

Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales 2019

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN

Comisión evaluadora

Dirección General

Decano de la Facultad
de Arquitectura y Urbanismo

Dirección Ejecutiva

Secretaría de Investigación

Comité Organizador

Herminia ALÍAS
Andrea BENÍTEZ
Anna LANCELLE
Patricia MARIÑO

Coordinación editorial y Compilación

Secretaría de Investigación

Diseño y Diagramación

Marcelo BENÍTEZ

Corrección de texto

María Cecilia VALENZUELA

Colaboración

Lucrecia SELUY
Cecilia DE LUCCHI

Edición

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional del Nordeste
(H3500CO)Av. Las Heras 727 •
Resistencia • Chaco • Argentina
Web site: <http://arq.unne.edu.ar>

Mg. Arq. María Teresa ALARCÓN • Dr. Lic. Jorge ALBERTO • Mg. Lic. María Teresa ALCALÁ • Mg. Ing. Gisela ALVAREZ Y ALVAREZ • Arq. Abel AMBROSETTI • Esp. Ing. Guillermo ARCE • Arq. Julio ARROYO • Dra. Lic. Teresa Laura ARTIEDA • Mg. Prof. Milena María BALBI • Ing. Indiana BASTERRA • Prof. Esp. Claudia Virginia BENEYTO • Esp. Gladys Susana BLAZICH • Dr. Lic. Walter Fernando BRITES • Arq. César BRUSCHINI • Arq. René CANESE • Dra. Cra. Mónica Inés CESANA BERNASCONI • Dr. Arq. Rubén Osvaldo CHIAPPERO • Ing. Enrique CHIAPPINI • Dr. Arq. Mauro CHIARELLA • Lic. Susana COLAZO • Dr. Ing. Mario E. DE BÓRTOLI • Mg. Patricia DELGADO • Dra. Patricia Belén DEMUTH MERCADO • Dr. Arq. Juan Carlos ETULAIN • Mg. Lic. Claudia FINKELSTEIN • Dra. Lic. María del Socorro FOIO • Mg. Arq. Pablo Martín FUSCO • Dra. Arq. Graciela Cecilia GAYETZKY de KUNA • Dra. Arq. Claudia Fernanda GÓMEZ LÓPEZ • Dra. Lic. Elcira Claudia GUILLÉN • Mg. Arq. Delia KLEES • Arq. David KULLOCK • Mg. Lic. Amalia LUCCA • Mg. Lic. Elena Silvia MAIDANA • Dra. Lic. Sonia Itatí MARIÑO • Dr. Arq. Fernando MARTÍNEZ NESPRAL • Dr. Prof. Aníbal Marcelo MIGNONE • Dra. Lic. María del Rosario MILLÁN • Mg. Arq. Daniela Beatriz MORENO • Dr. Arq. Martín MOTTA • Dr. Ing. Bruno NATALINI • Dr. Lic. Claudio NÚÑEZ • Mg. Prof. Patricia NÚÑEZ • Arq. Susana ODENA • Mg. Lic. Mariana OJEDA • Dra. Lic. María Mercedes ORAISÓN • Mg. Lic. Silvia ORMAECHEA • Mg. Lic. María Isabel ORTIZ • Mg. Arq. Jorge PINO BAEZ • Mg. Prof. Nidia PIÑEYRO • Dra. Lic. Ana Rosa PRATESI • Lic. María Gabriela QUIÑÓNEZ • Dra. Lic. Lilliana RAMÍREZ • Mg. María Ester RESOAGLI • Mg. Lic. Laura Lilliana ROSSO • Dr. Arq. Mario SABUGO • Mg. Arq. Lorena SÁNCHEZ • Dra. Lic. María del Mar SOLÍS CARNICER • Mg. Arq. Luciana SUDAR KLAPPENBACH • Mg. Arq. Brian A. THOMSON • Dr. Ing. Luis VERA.

ISSN 1666-4035

Reservados todos los derechos. Impreso en Vía Net, Resistencia, Chaco, Argentina. Octubre de 2020.

La información contenida en este volumen es absoluta responsabilidad de cada uno de los autores.

Quedan autorizadas las citas y la reproducción de la información contenida en el presente volumen con el expreso requerimiento de la mención de la fuente.



PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO

Marta GIRÓ; Elizabeth PACE; Rafael FRANCO; M. Bernabela PELLÍ; Mariana CAMPOS; Noel DEPETTRIS; Rosario OLMEDO; Diego PONZIO; Sebastián GALVALIZ; Natalia CORREA.
martagiro45@gmail.com

Cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular (Prof. titular, Prof. invitada, adjunto, jefa de Trabajos Prácticos, auxiliares y adscriptos), FAU-UNNE.

RESUMEN

La intención de este trabajo es exponer el análisis de la estrategia de campo desarrollada por la cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular: momento en que los estudiantes se enfrentan a problemas reales relativos al fenómeno socio-habitacional de estudio y trabajo. Está inspirado en los principios del paradigma de la cognición situada vinculado con el enfoque sociocultural vigotskiano, que afirma "que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura" Barriga (2003).

PALABRAS CLAVE

Formación; cognición situada; hábitat social.

OBJETIVO

Someter a intercambio el accionar desarrollado por la cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular, focalizado en el análisis de la estrategia de campo.

INTRODUCCIÓN O PLANTEO DEL PROBLEMA

La asignatura Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste, está ubicada en el 5.º año de la carrera de Arquitectura. Creada en el año 1987 como asignatura electiva, en 2008 fue incorporada a la currícula obligatoria de la FAU-UNNE. Cada año cuenta con una cantidad promedio de 220 alumnos.

La cátedra propone un primer trabajo de toma de contacto con la problemática socio-habitacional de los sectores en situación de pobreza a

partir de casos concretos, y analizarlos desde las preexistencias con las que los estudiantes llegan cada año, para posteriormente reelaborarlos e interpretarlos a partir de la teoría. Tomando esta instancia como punto de partida, se ponen de manifiesto las dificultades para enfrentar un fenómeno nuevo, singular y complejo, sin esquemas conceptuales incorporados para comprender la problemática y actuar en consecuencia. La conclusión es clara: no pueden abordar el tratamiento de este fenómeno con los esquemas que traen. La gestión y el desarrollo de la vivienda social implican algo más.

El hábitat social constituye el eje problemático, y por tal razón los modos y los instrumentos para su abordaje deben estar a la altura de las circunstancias para, real y concretamente, producir el aprendizaje. Las cuestiones jurídicas, económicas, institucionales,

socio-políticas, ambientales, arquitectónicas, etc., condicionan por sus características y por cuanto operan en la totalidad. El desafío es pensar una estrategia pedagógica que pueda lidiar con la complejidad, en el contexto de la carrera en general y de la materia en particular. A mayor abundamiento, no son una cuestión menor para el análisis las preexistencias de los estudiantes y los componentes idiosincráticos. Se advierte con claridad que condicionan la interpretación y comprensión del fenómeno que en las primeras clases se les presenta. Considerando lo expuesto, es fundamental lograr en ellos una apertura, una suerte de ruptura que genere una perspectiva real para que construyan nuevos esquemas que faciliten su aprendizaje.

Los presupuestos epistemológicos son las tradiciones constructivistas, en particular aquellas derivadas del pensamiento de Lev Vygotsky y Jean

Piaget. Se considera que el sujeto no es un mero receptor de contenidos, proporcionados por el docente, sino alguien activo, participativo, integrado en una situación real y en un contexto socio/cultural, que se apropia del conocimiento, lo transforma, para lograr el aprendizaje significativo. Para ello se considera de singular potencia tener en cuenta cómo significan la problemática del hábitat de las personas en situación de pobreza e ir haciendo aproximaciones cada vez más complejas desde lo situacional y su correspondiente explicación desde la teoría.

El dispositivo utilizado fue colocarlos frente a situaciones históricas, en las que desde distintas fuentes se exhibían (a través de videos, información de la prensa y casos comunicados públicamente) situaciones de ocupación de tierras a partir del relato de los habitantes y los actores involucrados, quienes planteaban sus necesidades, demandas e intereses. Esto les mostraba una realidad distinta de la que venían trabajando en la carrera. No se trataron casos simulados sino reales, solo que transmitidos por los medios indicados. A partir de esta ejercitación en el contexto áulico, se consideró imprescindible trabajar en el contexto socio/cultural en que se manifiesta el fenómeno. Utilizando el paradigma de la cognición situada, se puso particular énfasis en evitar que la práctica educativa se abstraiga de la situación real en que se produce y se emplea el conocimiento (Rogoff, 1997, pp. 111-128).

El presente trabajo toma la experiencia centrada en esa estrategia de campo. En su transcurso, con el andamiaje docente y teórico y la interrelación grupal e interactoral, se estimuló la reflexión relativa a sus propios procesos de aprendizaje y la transformación en función de la plena comprensión del fenómeno. A partir de este abordaje se presentan las pautas pedagógicas para trascender la individualidad y lograr la integración y el paso a la acción, que se concreta posteriormente en propuestas transformadoras de los problemas que emergen tras el contacto con la realidad.

DESARROLLO

En general, la carrera de Arquitectura se ha caracterizado por formar profesionales en un esquema que podría ser referido como convencional. Este se traduce en proporcionar conocimientos que son incorporados e implican competencias para la producción de casas (objeto construible), no viviendas¹, donde juega en este rol, plenamente, la individualidad. El espacio en el que se forman está conformado por una práctica que se resuelve en sí misma; la acción está desarrollada con un alto grado de abstracción de la realidad. Es más, no trasciende lo institucional, ni hay una interacción concreta con el contexto social en el que a futuro utilizarían los conocimientos adquiridos de ese modo.

Paradójicamente, en la cultura escolarizada, la enseñanza no transcurre

1. "La vivienda urbana-moderna es un conjunto estructurado de bienes, servicios y situaciones, agregables, desagregables, intercambiables y articulables en el tiempo y en el espacio, cuya función es satisfacer las necesidades y expectativas de refugio, soporte, identificación e inserción social de la vida doméstica, cumpliendo con condiciones específicas y propias de las pautas culturales, económicas y funcionales de la sociedad urbana-moderna, en general, y del habitante concreto, integrado a esa sociedad, en particular" (Pelli, 2006).



en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables. En contraposición a esto, desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a los que se pertenece, los estudiantes se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, negociando y construyendo significados y saberes. En la enseñanza situada, es importante la actuación de los docentes, que se traducen en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Engeström, citado en Baquero, 2002). En este sentido, dos grandes cuestiones fueron centrales para el abordaje de la temática de la asignatura: por un lado, el conocimiento del fenómeno² y su singular complejidad por parte de los docentes constituyó el marco, o mejor dicho los antecedentes, desde los que se proyectaba lo problemático del conocimiento al que se pretendía llegar a los estudiantes; por otro, la clara conciencia que se tenía de la incidencia del mundo social en el que se observaría el fenómeno, en particular sobre las concepciones de los alum-

nos que actuarían e interactuarían en este. Es decir, las relaciones interpersonales, constitutivas de la actividad de los alumnos y las relaciones con el mundo social en el que se producían. Surge así el contexto como problema y como espacio de significaciones (Lave, 2001).

Esta visión, relativamente reciente, propone un enfoque instruccional, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. La relevancia del mundo social donde se produce la práctica, en cuanto incide directamente sobre esta, no puede ser soslayada, porque tal postura implicaría una ruptura o separación entre el mundo y la mente. Un conocimiento que está ahí afuera, que ya existe, y que ingresa en el sujeto como un elemento extraño y externo, cuando lo que se aprende es producto de una estrecha interrelación con el mundo, que se manifiesta en la actividad humana. Se consensuó como fundamental no perder de vista que la estrategia pedagógica elegida no se concretaba en la transmisión de conocimiento. Contrariamente a las posturas tradicionales, se propuso que, en la práctica situada, los alumnos construyeran, inventaran, nuevos conocimientos. Procesos cambian-

tes, flexibles, que trascendieran la situación inmediata, para lograr la plena comprensión del campo estudiado.

REFLEXIONES ANÓNIMAS REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES AL FINALIZAR EL CURSADO

El trabajo en el campo, luego de haber transitado esta etapa, implicó colocarlos en contextos socio/culturales significativos, en situaciones problemáticas reales relativas al hábitat social. Allí se integraron a la comunidad, no como simples espectadores recolectores de información, sino como participantes interactuantes con las personas habitantes del asentamiento. Se promovió la reflexión sobre lo observado, tanto en las dimensiones factuales como éticas. Asimismo, pudieron desplegar estrategias adaptativas y extrapolables, a medida que operaban en campo y luego al procesar e interpretar los datos construidos.

Si bien veces anteriores durante el cursado de la carrera realizamos relevamientos, siempre fueron en un terreno específico con límites claramente definidos, lo cual, desde mi punto de vista, creo nos estructuró demasiado. Cabe mencionar

2. La problemática socio-habitacional de los sectores en situación de pobreza.





Imagen 1. Llegada de docentes y estudiantes al barrio.

también que en muchas materias cuando algo era negativo dentro del relevamiento para el proyecto que íbamos a desarrollar, no debíamos tenerlo en cuenta, haciendo como... como que no existiera totalmente. Lo contrario hicimos en GDVP, ya que pudimos interactuar constantemente con lo que realmente, estaba pasando a nuestro alrededor, tocando necesidades y problemáticas reales y existentes. Por ejemplo, durante el trabajo en campo pudimos ver sentir y escuchar las necesidades de los vecinos (estudiantes GDVP 2019).

El trabajo de campo nos permitió conocer en primera persona no solo las situaciones físicas del barrio, sino también las necesidades y capacidades de sus habitantes (estudiantes GDVP 2019).

Me resultó sumamente interesante tener contacto directo con los problemas del barrio en particular. También pudimos conocer a fondo la problemática de las familias que habitaban el barrio, y poder comprender esa realidad fuera de la facultad. Eso es algo que no hacemos muy a menudo, por eso me pareció interesante (estudiantes GDVP 2019).

... estableciendo un análisis físico y sensible, relacionándonos con cada uno de los habitantes, sintiéndonos parte del lugar y compartiendo desde adentro con ellos sus problemas, fue posible darnos cuenta de lo que sufren al no tener un hábitat digno, la falta de presencia del Estado y la ausencia de compromiso social de todos frente a esta situación (estudiantes GDVP 2019).

Al ponernos en conciencia y conocimiento de la importancia de la problemática que se pudo dar a través del proceso de aprendizaje planteado por la cátedra, poniéndonos a los estudiantes en contacto con las vivencias de los habitantes del asentamiento, fue allí donde pudimos sentir a flor de piel sus necesidades y problemas, aprendimos son de mayor importancia y que abarcan condiciones de vida, derechos humanos, etc. (estudiantes GDVP 2019).

REFLEXIONES FINALES

El aporte teórico, propuesto con el objetivo de que pudieran interpretar y comprender con estos nuevos instrumentos el fenómeno, resignificándolo, en cierto sentido fue transformando sus esquemas, que hasta esa instancia los condicionaban fuertemente,



impidiéndoles conocer y reconocer dimensiones de la cuestión que no les era familiar, o por lo menos experimentada. El andamiaje fue fundamental, no solo el provisto por los docentes, sino intragrupos por los alumnos más experimentados. Fue singularmente significativo el que provino de los habitantes del asentamiento y las autoridades gubernamentales, ya que aportaron en un espacio de discusión crítica y reflexiva. Estas acciones constituyeron el proceso de andamiaje y la construcción recíproca de conocimiento.

Se aprecia en este contexto cómo el aprendizaje implicó un cambio en las formas de comprensión del fenómeno por parte de los alumnos. Cómo se fueron apropiando de una realidad socio-cultural que no les era familiar, pero en la que pudieron interactuar articulando, pensamiento, afectividad y acción (Baquero, 2002, pp. 57-75).

En la raíz de la elección de esta estrategia pedagógica, estuvo siempre la convicción de que lo experiencial, el hacer en la experiencia, facilitaba un aprendizaje singular; no se trató de la mera incorporación por trabajo empírico, porque el alumno intervenía en la producción de conocimiento científico. La proyección de la obtención de este producto lo colocaba en una capitalización de habilidades que



Imágenes 2 y 3. Entrevista de los estudiantes a las familias del barrio (fuente: elaboración propia)

le permitirían afrontar sus compromisos laborales reales, desarrollar competencias, transferir significativamente ese conocimiento, a futuro. Se complementa todo lo expuesto con el trabajo en grupos. Esta dinámica era importante desde la perspectiva de la participación activa, el diálogo, compartir y reflexionar sobre la experiencia y la validez del conocimiento obtenido. Allí activamente y en forma situada negociar los significados (Díaz Barriga, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- ROGOFF, R.** (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En P. d. James V. Wertsch, *La mente socio-cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* (págs. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- BAQUERO, R.** (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional.* Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, F.** (2003). Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5 No. 2. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- LAVE, J.** (2001). La práctica del aprendizaje. En Seth Chaiklin y Jean Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pág. 17). Buenos Aires: Amorrortu. 

