primero nosotros tenemos una evaluación, [...] de la motivación, del manejo de los tiempos, de fortalecer su propia estructura de pensamiento, de agudizar la creatividad en todos los niveles, de saber trabajar en equipo, de saber el rol de un asesor de trabajo, de lo que es un asesor general y un asesor específico, saber cómo llega el trabajo a las áreas que están esperando el desarrollo del trabajo, y también entra esto de ver cómo los vamos evaluando en el transcurso del tiempo, o sea, dentro de nuestras innovaciones, ... (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

D3: Ya formó parte de nuestra evaluación la gestión, o sea, nosotros les explicamos a ellos que les evaluamos el proceso, el resultado y la gestión, porque de nada nos sirve que lo hagan para que quede en un cajón. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Tras la presentación del trabajo terminado (los equipos de alumnos deben presentar, como producto final al término del cursado, propuestas que, habiendo surgido de las temáticas investigadas, den respuestas a las mismas). Esta presentación, más que una entrega final decisoria es una formalidad (pues el equipo docente ha efectuado una evaluación procesual y ya tiene definida una calificación conceptual por el proceso llevado a cabo), se realiza una evaluación

conjunta del proceso - productos, por parte de docentes y alumnos, según se manifiesta en algunos testimonios:

A1: Ahora estamos esperando la nota nomás, ya sabemos que aprobamos, pero no sabemos con qué nota. Al llegar a esta instancia, lo de la entrega final es una formalidad nomás, porque por el desarrollo del proceso ya sabemos que aprobamos, la entrega final no es lo que define, porque ya todo estaba visto y corregido de antes, no como en los otros talleres en que la entrega y presentación final es lo que define todo. No, acá, si bien es importante la presentación, en realidad el proceso previo lo es todo, así que estamos muy satisfechos con haberlo logrado. (Entrevista Alumnos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 25 de agosto de 2006).

Desde una perspectiva cognitiva, se estarían planteando, así, actividades que cambian el lugar de la evaluación como "reproducción de conocimientos" por el de la evaluación como "producción", pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final.

Al inicio del ciclo lectivo se efectúa una primera instancia de encuestas a los alumnos (evaluaciones diagnósticas) y luego una segunda instancia de entrevistas personales para detectar expectativas y motivaciones personales que orienten al equipo docente para proponer los temas - problema a desarrollar en los encuentros de apoyatura metodológica y conceptual. Al finalizar el ciclo lectivo la cátedra efectúa una última encuesta a los alumnos.

Las primeras encuestas orientan las instancias de apoyo conceptual hacia las áreas de carencia/s detectada/s, y las últimas, las retroalimentaciones para la siguiente cohorte. Respecto a esto último, se aplicaría lo desarrollado por Litwin (1998: 12) respecto de que "la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza". También, desde la misma perspectiva teórica, se aplica la idea de Mottier Lopez (2010; en Anijovich, 2010: 52), según la cual "los resultados de la evaluación formativa son utilizados por el docente para planificar sus futuras actividades didácticas que concernirán a nuevos grupos de alumnos. En un abordaje sistémico, estas regulaciones son capaces de suscitar una mejora de la enseñanza a largo plazo".

Durante los primeros encuentros de los alumnos con la temática de trabajo, el docente ya avanza en la primera evaluación a partir de sus impresiones: puede ir conociendo qué conceptos generales y específicos están disponibles en los alumnos para construir sus aprendizajes; cómo los relacionan con los nuevos materiales; hasta dónde son capaces de continuar el proceso y cuáles son las estrategias cognitivas que utilizan. Desde allí, y a partir de reconocer las posibilidades y los obstáculos, el docente determina el tipo de aporte que necesitan los alumnos de su parte, y evalúa las facilidades y los límites con que están actuando en el grupo, viabilizando su aprendizaje autónomo, según se desprende del siguiente testimonio:

D1: [...] todos sabemos que en la Facultad de Arquitectura hubieron épocas donde de repente, los alumnos desaparecían tres meses y aparecían con un trabajo terminado, y el docente, salvo el docente que quería volver al proceso, evaluaba un trabajo terminado y el alumno por afuera se mataba de risa de cómo se burló del docente porque, si los padres le pudieron pagar, pagó una entrega y pagó una cosa que no hizo. Esto no tiene sentido; nosotros tenemos una ficha de cátedra que es la ficha de seguimiento del alumno, no hay secretos en la cátedra: vos podés fotocopiar tu ficha, la podés consultar cuando querés, pero vos tenés una evaluación diagnóstica inicial, que nos permite saber de qué año son, o sea el tiempo de duración de la carrera, cuáles son las asignaturas en las que tiene mayores problemas, qué hacen fuera de estar en la facultad, si leen, si no leen, si manejan computación, si no la manejan, si trabajan, si trabajan en algo vinculado a la arquitectura o no, entonces esto nos va dando una radiografía... y la pregunta que les hacemos al terminar la primera instancia es la de "qué expectativas tienen con respecto al curso y cómo ven su futuro profesional". No es lo mismo al terminar un curso decir "Mire profe, yo lo que quería era más que nada ver las cosas de esta manera", y yo te diga "Qué lástima, porque si nos hubieras dicho al principio..."; "Sí, pero Ud. no nos preguntó"; entonces nosotros empezamos escuchándolos a ellos: primero, porqué vienen a este curso, qué es lo que pretenden del curso, qué es lo que pretenden de ese interrogante del futuro profesional. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

Los procesos de supervisión y seguimiento de los trabajos de los equipos de alumnos tienen instancias-encuentros de apreciación y discusión individuales (un equipo de alumnos con los docentes) y grupales, de puesta en común, socialización y avance (la totalidad de los cursantes con los docentes).

Existe un seguimiento muy particularizado y pormenorizado de la evolución, el proceso y los resultados de cada alumno, dentro de su equipo de trabajo. También se remarca que los docentes pretenden que los momentos de evaluación resulten también instancias de aprendizaje para los alumnos, en lugar de las tradicionales instancias de temor y nerviosismo, por lo que afirman que cada instancia de avance y verificación de la evolución de los trabajos, debe servir para que el alumno pueda detectar los posibles problemas o errores cometidos, y que pueda asimismo vislumbrar, por sí solo, alternativas de corrección o rectificación, como se expresa en los siguientes testimonios:

D1: [...] otra de las cuestiones que manejamos tiene que ver con esa ficha "descubrimiento", con una encuesta especial, con una evaluación de proceso, una evaluación de resultados. Nosotros manejamos las tres instancias de evaluación. Otra de las cuestiones: los momentos de evaluación no pueden ser los momentos de pánico, es un momento de aprendizaje. Por eso te digo, hasta el día de evaluación a veces generamos, hacemos pedir tortitas del bar y gaseosas, mientras vamos comiendo, como para "aflojar" y para que se entienda. En esto hacemos mucho hincapié. El alumno cuando vos lo evaluás, en una evaluación, no puede irse sin saber dónde está el problema, ni cómo pueden tirarse las líneas de solución. (Entrevista Profesora Adjunta a cargo. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2008).

D3: [...] tenemos fichas de seguimiento donde se registra TODO. Semana a semana. Y ellos pueden acceder a esas fichas, no es que es algo oculto ni prohibido para ellos. Entonces nosotros decimos "esta ficha es el espejo de lo que ustedes hacen". Nosotros no nos hacemos los ogros ni les vamos a regalar nada. Acá se anota cuando

se hace una corrección, se asienta lo que se les observa y se les muestra cuando hay una reunión obligatoria de asistencia, si no vinieron, se consigna, y se evalúa... (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se plantea el interés docente en hacer un monitoreo de los trabajos de los alumnos posteriormente al cursado (aún después de su aprobación final y después de que los alumnos – autores de dichos trabajos obtengan ya su título de arquitectos), en cuanto a la aplicación que pudieran hacer de dichos trabajos los organismos e instituciones vinculados, según se manifiesta en fragmentos de entrevistas como el siguiente:

D2: [...] tenemos la dificultad de poder hacer el seguimiento, la evolución después de esos trabajos que se han transferido, de poder evaluarlos, de poder... no sé... si bien tenemos una base de datos muy completa que armamos en la cátedra en estos diez años, en cada uno de los trabajos registrados, cuáles se han transferido, cuáles no, cuáles han realizado acuerdos de trabajo, o convenios de reciprocidad, o lo que sea; no podemos hacer el seguimiento después de cómo evolucionaron esos trabajos en el tiempo con cada uno de los organismos... pero es un poco por la estructura muy chica de cátedra que tenemos, que no nos permite hacer ese trabajo. (Entrevista Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

Se propone así una recogida de información por distintos medios. No está planteada ninguna instancia de "examen", al modo habitual, sino que las estrategias e instrumentos de evaluación se centran en las verificaciones e impresiones surgidas del monitoreo o seguimiento que los docentes van haciendo de los avances de los trabajos de cada equipo de alumnos, y de las instancias de exposiciones grupales de dichos avances, en cada etapa.

La evaluación formativa aparece integrada en las actividades de aprendizaje: en las instancias de seguimiento semanales en taller y en las instancias autocríticas y de co-evaluación (evaluación por pares) casi espontáneas y que pasan inadvertidas por los actores, sobre todo durante los encuentros semanales. En las instancias de encuentros grupales de exposiciones de los avances en el taller, se estaría haciendo, a la vez, exposición por parte del alumno y "devolución detallada y dialogada" por parte del docente. Esto se manifiesta en el siguiente material empírico, entre otros:

CL2: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: "Ok. Entonces a partir de ahora nos estaríamos encontrando más seguido: armen y propongan un listado de fechas tentativas para encuentros, y nos la mandan, así vamos viendo... Creo... y decime vos C. (se refiere a la docente D3), que este planteo de los partidos para los 3 prototipos alternativos, está encaminado. Una profundización en el análisis D.A.F.O. de los 3 sería lo que les sugiero, y que sigan entonces avanzando en definiciones proyectuales...". D3 [la docente Auxiliar de 1°] dice: "Sí, considero que resulta acertado proponer 3 alternativas que traten de adaptarse a diferentes modos de vida y apropiación, ya que el NEA en general es una zona geográfica muy amplia, que incluye grupos humanos y culturales con diferencias también en modos de vida y pautas de uso. Eso es un punto fuerte de este trabajo, en ese sentido..." (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

De este modo se estarían aplicando en este taller los conceptos centrales de una “evaluación dinámica”, en la que, según Celman de Romero (1998: 48-49) “una de las tareas docentes es determinar – evaluar – cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo”.

Por lo planteado, la estrategia didáctica de este taller incluye instancias procesuales para evaluar el proceso de desarrollo de aprendizajes, ya que la evaluación no se limita a los momentos de entregas finales de los trabajos producidos. Siguiendo a Coll (1992: 67), esta evaluación resulta muy válida en tanto que se diferencia muy poco de las propias actividades de aprendizaje. El concepto de “evaluación implícita” –por oposición a la evaluación explícita tradicional- hace referencia precisamente a la conveniencia de usar con frecuencia sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas del aula y que, por tanto, no sean percibidas por el alumno como actividades de evaluación. La evaluación de proceso se explicita en la siguiente observación de un encuentro de entrega del trabajo final de un equipo de alumnos:

CL1: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] agrega: “¿Y qué piensan hacer ahora que terminaron? ¿Qué les queda para recibirse?”. A1 [un alumno, de los dos que están con los docentes en este encuentro] responde: “bueno, a mí me están quedando 4 teóricas para terminar [...] Pero rendirlas nomás, porque ya las cursé”. A2 [el otro alumno] dice: a mí me queda terminar de cursar la última optativa, [...] que estoy haciendo ahora. Y después rendir [...] y ya termino”. D2: “O sea que están a un paso nomás!”. A2 dice: “Sí, y ahora vamos a tener más tiempo, porque últimamente nos estábamos dedicando solamente a este trabajo profe...” D2 sigue diciendo: “Bueno, por mi parte, creo que cumplieron todas nuestras expectativas. ¿Qué piensan uds.?”, les pregunta a D4 [la docente Auxiliar de 1º] y D5 [el docente adscripto]. D4 responde: “sí, es un trabajo muy completo, que no tuvo baches durante todo el proceso. Todo está justificado y basado en sus relevamientos y análisis”. [...] D2 dice: “Entonces, listo!! Felicitaciones!!! Lo único que no vamos a definir ahora es la calificación final, porque para eso hablaremos con las docentes que faltan, pero seguramente será una muy buena calificación”. D2 agrega: “¡A descansar un poco, y a disfrutar!!” [...] D2 dice: “Excelente trabajo y excelente proceso. Vayan a reponerse, se lo merecen”. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 23 de agosto de 2006).

Así, el taller de 6º año de la “C”, en arquitectura, genera oportunidades para la evaluación integrada en el aprendizaje, a lo que subyace el supuesto de que: [...] “el aprendizaje es el proceso de recabar información, interpretarla, conectarla a conocimiento o creencias existentes, y, si es necesario, reorganizar el entendimiento para adaptar esa información” (Shepard, 1991; en Earl y Lemahieu, 1997: 22).

### 3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas

#### 3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula

El pensar en el aula y fuera el aula, sobre lo actuado por el equipo de alumnos para la resolución del trabajo de investigación aplicada, es parte de la propuesta cotidiana de esta cátedra. En este sentido, cuestionar y cuestionarse resultan expresiones del pensar, como se advierte en los siguientes fragmentos de observaciones de clases:

CL2: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: "Sí, la arq. P. (la adjunta a cargo) ya nos puso al tanto del cierre de esta etapa de uds. Bien, veamos entonces... Como ya son etapas vistas, de las que uds. quieren, en cierto modo, sintetizar las conclusiones y lineamientos que les van a dar pie y sobre los que se van a basar los desarrollos proyectuales que van a encarar a partir de ahora, traten de sintetizar y remarcar estas conclusiones a las que arribaron, que les van a justificar lo otro, lo de diseño proyectual de las viviendas, que ya están empezando, por lo que contaron". [...]

[...] D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] dice: "Ahora, la idea de plantear tres prototipos, ¿a qué obedece? Si los tres tienen el mismo programa arquitectónico y el mismo diseño técnico y de adaptación al clima, y las mismas superficies, aproximadamente... ¿se trataría de una cuestión de organización espacial y formal diferente solamente?". A3 [una de las tres alumnas del equipo que está en este encuentro] dice: "Es que darían respuesta a diferentes posibilidades de estilo de vida y apropiación de la vivienda, a diferentes posibilidades de loteo, de relación con la vivienda contigua y hasta con el entorno... y sí, a planteos espaciales, volumétricos y funcionales diferentes, con lo que también se estaría ofreciendo satisfacer diferentes formas de apropiación por parte de los usuarios. [...] D2 dice: "Bien, entiendo... Estimo que deberían profundizar las justificaciones que dan origen al planteo de los 3 prototipos, así como a analizar en profundidad, en matrices D.A.F.O. a los tres, comparativamente. [...] También sería muy esclarecedor que pudieran zonificar, del gran área del NEA, aquellas zonas con riesgo hídrico para las cuales uds. sugieren el primero de los prototipos". (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

En la idea de formación que detecta en esta asignatura, el dispositivo puesto en práctica reafirma que el objetivo central no radica en la adquisición de conocimientos para cambiar el nivel previo de conocimientos, sino en la adquisición de capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de la profesión.

Las estrategias y acciones de formación "utilizan así en ciertos momentos prácticas, después enseñanza, pero siempre dentro de una perspectiva de adquisición de capacidades terminales, necesarias como capacidades profesionales" (Ferry, op. cit.: 60). Se trata del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, ámbitos en los que las competencias y la reflexión sobre las prácticas y su análisis toman un papel central.

#### 3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva

Las relaciones pedagógicas entre el plantel docente y los alumnos reconocen varias instancias conforme avanza el cursado: al inicio son bastante generales, si bien los encuentros de

todo el grupo de cursantes con todos los docentes son más frecuentes en esta etapa. Recién al terminar los tres primeros meses del cursado, aproximadamente cuando se cierra la instancia de elaboración de planes de trabajo, empiezan a delinearse los seguimientos particularizados e individualizados de un docente sobre una determinada cantidad de equipos de alumnos, con lo que hay un conocimiento más cercano docente - alumnos.

En este taller de arquitectura, al implementarse metodologías de enseñanza que privilegian el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje, se hace posible que el docente sea solamente "un guía o tutor" en el proceso de "autoformación" que debe hacer el alumno, según ya se ha analizado e ilustrado empíricamente. En dicho proceso, por otra parte, es vista como importante situación formativa aquella que, en el contacto docente – alumno, brinda la posibilidad de establecer un diálogo con los alumnos, como tarea necesaria y gratificante, además de enriquecedora para ambas partes.

La presencia del docente, visto como un profesional (supuestamente experto) que oficia como "tutor" representa una condición de importancia, con funciones de acompañamiento y cuidado: control del riesgo comprometido en la tarea cuasi profesional misma; ofrecimiento de un nivel adecuado de "seguridad psicológica" y "ayuda instrumental". Así, se da un seguimiento personalizado por parte de los docentes a los equipos de alumnos, que incluso a veces llega al punto de tratar de localizar individualmente a los equipos que pierden la frecuencia deseada de presencia en la cátedra:

D3: A veces pasa que algunos [alumnos] se entusiasman y no aparecen; entonces, bueno, los llamamos, [...] estamos en contacto vía mail con ellos constantemente y a veces proponemos, si ellos no marcan el ritmo... primero queremos que ellos sean responsables y que marquen el ritmo; si ellos no lo marcan, y se borran mucho, sí les marcamos, y les decimos que cada 15 días tienen que venir, y para no perder la esencia del taller (porque por ahí son muy individuales las temáticas y cada uno está en su historia) hacemos encuentros de todo el taller, que denominamos "avance", "cortes de avance": cada 2 meses por ejemplo, sí o sí vienen todos y muestran en qué están, se les pide filminas para que expongan (de paso les introducimos también en el manejo de esa nueva herramienta) o power point. [...]

[...] primero queremos que ellos sean responsables y que marquen el ritmo; si ellos no lo marcan, y se borran mucho, sí les marcamos, y les decimos que cada 15 días tienen que venir, y para no perder la esencia del taller (porque por ahí son muy individuales las temáticas y cada uno está en su historia) hacemos encuentros de todo el taller, que denominamos "avance", "cortes de avance": cada 2 meses por ejemplo, sí o sí vienen todos y muestran en qué están, se les pide filminas para que expongan (de paso les introducimos también en el manejo de esa nueva herramienta) o power point. (Entrevista Auxiliar Docente de 1°. Cátedra Arquitectura 6 - UPC. 03 de noviembre de 2006).

En este marco general queda definida la interacción los docentes – tutores / supervisores, que monitorean los avances de los trabajos de los grupos de alumnos, para detectar puntos críticos y/o dificultades y poder "mediar", brindándoles los apoyos metodológicos y conceptuales

en el momento en que sean necesarios para que puedan seguir avanzando con el desarrollo de los trabajos.

Las relaciones que se detectan entre los sujetos en este taller de arquitectura de 6° año de la "C", posibilitan formas de comunicación didáctica y de trabajo y se constituyen en ámbitos privilegiados que favorecen la formación. En dichos ámbitos se valora mucho la posibilidad de diálogo con los alumnos, la posibilidad de conversaciones e intercambios de ideas y opiniones en un clima de más confianza e informalidad, como se advierte en el siguiente material empírico:

CL2: D2 [el docente Jefe de Trabajos Prácticos] le dice a D3 [la docente Auxiliar de 1°]: "... viste que estamos en general bastante encaminados: hay 5 grupos que están muy seguros de terminar sus trabajos y entregar ahora en diciembre". D2 se dirige a las alumnas y pregunta: "chicas, de uds., ¿una está en esta situación, no?". A4 [una de las tres alumnas del equipo que está en este encuentro] contesta: "sí arq., yo. Esta es mi última materia... La ansiedad que tengo encima es terrible!!". A3 [otra de las tres alumnas del equipo que está en este encuentro] dice: "Pero no es que estemos metiendo presión a la cátedra para que nos acepten presentar el trabajo en diciembre, eh??, noooo" (se ríen todos). Se percibe un clima de camaradería y cordialidad entre los docentes y las alumnas. (Observación de clase de la asignatura Arquitectura 6 – UPC – 27 de octubre de 2006).

#### 4. Síntesis del CASO 3

CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Síntesis CASO 3 – 6° AÑO u.p. "C"
1. Dimensión curricular	
1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del Plan de estudios	<p>Es el último taller de Arquitectura. Se relaciona directamente con Arquitectura IV (taller de 5° año) como taller precedente. Se inserta en lo que se define como Ciclo Superior de la carrera de arquitectura, que representa la etapa de "consolidación de los conocimientos adquiridos durante todo el trayecto para iniciar el Ejercicio Profesional.</p> <p>Particularidad del taller de sexto año de poder extenderse un ciclo más según las complejidades y el avance de los trabajos planteados: confiere al manejo de los tiempos una dinámica particular: superposición de alumnos de ciclos lectivos diferentes.</p> <p>Se plantea el desarrollo de "trabajos finales de carrera": trabajos de investigación aplicada, ante una determinada situación problemática y/o demanda detectada en el medio local y/o regional.</p> <p>NO propone la ejercitación proyectual en diseño referido a una situación ficticia o ideal (en un terreno ideal y para un usuario ideal), sino que se trata de un proceso investigativo acerca de una problemática o necesidad/demanda detectada del medio, de fuerte anclaje metodológico, a la que se trata de responder.</p> <p>Currículum estructurado a partir del estudio de la práctica profesional real del arquitecto, así como de la detección y abordaje de temas de fuerte impacto y demanda regional.</p> <p>El modelo propuesto se basa en una concepción disciplinar centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas.</p> <p>El dispositivo parte de que los alumnos, con una metodología de CAJA TRANSPARENTE, definan un tema - problema local o regional, a partir de una realidad socioeconómica y una</p>

	<p>problemática concreta, buscando dar satisfacción a algunas demandas de la comunidad. Procura una capacitación en temas específicos de importancia local con miras, inclusive, a una especialización futura por parte del alumno.</p> <p>Este modelo curricular se fundamenta en un PRÁCTICUM REFLEXIVO (Schon, 1987): se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace, y el equipo docente plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno, brindándole soportes o ayudas fuertes.</p> <p>En ocasiones el docente se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir.</p> <p>Alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo grupal conceptual y teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos, con una cierta dosis de praxis inventiva (Lucarelli, 1994).</p> <p>Concepción dialéctica de teoría y práctica: no presupone que ni estados ni tareas puedan quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán: lo primero es un análisis del contexto. El eje teoría - práctica se estaría enfocando a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto.</p> <p>Las características detectadas incluirían la experiencia en un diseño curricular mixto (representado por el Plan de Estudios de la carrera de Arq), en sentido amplio (Zabalza, 2012): problemática real y concreta del medio local y/o regional, que se convierte en elemento integrador de los contenidos. Se vinculan conocimientos de diversas procedencias para dar significado a las situaciones, para poder entenderlas y actuar ante ellas. Supone un manejo simultáneo de diversas disciplinas (se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales) que convergen en la problemática que cada equipo de alumnos trabaja, y que cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para dar una respuesta o solución.</p>
<p>1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones entre sujetos en el aula)</p>	<p>Existiría una formación profesional que intenta brindar este taller, que consiste en adquirir COMPETENCIAS para el ejercicio profesional.</p> <p>Situaciones de formación en la práctica, en situación de trabajo, que constituyen espacios transicionales.</p> <p>Los alumnos se organizan, desde el inicio del cursado, en equipos de hasta cinco integrantes, según afinidad y objetivos comunes. Se plantea también la posibilidad de que un trabajo se desarrolle en forma individual.</p> <p>Confusión y desorientación inicial de los alumnos. Shock de la práctica, atenuado mediante una instancia fuerte de apoyatura conceptual y metodológica durante casi cinco primeros meses del cursado, docentes externos a la cátedra y profesionales del medio, como apoyo teórico a la formulación de proyectos de investigación y a la metodología de la investigación.</p> <p>Los docentes asumen el rol de supervisores, tutores y guías. Brindan sostén, apoyo y acompañamiento. Organización y ritmo de trabajo muy "pautados" por el equipo docente.</p> <p>Los encuentros NO se centran en la transmisión de conocimientos, sino en las exposiciones y encuentros grupales para el intercambio sobre el trabajo y la producción.</p> <p>La modalidad de todos los encuentros en el ámbito físico de este taller son las exposiciones grupales de los avances de los trabajos de los alumnos y de seguimiento y monitoreo docente de dichos avances.</p> <p>Se dan procesos específicos de enseñanza - aprendizaje a través del trabajo de investigación que realizan los alumnos, alrededor de problemas pertinentes para la profesión del arquitecto, que permiten confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta.</p>
<h2>2. Dimensiones didácticas clásicas</h2>	
<p>2.1. Contenidos</p>	<p>Contenidos centrados en problemáticas reales del ámbito de acción de los arquitectos, enfatizan el "aprender haciendo", la construcción del conocimiento a partir de un problema real.</p> <p>El contenido es el tema propiamente dicho con el que se trabaja durante el ciclo lectivo, organizado a través de una investigación aplicada de fuerte anclaje en un proceso metodológico de base.</p> <p>Los contenidos se orientan a la adquisición de "COMPETENCIAS" (genéricas y específicas) que debería verificar el arquitecto en el contexto local, regional y latinoamericano.</p> <p>Busca que el alumno tenga una experiencia en la aplicación de un marco conceptual propio, de un modelo de gestión consecuente con esa postura teórica", similares a los que deberá aplicar en su vida profesional.</p> <p>Se fomenta la actividad constructiva del alumno, y simultáneamente se da importancia al</p>

	<p>aprendizaje de determinados contenidos específicos: los referidos al tema particular de investigación con que cada equipo trabaja, siempre que el alumno pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprende.</p> <p>Papel del docente como un guía y soporte de crucial importancia en la actividad constructiva y autogestiva del alumno.</p> <p>El docente pasa a ser un intérprete del currículum: no se limita a "trabajar" contenidos inamovibles, sino que de la interpretación que haga de las necesidades del alumno/equipo surgirá la definición de contenidos oportunos.</p> <p>Contenidos conceptuales generales: se relacionan a la formación y práctica en una metodología de la investigación y gestión, como base para afrontar cualquier temática y problema, tanto de diseño como de gestión en el ámbito de la arquitectura.</p> <p>Contenidos conceptuales específicos: los temas – problemas puntuales sobre los que cada equipo desarrolla y aplica una investigación en un tema, elegido por dicho equipo.</p> <p>Contenidos actitudinales: conductas reflexivas y éticas, respecto del futuro desempeño profesional.</p>
2.2. Objetivos	<p>Aproximar al alumno/equipo a una práctica cuasi profesional de pre-grado con condicionantes y requerimientos reales y perspectivas de aplicación concretas, en las que desarrolle el sentido de la propia iniciativa como aproximación a su futuro ejercicio profesional. Reafirmar el perfil del alumno como gerenciador de su trabajo.</p> <p>Fomentar la internalización de una metodología de abordaje del problema y/o tema de investigación, a través de un proceso de "caja transparente".</p> <p>Fomentar y apuntalar una relación activa y creativa del alumno con el saber, que logra una nueva construcción y transforma al saber en materia prima de sus pensamientos (en saber a ser pensado, trabajado, reflexionado, transformado, por oposición a una relación de dependencia del conjunto de saberes externos).</p> <p>Impulsar una modalidad de "aprender haciendo", con una estrecha vinculación universidad – comunidad y empleando una metodología secuenciada y explícita para el abordaje de problemas.</p>
2.3. Estrategias de enseñanza	<p>Se trata de que el alumno internalice los métodos de abordaje de investigaciones y temas – problema que se le presentan, bajo lógicas de "CAJA TRANSPARENTE": control y concentración en la manera de estructurar el problema. Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tener bien claros los objetivos, los criterios de evaluación, así como las variables a considerar;</li> <li>• antes de querer efectuar cualquier tipo de búsqueda de posibles soluciones, es necesario completar un completo análisis del problema.</li> <li>• establecer las estrategias previamente. Dichas estrategias van de forma ordenada y se realizan en etapas donde es importante la retroalimentación para lograr el éxito al buscar las posibles soluciones.</li> </ul> <p>Las etapas metodológicas de un proceso de diseño clásico tipo "caja transparente", muchas veces no integran el bagaje conceptual con que los alumnos llegan a cursar este taller, cuestión que es sentida como una dificultad.</p> <p>Rasgos centrales del tipo de experiencias y estrategias desarrolladas: la formación se realiza en y a partir de una tarea cuasi profesional que se le plantea al equipo de alumnos.</p> <p>El trabajo en este taller se organiza en torno a encuentros semanales de exposiciones de avance de los equipos de alumnos y de apoyaturas teórico-metodológicas del equipo docente, en los que se plantean las reflexiones respecto al ejercicio en cuestión, y los docentes, como moderadores, inducen a la "reflexión" sobre lo realizado y a la consideración de los componentes presentes y faltantes en los trabajos. Prevalece un dispositivo didáctico basado en el PRÁCTICUM REFLEXIVO.</p> <p>Una parte del trabajo de los alumnos no se realiza en el ámbito del taller sino extra-clase, y es esa producción extra-clase la que se presenta, expone y discute en el taller, para identificar, mediante las comparaciones, los puntos en común, diferencias, parámetros de referencia, etc., lo que produciría la retroalimentación de lo realizado para sucesivos avances. Esto alienta también los procesos reflexivos acerca de lo realizado, para lograr la retroalimentación.</p> <p>Se plantean, en consecuencia, tanto momentos de formación formal (en el ámbito académico) como momentos de "formación en situación de trabajo", seguidos efectivamente por los docentes y las instituciones y actores ante los cuales se desarrollan las gestiones del trabajo.</p>

	<p>Se logra una articulación entre las siguientes instancias:</p> <p>a. Los momentos de apoyo conceptual – metodológico o “andamiajes”: encuentros grupales expositivos, conducidos por los docentes, de apoyo a la producción del taller. Revisten el carácter de informativos, explicativos, de ampliación bibliográfica, de apoyo conceptual metodológico, etc. Lo que se “expone”, está determinado a partir de lo que las temáticas planteadas y el avance progresivo de los equipos de alumnos necesita.</p> <p>b. Las instancias de exposiciones de avance grupales de los trabajos de los alumnos: en ellas se advierten los parámetros comunes, se toman las producciones del grupo de pares como referencia válida y se detectan las dificultades, verificándose los avances conceptuales y las áreas metodológicas e instrumentales que hay que reforzar en cada equipo de alumnos.</p> <p>c. Los momentos de formulación, conducción, desarrollo y gestión, por parte de los equipos de alumnos, del trabajo de investigación aplicada referido al tema-problema (resolución del problema con la modalidad del taller).</p> <p>Particularidades del dispositivo pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de que cada equipo de alumnos elija libremente el tema-problema para desarrollar la investigación aplicada.</li> <li>• Naturaleza grupal y participativa frente a las tareas planteadas; aprender a interactuar, desde un enfoque analítico y crítico.</li> <li>• Los alumnos dejan su rol tradicional de “alumnos” y adquieren el de “gestores” de sus propios proyectos.</li> <li>• El docente deja de ser depositario del saber ya construido para oficiarse de supervisor y tutor. Va coordinando y motivando los avances de los alumnos, y detectando sus dificultades, para apuntalarlos conforme a los obstáculos detectados, y para promover la reflexión de cada alumno sobre el camino que recorre y las acciones que realiza.</li> <li>• Se despliega una dinámica de desarrollo personal del alumno que conmueve la estructura de oposiciones en las que basa sus acciones: confusión y desorientación inicial de los alumnos. Impacto inicial de la práctica: demoras durante los primeros encuentros del cursado. Se sobrepone mediante las ayudas “fuertes” provistas por los docentes.</li> </ul> <p>ANDAMIAJES (Bruner, 1984): FUERTES Y PERSISTENTES. Resulta altamente pregnante en esta cátedra – taller, la normatividad y pautas marcadas que imponen un ritmo de trabajo determinado. Las intervenciones tutoriales del equipo docente mantienen una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del estudiante: al inicio del cursado, las ayudas y apoyos docentes, las pautas y normas de trabajo son mayores.</p> <p>Pese al alto grado de autonomía dado a los alumnos, la forma de trabajar se caracteriza por la organización y el ritmo muy “marcados” por el equipo docente. Esto se verifica incluso a nivel de detalles de presentación gráfica y formas de organizar la presentación de los trabajos.</p> <p>Por otra parte, la cátedra hace un seguimiento muy individualizado de los alumnos, tratando de que la presencia de los mismos en el ámbito de la facultad, respete una cierta frecuencia.</p>
2.4. Estrategias de evaluación	<p>Estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y procesual. “Sistema de promoción sin examen”. La promoción requiere la aprobación del trabajo de investigación aplicada que se desarrolla desde el inicio del cursado.</p> <p>Al inicio del ciclo lectivo se efectúa una primera instancia de encuestas a los alumnos (evaluaciones diagnósticas) y luego una segunda instancia de entrevistas personales para detectar expectativas y motivaciones personales que orienten al equipo docente. Al finalizar el ciclo lectivo la cátedra efectúa una segunda encuesta a los alumnos. Las primeras encuestas orientan las instancias de apoyo conceptual hacia las áreas de carencia/s detectada/s, y las últimas, las retroalimentaciones para la siguiente cohorte.</p> <p>La evaluación formativa aparece integrada en las actividades de aprendizaje: en las instancias de seguimiento semanales en taller, en las instancias autocríticas de los equipos de alumnos y de co-evaluación (evaluación por pares) casi espontáneas que tienen lugar durante los encuentros.</p> <p>Se recoge información por distintos medios. No hay instancias de “examen”, al modo habitual.</p> <p>La retroalimentación docente se produce al reformular la programación del ciclo lectivo siguiente, en función de los resultados que se van detectando en los encuentros semanales del cursado. La retroalimentación de los alumnos es un proceso constante, motivado por las instancias de encuentros en el taller, por las devoluciones y el soporte o “andamiaje” proporcionado por los docentes, y por las instancias de apoyo teórico – metodológico.</p>

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas	
3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula	<p>Alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos.</p> <p>Las preguntas durante las instancias de encuentros semanales grupales fomentan el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en la medida que lo impulsan a conformar un marco conceptual o postura propio, aunque validado externamente, que permita la concreción de un proyecto que refleje su postura como arquitecto y su adaptación al contexto inmediato de actuación.</p>
3.2. La comunicación didáctica en la clase reflexiva	<p>Entre el docente y el alumno hay posibilidad de diálogo e intercambio de opiniones e ideas y las relaciones sociales se establecen en términos de igualdad.</p> <p>Interacción didáctica basada en que el alumno deposita en el docente la figura del "otro" necesario para pensar, contener, permitir ligazones, para autorizar el saber propio en la relación (Souto, 2006). Para lograr el saber singular en la formación, el docente detenta la función de sostén.</p> <p>Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico, en el que el docente tiene mayor poder de decisión, aunque en este caso otorga espacio a la participación y toma de decisiones por parte de los alumnos.</p>

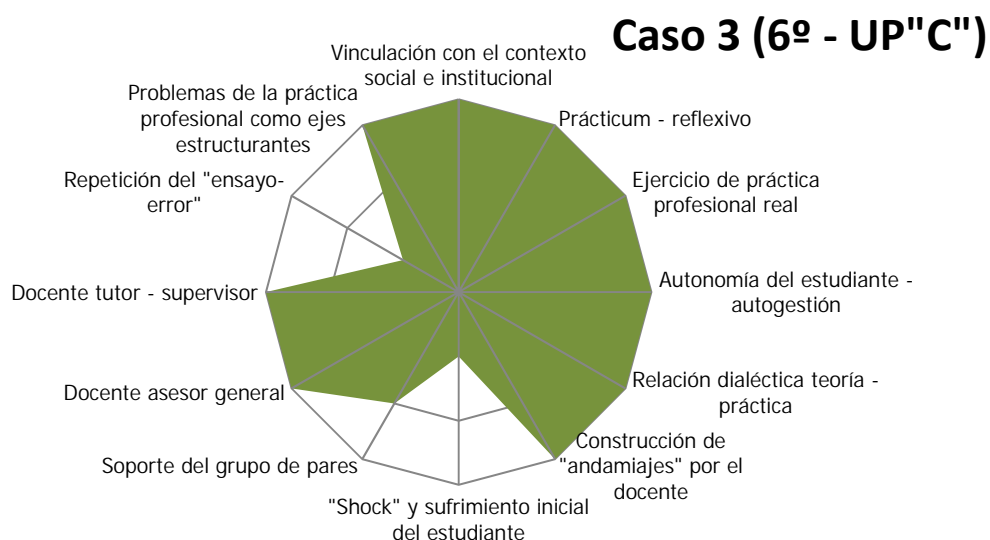


Figura 3: CASO 3. Ponderación cualitativa de los rasgos principales del dispositivo y sus estrategias. Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

En este último capítulo de la Tesis, expongo una síntesis de lo encontrado en la investigación, mediante el proceso detallado en los capítulos III. "El marco epistemológico metodológico" y V. "Historia natural de la investigación" y con los datos surgidos mediante el camino de ida y vuelta entre la empiria y la teoría, explicitados y analizados en el capítulo VI. "Los casos analizados". Las conclusiones de la Tesis se derivan de la interrelación de los aspectos analizados, según los resultados obtenidos.

Se planteó al inicio de esta tesis que uno de los problemas críticos de la formación profesional en Arquitectura es la dificultad de acortar la distancia entre la formación académica y los saberes que se requieren en el ejercicio mismo de la actividad profesional. El análisis realizado en la investigación que constituyó la base de esta Tesis, avala la suposición de que los dispositivos de práctica profesional implementados en las cátedras – taller tomadas como caso constituyen una experiencia de formación insustituible en este sentido.

Habiendo planteado el trabajo con el objetivo central de construir tipologías sobre las estrategias didácticas alternativas que se aplican en los talleres de arquitectura de los últimos años, se detectaron algunas características que adopta el proceso de preparación profesional durante la etapa de culminación de la formación de grado en Arquitectura, mediante el análisis de las experiencias y dispositivos de práctica profesional desarrollados en el transcurso de tres cátedras-taller de los últimos años de la carrera.

El énfasis estuvo puesto en la comprensión de las estrategias alternativas y respecto al descubrimiento de la innovación en la formación en habilidades propias del desempeño en y para el campo profesional.

## CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LOS TRES CASOS

A partir de la síntesis realizada de cada cátedra-caso, según los ejes o categorías de análisis trabajadas (1. Dimensión curricular; 2. Dimensiones didácticas clásicas; 3. Dimensiones pedagógico – ideológicas: configuraciones didácticas), presento a continuación un CUADRO SÍNTESIS que establece una comparación de los modos en que, según lo analizado y detectado previamente, se abordan los temas del campo disciplinar de la arquitectura en cada caso, a través del análisis de algunas de las categorías propuestas por Litwin (1998 b: 51), expuestas en el capítulo IV. Encuadre teórico:

- “El tratamiento de los contenidos;
- El particular recorte de los mismos;
- Los supuestos respecto al aprendizaje (no las concepciones teóricas);
- La utilización de prácticas metacognitivas o conjunto de estrategias que apunten a hacer visibles aquéllos procesos por los cuales se construyó un determinado conocimiento;
- Los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales (qué tipo de relación se establece, o no se establece, con las prácticas profesionales en una determinada configuración didáctica);
- El estilo de negociación de significados que genera;
- Las relaciones entre teoría y práctica (grado de desarrollo de cada componente o fase);
- La particular relación entre el “saber” y el “ignorar” (la concepción que se tiene del que detenta el saber, respecto del que no lo posee, y de aquéllo que realmente sabe el que detenta el saber). La representación de autoridad que cada modelo propone y desde la cual el docente queda investido con determinadas características (benéficas, maléficas, o como en la generalidad de los casos, con alguna combinación de ambos rasgos).

Considero que en las cátedras-caso analizadas, las prácticas docentes y el tratamiento de los temas del campo disciplinar se expresan de la siguiente manera, en cada una de las categorías interpretativas propuestas por Litwin (1998 b) para el análisis:

RASGOS DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS	Caso 1 (5° año UP "B")	Caso 2 (6° año UP "B")	Caso 3 (6° año UP "C")
Tratamiento y recorte de los contenidos	Se plantean contenidos disciplinares mínimos, agrupados en dos grandes unidades temáticas.	Los contenidos surgen de un análisis del contexto: reconocimiento de temas-problema por parte de los equipos de alumnos. Estos temas plantean una serie de contenidos, algunos generales comunes y otros específicos.  El docente, para encarar la transposición didáctica, parte de la interpretación de las necesidades del equipo de estudiantes: de ahí surge la definición de contenidos oportunos (esto requiere un perfil docente diferente en lo que a cualificación se refiere).	
	Se introducen contenidos que ponen a los estudiantes en situación de crisis, ya que la situación excede sus propios conocimientos previos, obligándolos a investigar por su cuenta, a demandar más explicaciones y a buscar la solución.		
	Contenidos secuenciados y organizados a través del planteo de un problema del contexto real, como punto de partida, y a partir de allí en sucesivas desagregaciones e integraciones de subsistemas de ese problema de base, que van retroalimentando el proceso.		
	Muchos de los contenidos conceptuales abordados son en realidad dados por otras asignaturas del Plan de Estudios de la FAU-UNNE, de las llamadas "teóricas". En estos talleres se los convoca e integra.		
	Propone la ejercitación en diseño proyectual, pero con un fuerte anclaje en la realidad del contexto local y regional. Se propone un proceso de investigación de mercado y de oportunidades inmobiliarias que justifiquen el inicio del diseño proyectual.	No proponen la ejercitación en diseño proyectual referido a una situación ficticia o ideal, en un terreno ideal y para un usuario ideal (como la generalidad de las cátedras-taller en la FAU-UNNE), sino que plantean un proceso investigativo y autogestivo, de fuerte anclaje metodológico, que demanda la construcción de esquemas de abordaje y resolución reflexiva más profundos.	
	El adiestramiento en la aplicación de una metodología que sirva para el abordaje y tratamiento de los problemas de la realidad del medio detectados, así como para el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje, constituyen el núcleo de los objetivos formativos principales, resultando entonces anecdótica la temática específica elegida para el desarrollo del trabajo de investigación aplicada que se propone a los cursantes.		
Supuestos respecto al aprendizaje	Estudiantes como pensadores (modo 3 de Brousseau).	Estudiantes como conocedores (modo 4 de Brousseau).	
	Aprendizaje como proceso reflexivo: comprender y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel.		
	Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema del contexto en el ámbito de la arquitectura, cuyo abordaje implica el aprendizaje a través del análisis de dicho contexto y de los propios errores, así como a través del intercambio de opiniones, pero siempre con una instancia de validación al final, a partir de la sanción o el contraste con la propia situación problemática de	Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema real del medio y de la libre inmersión del alumno en situación de trabajo. "Aprender - haciendo". El abordaje del problema implica el aprendizaje a través del "ensayo - error" y del soporte de los pares, en una secuencia que se prolonga por la falta de una instancia de validación al final, o de criterios que referencien y permitan el reconocimiento de errores por	Énfasis en el "aprender - haciendo". Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema real, estructurado metódicamente según una lógica de "caja transparente". Su abordaje implica el aprendizaje a través de un marco de fuerte ayuda docente, que gradualmente se retira, así como de los propios errores de los alumnos y a través del intercambio de opiniones. Supone siempre una instancia de validación al

	partida.	parte del estudiante.	final, a partir de la sanción o el contraste con la propia situación problemática de partida y con la postura teórica desarrollada.
	El acto del conocimiento implica acciones cognitivas de construcción y no simplemente de reproducción de lo real, con lo que el aprendizaje se da a través de un proceso retroalimentador en el que el sujeto que construye los esquemas de acción se ve obligado a actualizar su esquema previo y a confrontarlo con una nueva información (asimilación) y con ello a modificar su esquema en el continuum de construir uno diferente.		
	El uso de la estructura lógica y de una metodología de abordaje del problema – situación de partida, posibilita un constante proceso de reestructuración cognoscitiva.		
	Al tiempo que se subraya la importancia de la actividad constructiva autónoma del estudiante, se da importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos, siempre que el estudiante pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprende.		
Utilización de prácticas metacognitivas	Plantean la reflexión en la acción o “practicum reflexivo”: se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace.		
	El docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir, sino que plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno.	El docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir.  Deja un camino muy libre y sin apoyos al alumno, que dificultan y demoran la metacognición.	El docente, en ocasiones, se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino a seguir.  Plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica - acción del alumno y le ofrece actividades fuertes de apoyo y sostén, como referencias para la validación de las reflexiones.
	La observación directa que hace el estudiante del modo en que actúa el profesional que asume el rol de tutor (y de los profesionales que son convocados para las apoyaturas conceptuales en los distintos momentos del cursado), así como del modo en que piensa en el mismo instante en que actúa y el modo en que reflexiona sobre sus propias creencias y teorías una vez que ésta ha transcurrido, constituyen la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción.		
Vínculos con las prácticas profesionales	Acercamiento a la práctica profesional real, en la que los estudiantes, en cierta manera, dejan su rol tradicional de “alumnos” y adquieren el de “gestores” y “gerenciadores” de sus propios proyectos, lo que fomentaría una conciencia y actitud más independiente y cercana a contextos profesionales y disciplinares dominantes y emergentes.		
	-----	Vínculos y gestiones (convenios, pasantías, etc.) con actores, organismos e instituciones del medio local y regional, involucrados en la problemática abordada.	
	Se propicia la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto.	Relacionados a la adquisición de “competencias” necesarias para el arquitecto en los contextos dominantes y emergentes locales, regionales y latinoamericanos.	
	Se niega el carácter universalista de la profesión del arquitecto.		
	Se propicia la vía de socialización asociada a la identificación con los “otros significativos” (tutores, supervisores, asesores generales y específicos, actores-clave consultados como especialistas en determinados temas) que operan como “modelos” a imitar, desde el punto de vista profesional.		

Estilo de negociación de significados	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Intercambios de ideas y opiniones en un clima formal.	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Conversaciones y opiniones en un clima de confianza e informalidad.	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Conversaciones y opiniones en un clima de confianza, aunque formal.
	Organización y ritmo pautados por el equipo docente, con participación de los estudiantes.	Organización y ritmo desestructurados y convenidos de manera informal. Camino muy libre, determinados por los alumnos.	Organización y ritmo muy normativizados y regulados por el equipo docente en forma general. Dentro del esquema general, se admiten propuestas con variantes individuales.
	En ocasiones, los estudiantes perciben criterios contradictorios de seguimiento y reflexión, entre los propios docentes, lo que representa un punto de tensión y preocupación.	Relaciones de cordialidad y empatía como marco de la relación asesor-estudiantes, aunque dentro de una situación de tensión y vulnerabilidad del estudiante durante buena parte del cursado.	Tras un inicio formal, prosperan relaciones de cordialidad y empatía como marco de la relación supervisor/tutor y estudiantes.
	Los estudiantes investigan exhaustivamente el medio en que se desarrollarán sus proyectos, pero NO hacen gestiones ante los organismos e instituciones vinculados con los temas de los trabajos desarrollados.	El docente asume, institucionalmente, la responsabilidad sobre los efectos de la acción realizada por el estudiante en sus gestiones ante los organismos e instituciones vinculadas con los trabajos desarrollados.	
	Relaciones entre teoría y práctica	Si bien se parte de un análisis del contexto, se advierte un tratamiento más pautado: tanto estados como tareas suelen quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán.	Concepción dialéctica: no se adopta el sentido de orientación que presupone que la teoría consistirá en una serie de formulaciones condicionales de la forma (si se desea esto, habrá que realizar esto otro) ni presupone que tanto estados como tareas pueden quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán. Lo primero es un análisis del contexto.
Relación teoría - práctica como estrategia de entrenamiento en el rol del arquitecto y como auto construcción y auto gestión del objeto de estudio. Alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos, con una cierta dosis de praxis inventiva, pues se incluye la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema detectado en el medio, que incumbe a la esfera de actuación del arquitecto.			
-----		Postulan la necesidad de que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por la cátedra y la facultad, y lo que se hace en la cátedra encuentre posibilidad de uso sobre el terreno: se refiere a unificar las dos experiencias, lo teórico y la práctica (lograr una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en la facultad) y a trabajar sobre las representaciones, evocaciones de escenas y actos que no están presentes en ese momento.	

Relación entre el saber" y el "ignorar"	El docente deja de ser transmisor de contenidos indiscutibles.		
	La presencia del docente, visto como un profesional que oficia como "tutor" y "coordinador", representa una condición de importancia, con funciones de ayuda en la reflexión y ayuda instrumental".	El docente, visto como un profesional (supuestamente experto), oficia como "asesor general".	La presencia del docente, visto como un profesional (supuestamente experto) que oficia como "tutor y supervisor" representa una condición de importancia, con funciones de acompañamiento y cuidado: control del riesgo comprometido en la tarea cuasi profesional misma; ofrecimiento de un nivel adecuado de "seguridad psicológica" y "ayuda instrumental".
	Los docentes ofrecen su propia experiencia y su reflexión sobre ella, poniéndola al servicio del desarrollo de los estudiantes. Realizan actividades de apoyo y asistencia técnica, que garantizan al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido".	Los docentes ofrecen su experiencia y su reflexión sobre ella, en el asesoramiento general que realizan a los alumnos.	Los docentes ofrecen su propia experiencia y su reflexión sobre ella, poniéndola al servicio del desarrollo de los estudiantes. Realizan actividades de apoyo y asistencia técnica, que garantizan al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido".
	Exigencia a los docentes (no manifiesta formal ni institucionalmente) de poseer una formación que les permita "interpretar" los programas de la institución y del conocimiento de aproximaciones diversas al fenómeno educativo.		

Cuadro síntesis: Comparación de los modos en que se abordan los temas del campo disciplinar de la arquitectura en cada cátedra – caso. Fuente: elaboración propia.

Considero, luego de los análisis efectuados, que en la interacción con los saberes (contenidos) y con los estudiantes, la figura del docente resulta determinante, por cuanto es él quien determina su enfoque, el modelo de enseñanza que considera apropiado, la programación, las estrategias que utilizará, etc. Por lo tanto, estas decisiones son las que configuran su método de enseñanza, aún cuando se encuentre en un contexto curricular definido por el Plan de Estudios de la carrera (Arquitectura-UNNE), cuyas condiciones no puede modificar. En este contexto, las "estrategias didácticas" refieren a aquellos objetos y prácticas que se ponen en juego y forman parte de la situación de enseñanza, en el contexto de la configuración didáctica de que se trate en cada uno de los casos abordados en esta tesis.

Postulo que las configuraciones detectadas, con algunas diferencias, se basarían en un enfoque derivado de una concepción del trayecto formativo como un proceso incentivador del pensamiento y de la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, de una concepción del enseñar como "ayudar a pensar" y orientar los procesos de construcción del conocimiento, basado de una concepción del aprendizaje como proceso reflexivo (de comprender y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, incluirlo en categorías conceptuales que ya se

poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel) a través del cual se aprehende no sólo un contenido, sino maneras de aprender y de pensar mediante procesos interactivos individuales y grupales. Muy importante para la formación resulta la posibilidad, que se vislumbra, con diferentes intensidades, en las cátedras-caso presentadas, de que se ponga en un lugar de privilegio en la formación el desarrollo de habilidades para "aprender a aprender", no ya la fijación de contenidos particulares, sino técnicas de "aprehensión" por parte del estudiante. En la implementación de metodologías que privilegian el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje y que posibilitan que el docente sea un mediador en el proceso autoformativo del alumno, está la radicalidad del proceso de formación entendido como reflexión acerca del propio trayecto, en el cual, no obstante, la figura del "mediador" resulta central.

En las tres cátedras-caso de Arquitectura de la UNNE, es el docente el que imprime las características generales definitorias a los dispositivos implementados: didáctica de autor (más allá de que ciertas características específicas, en los casos analizados, resulten afectadas a decisiones de los estudiantes). Para cada configuración didáctica se detecta, así, un compromiso y postura particular del docente, en cada uno de los puntos de su didáctica.

La figura 4 compara la intensidad de los principales rasgos en los tres casos de análisis:

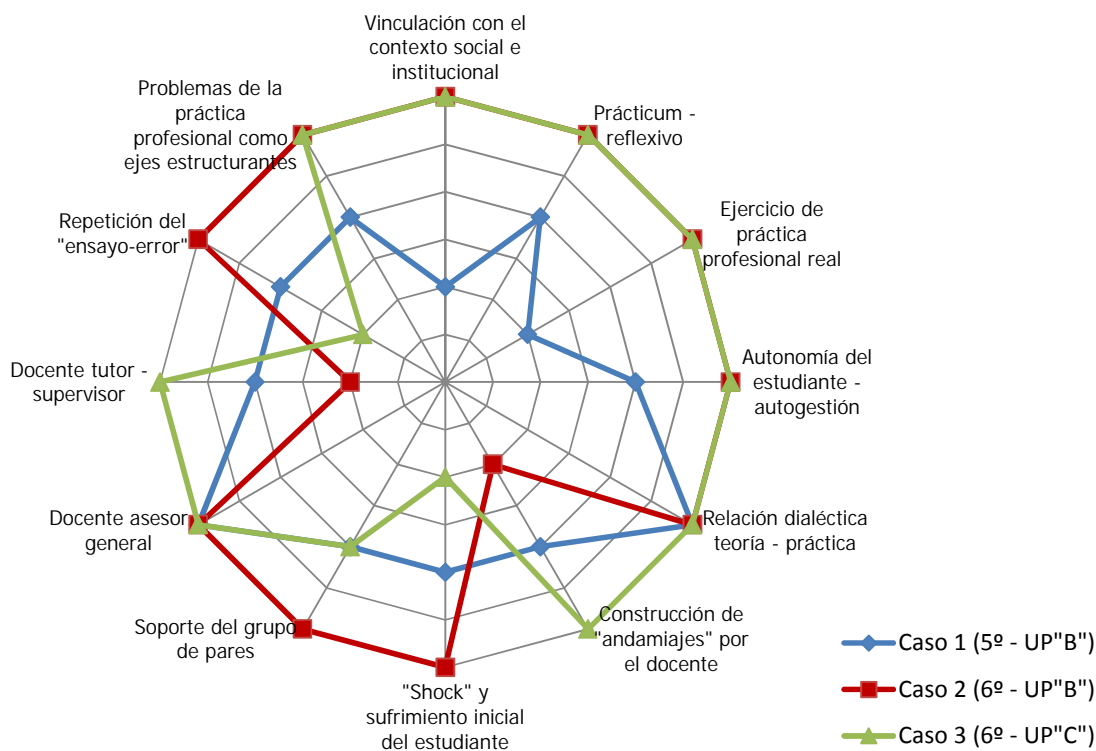


Figura 4: Ponderación comparativa de los CASOS DE ANÁLISIS. Rasgos principales de los dispositivos "alternativos". Fuente: elaboración propia.

Dando cumplimiento al objetivo central de esta tesis, puedo establecer que las estrategias desarrolladas en los tres casos analizados (de 5° y 6° año: el tramo final de la carrera de Arquitectura), como dispositivos de aplicación de experiencias de práctica profesional, poseen rasgos tipológicos y aspectos comunes que hacen a la especificidad de la tarea de formación del arquitecto, entre los que destaco:

1. Se desarrollan en CONSTANTE INTERACCIÓN CON EL CONTEXTO REAL DE TRABAJO PROFESIONAL DEL ARQUITECTO Y SUS ACTORES, por lo que el alumno enfrenta la necesidad de resolver un conjunto de problemas prácticos ligados al campo de intervención profesional real del arquitecto, que se alejan del artista-creador-autor que responde a clientes individuales. Tomando aportes de Andreozzi (1998: 36; 37), tales problemas suelen presentarse bajo la forma de episodios inéditos que “ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo, para las cuales no existe una respuesta - modélica predeterminada”. Por otra parte, “no pueden ser tipificados en base a categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible”. Además encierran en muchas ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas, según se analizó en la categoría “dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas”, que implican adoptar una postura ética en su intento de solución.

La posibilidad de enfrentar este tipo de episodios ligados al campo de intervención profesional real, superado el impacto de “shock” y vulnerabilidad emocional inicial que invade al alumno (según fuera detectado y analizado en el capítulo VI), constituye una de las claves del impacto y potencial formativo de la práctica impulsada: permite al estudiante incursionar en situaciones alejadas del campo académico habitual de experiencia, a la vez que se amplía el desarrollo de sus capacidades de reflexión sobre lo actuado. En algunas oportunidades, este proceso supone la puesta en contradicción de saberes incorporados durante el trayecto académico previo, lo que genera sufrimientos y ansiedades de distinta intensidad.

Vinculando las situaciones analizadas en las tres cátedras / caso con el marco constituido por la perspectiva didáctica fundamentada crítica, se detecta que dichas situaciones, al proponer la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y el de aprendizaje con competencia técnica y compromiso social y político, se relacionan con ciertos rasgos de la organización curricular por objetos de transformación (en un sentido amplio y dentro del marco constituido por el Plan de Estudios de la FAU UNNE, que plantea un diseño curricular “híbrido”) que, entre otras premisas básicas, sostiene la necesidad de articular la docencia con el servicio y las respuestas a sectores mayoritarios de la sociedad a través de la vinculación manifiesta de los contenidos a las necesidades sociales detectadas a partir de la definición por parte de los alumnos de la problemática específica a abordar, ante un tema – problema y/o demanda local y/o regional

detectado, con alto compromiso comunitario. Existe, por lo tanto, una “definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje [...], siguiendo a Lucarelli (2003 b: 5) [...] a partir del reconocimiento de la importancia del contexto en la situación didáctica, en términos de contenido disciplinar y profesional, sujetos intervinientes y entorno institucional y social”.

2. ANTICIPAN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL ARQUITECTO MEDIANTE UNA SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL del alumno, que se desarrolla a partir de experiencias organizadas en torno a acciones que constituyen fuente de aprendizajes de hábitos y rituales propios del campo de la vida profesional del arquitecto. En este proceso, el alumno empieza a sentirse arquitecto, se representa a sí mismo en un falso self, ya que el proceso de formación es justamente anticipar sobre situaciones reales, y mediante de estas representaciones, encontrar actitudes y gestos convenientes y adecuados para impregnarse de y en esta realidad.

Por otra parte, una de las condiciones que estructuran el funcionamiento de las modalidades anticipatorias para la práctica profesional como las analizadas en las tres cátedras-caso, la constituye la RED DE RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS DIFERENTES EQUIPOS DE TRABAJO EN QUE SE ORGANIZAN LOS ALUMNOS para cumplir con las tareas, darse continente emocional y participar plenamente en el cursado. Estas características del vínculo, que sólo son aprovechadas cuando existe la vivencia y la participación activa de los alumnos en las diferentes situaciones y actividades diseñadas, son justamente las que otorgan a estas modalidades anticipatorias para el ejercicio profesional, características muy peculiares con respecto a otras estrategias y modalidades, y forjan un tipo muy particular de vínculo.

Se interpreta en este sentido que se están poniendo en juego en el acto de formación, con carácter relevante, otras dimensiones distintas a la de la mera transmisión de conocimiento: la verdadera formación estaría teniendo lugar en la vuelta al sujeto en formación de un conjunto de saberes y experiencias que le generen representación, reflexión y toma de conciencia. En los grupos de formación (Souto, 1999), hay una posibilidad de trabajo sobre esto que retorna de los mismos procesos de formación individuales y grupales.

3. En ellas el proceso de construcción e internalización de saberes adquiere las características de un DISPOSITIVO AUTOGESTIVO, ya que el trabajo de formación se realiza a partir del propio desempeño y experiencia del alumno, en un rol protagónico en la toma de decisiones.

4. Cuentan con el RESPALDO DE UN “DOCENTE – GUÍA” QUE ASUME LA RESPONSABILIDAD sobre los efectos de la acción realizada por el estudiante en sus gestiones ante los organismos e instituciones vinculadas con los trabajos desarrollados. Especialmente en los

dos talleres de 6° año analizados (Casos 2 y 3), dado que el objetivo general consiste en que el estudiante alcance cierto nivel de experticia en el desarrollo de las tareas cuasi-profesionales, la presencia del docente - asesor / tutor / supervisor les garantiza cierta protección frente al "riesgo" inherente a toda actividad profesional. Desde esta perspectiva, "las situaciones propuestas se ubican en una posición intermedia entre el contexto de alto riesgo propio del ejercicio real de la profesión y el ámbito académico" (Andreozzi, op. cit.: 37).

5. **EL DOCENTE LES IMPRIME SU DIDÁCTICA** (a las situaciones de formación): En las tres cátedras-caso analizadas, es el docente el que plantea el escenario, los objetivos, las metas, los caminos: didáctica de autor (Litwin, 1997). Para cada configuración didáctica se detecta así un compromiso del docente, en cada uno de los puntos de su didáctica (contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza, de evaluación, etc.).

En este sentido, se partió de reconocer que el diseño de una estrategia requiere del docente un análisis del ámbito donde se desarrollará (espacio – tiempo – actores), un posicionamiento frente al aprendizaje (memorístico, por mera asociación altamente limitado; significativo, en cuanto a su aplicabilidad y lógica relacional; o relevante, que reconstruye el esquema de conocimientos mediante una integración), una definición en cuanto al tratamiento de los contenidos, el análisis de su relevancia en la formación profesional, definiendo la articulación entre teoría y práctica y la definición de una estructura comunicativa (tanto verbal, como no verbal, que apele a todos los sentidos).

Ello implica una toma de partido y la adopción de una posición determinada por parte del docente: se evidencia una exigencia a los docentes de los casos analizados (no manifiesta institucionalmente de manera formal) de poseer una formación que les permite "interpretar" los programas de la institución, con el compromiso de elaborar su programa particular a partir de la interpretación del programa básico, con lo que la formación de estos docentes no sólo incluiría el dominio de un contenido específico, sino simultáneamente el conocimiento de aproximaciones diversas al fenómeno educativo a través de las cuales fundamentar la teoría didáctica implícitamente expresada por las experiencias analizadas. Es por eso que este grupo docente estructura los contenidos a partir, tanto de las especificaciones curriculares como de sus experiencias y las particularidades de cada equipo de alumnos con una problemática específica de fuerte anclaje en el contexto profesional real.

6. Se basan en un una **CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROCESO REFLEXIVO** (de comprender y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel), a través del

cual se aprende no sólo un contenido sino maneras de aprender y de pensar mediante procesos interactivos individuales y grupales. Supone un enfoque del trayecto formativo (y de los estructurantes didácticos en él involucrados) como un proceso incentivador del pensamiento y la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, de una concepción del enseñar como "ayudar a pensar" y orientar los procesos de construcción del conocimiento.

Más allá de la situación curricular normativa general de la FAU – UNNE, en las tres cátedras/caso analizadas se detecta la VIGENCIA DE UN PRÁCTICUM REFLEXIVO. El mismo demanda intensidad y duración más allá de las exigencias habituales de un curso o taller habitual de arquitectura: los alumnos, más que asistir a estos acontecimientos, viven en ellos. "Es que el trabajo de un prácticum reflexivo<sup>1</sup> lleva mucho tiempo: tiempo para vivir a través del choque inicial cargado de confusión y misterio, olvidar las expectativas previas y comenzar a dominar la práctica del prácticum; tiempo para vivir a través de los ciclos de aprendizaje implicados en cualquier tarea del diseño y, finalmente tiempo para ir de atrás para adelante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción" (Schön, 1987: 272).

7. En ellas, la ARTICULACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA REPRESENTA UN CAMBIO EN EL SISTEMA DE RELACIONES que se genera en el aula entre contenido y método, enseñanza y aprendizaje, adquisición y evaluación. No se reduce a la situación dicotómica que aísla los conocimientos teóricos de los conocimientos prácticos ni un modelo de comunicación unidireccional docente - alumno, sino que se detecta un cambio en el tradicional modelo "aplicacionista" de articulación teoría-práctica (que concibe a la práctica como aplicación de la teoría), y se lo reemplaza por el modelo de articulación "dialéctica": todo el desarrollo del dispositivo es un "aprender - haciendo" por parte del alumno/equipo bajo la asesoría general (y tutoría y supervisión, en algunos casos) del grupo docente (que en ciertos casos tiene y se impone el objetivo de proporcionar un clima de seguridad afectiva que favorece el desarrollo y desenvolvimiento del alumno) y la asesoría específica de otros actores relacionados con las diversas problemáticas abordadas. La alternancia teoría - práctica se da a través de un proceso único de integración de ambos componentes o momentos, a la vez que da al alumno/equipo la oportunidad de participar en casos concretos de la práctica profesional del arquitecto.

---

<sup>1</sup> El prácticum reflexivo debería incluir aspectos que sirvieran para que los profesionales competentes pudieran enfrentarse a las limitaciones de sus contextos laborales. La reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica debería introducirse en el prácticum a través del estudio de los contextos de trabajo de los profesionales. Y aquí una perspectiva constructivista es absolutamente decisiva ya que los fenómenos de la práctica en el mundo de las organizaciones están completamente determinados por los tipos de realidad que los individuos crean por sí mismos, aquellas maneras en que plantean y configuran sus mundos, y por lo que sucede cuando se produce el enfrentamiento con aquellos que poseen formas similares y diferentes de formular la realidad (Schön, op. cit. 1987: 281).

Se detecta en los tres casos analizados un trabajo con la duda como principio pedagógico (da Cunha, 1997: 23), lo que implica que, planteado el tema-problema alrededor del cual trabajará el equipo de alumnos, y surgidas muchas situaciones que superan el nivel de conocimientos que posee el alumno, éste, ante la situación de incertidumbre, se ve obligado a indagar por su cuenta, a investigar para buscar la solución a la duda inicial. Los docentes, a través de entrevistas y seguimiento periódico brindan el apoyo necesario conforme avanza el trabajo y van detectando las necesidades y demandas del equipo de alumnos.

El eje teoría - práctica se enfoca o manifiesta a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto, y es aquí, otra vez, donde las particularidades de la arquitectura como profesión juegan un papel definitorio. Puede afirmarse que este eje ve la relación teoría - práctica como ESTRATEGIA DE ENTRENAMIENTO EN EL ROL DEL ARQUITECTO y como AUTO CONSTRUCCIÓN Y AUTO GESTIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

A través de los trayectos formativos detectados se desarrolla la capacidad creativa del alumno a partir de un marco conceptual que permite la resolución del tema-problema de investigación aplicada y que refleja su postura como arquitecto: todo el desarrollo del curso es una especie de práctica cuasi profesional, pero sustentada en un marco teórico propio de cada equipo de alumnos, sin que ese marco haya sido impartido en "clases o momentos de teoría".

Es esta práctica cuasi profesional la que origina en los alumnos reflexiones que enriquecen el marco teórico y todo lo logrado "teóricamente" o "por vía teórica" a lo largo de la carrera. Con esto tampoco se quiere decir que todo se reduce a una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino que se utiliza el marco teórico conceptual latente en los esquemas mentales de los alumnos y en el apoyo, asesoría y supervisión docente para una actuación y transformación sobre y a la realidad del medio. Subyace a esta modalidad la teoría según la cual el conocimiento es una "asimilación de lo real a las estructuras mentales del sujeto" y según la cual, además, el "conocer un objeto es actuar sobre él, transformarlo".

Por otra parte, el marco teórico (o esquemas conceptuales, o modos de aproximarse a los desarrollos de los trabajos) preexistente en los esquemas de los alumnos, se verifica ya en la identificación y elección de la problemática a abordar, ya que "algo se constituye en 'problema' debido a que se piensa y se entiende una situación, hecho o proceso de determinada manera, diferente a otras posibles" (Celman de Romero, 1995: 60).

8. En los tres casos, LA INNOVACIÓN PUEDE SER EXPLICADA, en los aspectos didáctico – curriculares, A PARTIR DE LOS RASGOS QUE DISTINGUEN A LA PRAXIS

INVENTIVA<sup>2</sup>, ya que en los tres casos que indagué, la búsqueda del cambio estaba asociada con una situación insatisfactoria (con relación al perfil del arquitecto que emana de las prácticas habituales que desarrollan los docentes de cátedras taller desde el primer año del Plan de Estudios de Arquitectura de la UNNE) en la enseñanza y con un problema de inadecuación, obsolescencia y desajuste que las prácticas habituales no podían solucionar (Lucarelli, 1994).

Una conceptualización – síntesis de las estrategias alternativas, y las configuraciones didácticas subyacentes, analizadas en los tres casos de cátedras - taller, las modela y tipifica como DISPOSITIVOS CAPACES DE MITIGAR ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS SURGIDOS ANTE LOS NUEVOS CONTEXTOS, EXIGENCIAS Y DEMANDAS que acompañan el proceso de globalización económica, social y cultural por el que actualmente se transita.

Dichas estrategias tendrían su origen en una concepción de lo que implica la formación profesional, no como aquella concebida llena de contenidos, sino como una forma capaz de crear una lógica, con conocimientos básicos e indispensables para el desarrollo la profesión del arquitecto, pero sobre todo, con una lógica que permitiría al futuro profesional una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas características de la actualidad.

La aplicación de dichas estrategias responde a un curriculum en cuya base subyace una concepción de la formación como un proceso activo de interacción: “la reflexión significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada rebasa los límites de las instituciones universitarias” (Reynaga Obregón, 1996: 3).

Notoriamente, los actores entrevistados (de las cátedras-taller tomadas como casos), configuraron una idea de “innovación” que ratifica la afirmación de Lucarelli (2003 b: 98) según la cual “la representación social que tienen estos actores de ‘innovación’ no es identificable con ‘novedad absoluta’ en un contexto pedagógico amplio, relativo al nivel o al sistema educativo en el ámbito nacional o internacional, sino enmarcada en la historia y situación de esos sujetos”, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE, como institución específica.

Sin embargo, en el curriculum de la Facultad de Arquitectura de la UNNE, las situaciones, ámbitos y dispositivos de formación en la práctica profesional, con rasgos innovadores como los analizados (en el sentido de que introducen situaciones de cambio y mejoramiento frente a una situación habitual percibida como problemática) se presentan, tomando aportes de Andreozzi

---

<sup>2</sup> Praxis inventiva, categoría creada por Heller como oposición a la de praxis repetitiva (Heller, 1987:245), es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico. En este campo opera predominantemente el pensamiento en sentido estricto. (...) Si bien la praxis repetitiva, al permitir hacer las cosas de manera rápida y precisa, constituye el fundamento necesario y acumulativo para el desarrollo de actividades creativas, corre el riesgo de conducir a una cierta rigidez del pensamiento; ella misma es producto de generalizaciones sin proceso y espontáneas (Lucarelli, 2003 b: 99).

(1998: 33), “o bien como experiencias aisladas –dependiendo esto de la buena voluntad y el enfoque adoptado por los equipos de cátedra-, o, en el mejor de los casos, quedan circunscriptas a los ciclos [...] ubicados en el tramo final de la carrera”. En el caso concreto de la FAU-UNNE recién se manifiestan en 5° y 6° año, lo que adscribe a la idea de Schön (1987: 270 – 271) según la cual:

“[...] el currículum normativo de los centros de formación de profesionales descansa [...] en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales. Comienza con las ciencias pertinentes y sigue con un prácticum para sus aplicaciones, separando la investigación que produce nuevos conocimientos de la práctica en la que estos se aplican. No hay lugar aquí para la investigación en la práctica, o, como yo prefiero decir, la reflexión sobre la reflexión en la acción gracias a la que, en ocasiones, los prácticos y los investigadores orientados a la práctica dan un nuevo sentido a las situaciones indeterminadas e idean nuevas estrategias de acción. [...] En el currículum normativo, un prácticum está al final, casi como una idea adicional. Su función explícita es proporcionar una oportunidad para poner en práctica la aplicación de teorías y técnicas transmitidas en los cursos que constituyen el corazón del currículum. Sin embargo, un prácticum reflexivo introduciría el aprender haciendo en el corazón del currículum”.

A modo de apretada síntesis, respecto a las cátedras - caso analizadas, se puede decir que, a través de las configuraciones didácticas, subyacentes a las estrategias aplicadas, ellas constituyen:

- Dispositivos de gran impacto inicial: tres tipos de hechos de los que menciona Andreozzi (1996: 26 - 27) aparecen como fuentes principales de impacto: 1) La confrontación con el objeto de trabajo; 2) La puesta en duda de algunos “saberes” aprendidos en la institución académica y 3) El enfrentamiento de condiciones de trabajo que afectan la posibilidad de concretar principios e “ideales” incorporados como rasgos del “deber ser” profesional.
- Propuestas que incentivan el desarrollo de la capacidad para hacer integraciones sistémicas y holísticas (posibilidad de encontrar un sistema en situaciones caóticas), así como de la capacidad para manejarse con la incertidumbre y desarrollar el pensamiento abstracto o conceptual, centrándose en el eje de la formación reflexiva.
- Dispositivos alternativos para enfrentar el problema de la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquéllas competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad.
- Situaciones en las que el docente asume, alternativamente, el rol de “tutor”, “guía”, “asesor” y/o “supervisor”, según cada cátedra-caso , creando dispositivos y apuntalando (en distintos grados) los procesos de transformación y cambio de los estudiantes (ofrece

su propia experiencia, su reflexión sobre ella y la pone al servicio del desarrollo de los estudiantes).

Para terminar, convoco para la reflexión la idea de Ferry (1997), según la cual cuando uno se decide a desempeñar una profesión fracasaría si fuera puesto de manera abrupta frente a esta realidad: por eso se necesita un espacio transicional (fuera de tiempo y lugar) en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión, y ése es justamente el espacio y tiempo de la formación que las instancias de investigación y análisis en que se basó esta Tesis detectaron y que fue abordado como temática central de la misma.

Así, estos espacios y tiempos de formación del futuro arquitecto constituyen trayectos que contribuirían a hacer una producción, uso, gestión y transformación del conocimiento, teniendo en cuenta aquéllos aprendizajes que son factibles en un contexto heterogéneo, complejo y en constante cambio.

La reflexión acerca de estas situaciones, que resultan cotidianas en la enseñanza de la arquitectura, invita, a aquéllos involucrados, a la TOMA DE POSTURA, para pensar nuevas "configuraciones didácticas".

## BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- ALACIA, H.; BRESSAN, A. & SADOVSKY, P. (2012). Reflexiones teóricas para la Educación Matemática. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ALÍAS, H. M. (2000). Trabajo Final del Curso de Posgrado Docencia Universitaria: Teoría y Práctica. Programa de Formación Docente Continua. Facultad de Humanidades. Secretaría General Académica. Rectorado, Universidad Nacional del Nordeste.
- ALÍAS, H. M. (2003). La preparación o anticipación para la práctica profesional en el marco institucional y organizativo académico universitario. El caso de arquitectura y sus talleres. Una mirada desde el propio trayecto formativo. Memoria Final de la Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Secretaría General Académica. Rectorado, Universidad Nacional del Nordeste.
- ALÍAS, H. M. (2015). Modelos didácticos centrados en prácticas y contextos. Configuraciones didácticas, prácticas que promueven la reflexión y espacios transicionales en dos cátedras – taller de Arquitectura de la UNNE. Trabajo final del seminario doctoral “Didáctica del proyecto” (s/p), en el marco del Doctorado en Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). Evaluar para conocer; examinar para excluir. Madrid: Morata.
- ANDREOZZI, M. (1996). El Impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. En Revista del IICE, año V, N° 9. Buenos Aires: UBA.
- ANDREOZZI, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. En Revista del IICE, año VII, N° 13. Buenos Aires: UBA.
- ANGULO RASCO, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo Rasco, J. F. & Blanco, N. (Coord.), Teoría y desarrollo del curriculum. Madrid: Aljibe.

- ANIJOVICH, R. (comp.); CAMILLONI, A.; CAPPELLETTI, G.; HOFFMANN, J.; KATZKOWICZ, R. & MOTTIER LOPEZ, L. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1999). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2ª ed.). México: Trillas.
- BARBIER, J. M. (1999). Tutoría y función tutorial. En Souto, M. et al (1999), Grupos y dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores, N° 10. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BERNSTEIN, B. (1988) Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.
- BRAGA, A. M. (1997). Universidad futurante: Innovaciones entre certezas del pasado e inseguridades del futuro. En Leite, D. & Morosini, M. (org.), Universidade futurante. Traducción Claudia Faranda. Campinas, S. P.: Papyrus.
- BRONCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la Universidad. Madrid: Morata.
- BROUSSEAU, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BROVELLI, M. S. (2003). Una experiencia de innovación curricular y de la enseñanza en la carrera de ciencias de la educación. El área del currículo. (Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes – UNR). En Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis: Facultad de Filosofía y Letras.
- BROWN, S. & GLASNER, A., edit. (2007). Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- BRUNER, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CAMILLONI, A. R. W. de (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. En Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación, "Didáctica de Nivel Superior Universitaria". Chile.
- CAMILLONI, A. R. W. de (compiladora); COLS, E.; BASABE, L. & FEENEY, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E. & PALOU DE MALI, M. del C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPOS, M. A. (1980). El aprendizaje de resolución de problemas en el área de salud. En Furlán, A. et al, Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México: ENAP – Iztacala - UNAM.
- CANDAU, V. M. (1989). Rumo uma Nova Didática. Traducción al español: C. Faranda. Petrópolis: Vozes.
- CELMAN DE ROMERO, S. (1995). La tensión teoría - práctica en la educación superior. En Revista IICE, N° 5, año III. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- CELMAN DE ROMERO, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Autores varios, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- CELISO, A. (2003). Vigotsky en el aula... ¿quién diría?. Buenos Aires: San Benito.
- CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor.
- COLL, C. (1992). Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.
- COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi A. (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. & ZABALA, A. (1997). El Constructivismo en el aula (6ª ed). Barcelona: Graó.
- COLL, C. & SOLÉ, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J., Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- CONTRERAS, E. (2009). Transformación de Conocimiento Tácito en Explícito, Una Revisión Crítica. En Documentos de trabajo - Serie Gestión, N°111. Universidad de Chile: Centro de Gestión (CEGES). Departamento de Ingeniería Industrial.

- DA CUNHA, M. I. (1997). Aula Universitaria: Innovación e Investigación. En Leite, D. & Morosini, M., Universidade Futurante. Campinas: Papirus.
- DA CUNHA, M. I. & LUCARELLI, E. A. (2005). Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. En Actas del I Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- DAVINI, M. C. (2008). Métodos de la enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana
- DE ALBA, A. (1996). Documento Base. Cambio Curricular. En Documento UNNE. Corrientes: Rectorado UNNE.
- DEWEY, J. (1958). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1986). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
- DONATO, M. H. (2003). Repercusión de los avances de la investigación, sobre la formación. En Congreso Latinoamericano de Educación Superior – Universidad Nacional de San Luis. Eje temático: Investigación y producción de conocimientos sobre la Educación Superior. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, IICE.
- ENRIQUEZ, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. En Los documentos de Formación de formadores, vol 12. Facultad de Filosofía y letras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FARÍAS, FERNANDO (2012). El Trabajo Social y los Campos Disciplinarios de las Ciencias Sociales en Chile. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío Bío (Concepción, Chile). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2012000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000100005)
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO – UNNE (2003). Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia: FAU-UNNE.
- FERNÁNDEZ, L. (1993). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas; Cap. 4. Algunas condiciones estructurantes del funcionamiento institucional y Cap. 2. Alternativas dramáticas en el suceder crítico. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1999). La inserción socioinstitucional del currículo. Bases para la discusión. En Revista Praxis Educativa, Año IV, N° 4. Universidad de la Pampa: La Colmena.

- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Vol. 6, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FINKELSTEIN, C. (2010). Proyecto individual. La evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes de grado de las carreras de Medicina y Odontología de la UBA. En Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; 273-287. Buenos Aires: UBA. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/18.Finkelstein.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/18.Finkelstein.pdf)
- FINKELSTEIN, C. & LUCARELLI, E. (2003). La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. En Congreso de Latinoamericano Educación Superior. San Luis: UNSL.
- FOLLARI, R. & SOMS, E. (1994). La práctica y la formación profesional. Buenos Aires: Humanitas.
- FURLÁN, A. (1989). Metodologías de la enseñanza. En Furlán, A. et al, Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior (3ª edic.). México: ENEPI UNAM.
- GAVARI STARKIE, E. (2006). La formación de los docentes a través del practicum. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3). 121 – 136. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GÓMEZ CAMPO, V. & TENTI FANFANI, E. (1989). Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. H. (1997). La dualidad entre la acción y la estructura. La organización didáctica del prácticum. En Apodaca, P. y Lobato (comp.), Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Madrid: Leartes.
- JONES, J. C.; BROADBENT, G. H. & BONTA, J. P. (1971). El Simposio de Portsmouth. Problemas de metodología del diseño arquitectónico. Buenos Aires: EUDEBA.
- LAFOURCADE, P. (1980). Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires: Kapelusz.
- LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

- LITWIN, E. (1998 a). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et. al. (1998), Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1998 b). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. En Educación, vol. VII (2), 13. Marzo 1998. Buenos Aires: FFyL.
- LITWIN, E. (1998 c). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Litwin, E. et al (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. A. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. En Cuadernos de Investigación, N° 10. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- LUCARELLI, E. A. (2003 a). Aula universitaria y crisis: Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación. En III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: La universidad sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro. Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. A. (2003 b). El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis para optar al grado de Doctora. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- LUCARELLI, E. A. (2005). Clase expositiva del encuentro del 15 de septiembre de 2005 de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia: Facultad de Humanidades.
- LUCARELLI, E. A. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. En Perspectiva, v. 24, n. 1, 273-296. Florianópolis. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- LUCARELLI, E. A. & DONATO, M. H. (1997). Avances de la investigación: la innovación en el aula universitaria, el eje teoría-práctica como dinamizador de la estructura didáctico curricular. En II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de investigación". Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados (CEA -UBA).
- LUCARELLI, E. DONATO, M.E. & FALLIK, V. (1991). Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria. Un proyecto en acción. En Cuadernos del IICE, No. 9. Buenos Aires: FFyL, UBA.

- LUCARELLI, E. & CORREA, É. (1993). *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Santillana.
- LUCARELLI, E.; CALVO, G.; DEL REGNO, P.; DONATO, M.; FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M.; NEPOMNESCHI, M. & SOLBERG, V. (2006). La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios. En *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21, 1-154. Campinas, Brasil.
- LUCARELLI, E.; CALVO, G.; DEL REGNO, P.; DONATO, M.; FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M.; NEPOMNESCHI, M. & SOLBERG, V. (2007). La formación en la profesión: la problemática de los aprendizajes complejos en la universidad. Investigación de un caso en el área odontológica. En *Revista PRAXIS*, 11, 31-37. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
- LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. & NEPOMNESCHI, M. (2010). La formación en la profesión en el área de la salud: contexto, currículum y prácticas de enseñanza. En *X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur: Balance y Prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios de América del Sur*. 8, 9 y 10 de diciembre de 2010. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- MAGENDZO, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- MARC, E. & PICARD, D. (1992). *La interacción social Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1997). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* (2º ed.). Barcelona: Octaedro.
- MENDEL, G. (1996). Sociopsicoanálisis y educación. En *Formación de formadores, Serie Los Documentos*, vol 2, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- NEPOMNESCHI, M. E.; LUCARELLI, E. A.; DONATO, M. H. & HEVIA, I. de (2000). Calidad de la educación y adecuación a la diversidad en el sistema educativo: el rol del asesor pedagógico. Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de C. Sociales, Facultad de Veterinaria y Ciclo Básico Común-UBA. En *XXII Congreso Internacional LASA 2000*. TEC 04 - Miami.
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Edición en español de 1999. Oxford: Oxford University Press.

- PANIZZA, M. (2004) Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. En Panizza, M. (comp.), Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B: análisis y propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- PATTON, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- PERRENOUD, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Alternativa Pedagógica, Didáctica. Buenos Aires: Colihue.
- PILONE, J. (2001). La profesión como emergente en proceso de cambio entre capitalismo liberal y capitalismo monopólico. Conferencia dictada en el marco del Posgrado en Docencia Universitaria, septiembre de 2001. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.
- POZO, J. I. (1996). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- REYNAGA OBREGÓN, S. (1996). Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades. En Sinéctica, 8, Enero – Junio 1996.
- SCHÖN, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- SOUTO, M. (1992). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUTO, M. (1999). Grupos de Formación. En Souto, M. et al (1999), Grupos y dispositivos de formación. Serie Los Documentos, N° 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras
- SOUTO, M. (2006). Repensando la formación: Cuestionamientos y elaboraciones. En Revista Actas Pedagógicas de la U. P., año 1, N°1.
- TENTI FANFANI, E. & GÓMEZ CAMPO, E. (1996): Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VESSURI, H. (1998). La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación. En Perspectivas, N° 107. París: UNESCO.

VIGOTSKY, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional.  
En Revista de Docencia Universitaria, vol. 10 (3), Octubre-Diciembre 2012, 17 – 48.

## BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

- ALÍAS, H. M. (2005). Memorias y Notas propias tomadas durante el dictado de clases en los encuentros presenciales de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Resistencia, Chaco.
- FORNI, F. H. et al (1992). Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. (1967). El Descubrimiento de la Teoría de Base; en Sirvent, M. T. Investigación y Estadística Educacional I. Lecturas de Investigación Cualitativa I. Buenos Aires: FFyL - UBA.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2006) Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México: McGraw – Hill.
- LLOSA, S. (1996). Las sesiones de retroalimentación como espacio de construcción colectiva de conocimiento. En Monteverde, A. C. Investigación y Estadística Educacional I. Selección de informes de investigación. Buenos Aires: FFyL - UBA.
- ROJAS SORIANO, R. (1977). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdes editores.
- ROJAS SORIANO, R. (1990). Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. Plaza y Valdes editores. México: Folios universitarios.
- SIRVENT, M. T. (1994). Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Coquena Grupo Editor S.R.L.
- SIRVENT, M. T. (1999). Ateneos del IICE: Problemática Metodológica de la Investigación Educativa. En "Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación". Año VIII, N°14. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- SIRVENT, M. T. (2004 a). Investigación y Estadística Educacional I. Breve Diccionario. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales (Versión revisada). Buenos Aires: FFyL - UBA.

SIRVENT, M. T. (2004 b). Investigación y Estadística Educacional I. El proceso de Investigación. 2ª edición (revisada). Buenos Aires: FFyL - UBA.

SIRVENT, M. T. (2004 c). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En "Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación". Año XII, N °22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

WAINERMAN, C. & SAUTU, R., compiladoras. (1997). La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.