

III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION "FORMACIÓN, SUJETOS Y PRÁCTICAS"

Azcona, Laura Noemi

Actas III Congreso Internacional de Educación : Formación, Sujetos y Prácticas / Laura Noemi Azcona ; Perla Garayo ; Veronica Zucchini ; compilado por Laura Noemi Azcona ; Perla Garayo ; Veronica Zucchini. - 1a ed. - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-315-6

1. Ciencias de la Educación. I. Azcona, Laura Noemi, comp. II. Garayo, Perla, comp. III. Zucchini, Veronica, comp. IV. Título.
CDD 370.1

FOGAR, SANDRA RAQUEL

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNNE

sanfogar@outlook.com

ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA EN EL TALLER DE DISEÑO EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA “A” DE LA FAU- UNNE

Resumen

Se abordan estrategias de enseñanza del diseño proyectual y sus vinculaciones con teorías del diseño arquitectónico. Se asume la perspectiva crítica del conocimiento y la enseñanza. El trabajo tiene carácter exploratorio, enfoque que admite la redefinición del diseño, de acuerdo con la información que se va relevando y con los significados y categorías que se van construyendo.

La investigación sigue una lógica cuanti-cualitativa. Como instrumentos se utilizaron encuestas a estudiantes que cursan el último Taller de Arquitectura del trayecto de formación denominado Trabajo Final de Carrera, en la Unidad Pedagógica “A”.

La reflexión sobre la enseñanza del diseño arquitectónico tensiona las prácticas instaladas por fuerza de la tradición en la facultad y la interpela en clave social, hacia la búsqueda de espacios de diálogo entre los saberes docentes y las trayectorias socioeducativas de los estudiantes.

Objetivos Generales

- Producir conocimientos acerca de la enseñanza del diseño en arquitectura.

Objetivos Específicos

- Indagar las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del diseño en el Taller Trabajo Final de Carrera de la Unidad Pedagógica “A”, y proponer estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de ese objeto.
- Analizar las relaciones entre las condiciones socioinstitucionales, las prácticas de enseñanza y las trayectorias de los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, estrategias didácticas, proceso proyectual

Planteo introductorio del problema

El abordaje de la enseñanza del diseño arquitectónico exige considerar dos campos del conocimiento: el diseño arquitectónico y las prácticas de enseñanza; ambos campos de desempeño (del arquitecto y del docente), suponen un posicionamiento epistemológico, desde el cual pensar y actuar.

Así pues, la investigación se apoya en los aportes de las escuelas de arquitectura del Bauhaus, Ulm y las experiencias de enseñanza de Kahn, así como en la perspectiva crítica de la educación, que al postular el conocimiento como construcción social, posibilita reflexionar sobre los aspectos sociales que operan en la enseñanza y en el aprendizaje y reconoce el carácter histórico de la producción de conocimientos en la institución. En este sentido, resulta relevante la noción de trayectorias estudiantiles. Como plantean Fogar y Silva (2013), “las trayectorias formativas de los estudiantes se construyen en las relaciones entre competencias personales, condiciones institucionales, logros académicos, calificaciones obtenidas y respuestas institucionales a las necesidades socioeducativas.”

Los estudios sobre la enseñanza del diseño en el taller de arquitectura, aportaron tanto a los métodos de enseñanza como a la práctica del diseño y a la formulación de interrogantes sobre qué hacen allí maestros y estudiantes, cuestiones que interesan para la enseñanza de las ciencias del diseño.

La construcción de los conocimientos relativos a este campo, requiere que

los estudiantes se apropien de los diversos métodos de diseño. Como advierten los constructivistas, no hay construcción posible de la nada; pero para conocer no alcanza, sin embargo, con la adquisición de nociones teóricas.

Pero, por otra parte, si bien todo objeto de conocimiento es complejo, a la complejidad del diseño arquitectónico, se le suma la dificultad para ubicarlo en un campo particular del conocimiento. El diseño, su método y proceso, aún no han podido alcanzar un status definido, como las ciencias, las artes o la tecnología, campos de los que se nutre.

Ahora bien, la asignatura TFC constituye un espacio de aprendizaje fundamental para la formación de los estudiantes. En ella se persigue la apropiación de aprendizajes para la construcción de una metodología de diseño arquitectónico; es, además, el último taller de la carrera en que los estudiantes ejercitan la actividad proyectual.

Son muchos los obstáculos con que los docentes nos encontramos para lograr los objetivos propuestos. El desafío es pues, comprender tanto los problemas como las situaciones que los originan, para diseñar estrategias de enseñanza adecuadas. De aquí la necesidad de identificar indicadores del problema en una cátedra que se desarrolla con la modalidad de taller y requiere por parte de los estudiantes, conocimientos provenientes de los distintos campos disciplinares que conforman las áreas contempladas en el plan de estudios. Requiere asimismo de la capacidad para recuperar los aprendizajes construidos en los talleres anteriores.

De entre los indicadores se distinguen los propios de la enseñanza y los propios del aprendizaje, asumiendo que en la práctica operan en estrecha interdependencia. Para su análisis, se parte de la consideración de situaciones de enseñanza, a la luz de diferentes autores que, desde la corriente crítica permiten desnaturalizar las prácticas y repensar la función de la enseñanza en la universidad.

En esta oportunidad nos referiremos a los conocimientos previos, visualizados desde una lectura de las trayectorias de los estudiantes.

Las trayectorias de los estudiantes de TFC. Insuficiencia de los conocimientos previos para la formación profesional

En este punto se enuncian y describen algunas cuestiones inherentes a las trayectorias de los estudiantes de TFC, que deben ser consideradas a la hora de pensar las estrategias didácticas para la enseñanza, con lo que no ignoramos el hecho de que en la realidad, trayectorias y enseñanza operan dialécticamente.

De entre los datos obtenidos de la encuesta, realizada al inicio de la cursada del ciclo 2013 al 50 % de los 67 inscriptos en TFC, los relativos a la educación secundaria de los estudiantes, muestran la importancia de que la facultad asuma la responsabilidad de ofrecer los conocimientos necesarios para construir el capital cultural requerido por la universidad, aun cuando se esté autorizado a suponer que esos conocimientos fueron adquiridos en la educación secundaria.

Al respecto cabe señalar que, aquellos estudiantes que poseen formación técnica, no han accedido a una formación que contemple el campo de las ciencias humanas, sobre el que gravita gran parte de la teoría del diseño. Mientras tanto, aquellos con trayectoria en ese campo, egresaron de escuelas secundarias bajo el régimen de la Ley Federal de Educación, cuyo impacto ha sido larga y profundamente analizado en términos de fracaso.

Aludimos a estas cuestiones, porque el aprendizaje, está siempre estrechamente vinculado con la construcción, por parte de los estudiantes, de determinados conocimientos previos. Si bien se denomina conocimientos previos, tanto a los que provienen de experiencias de vida, como a los que provienen de la experiencia educativa formal de los estudiantes, nos interesan los últimos, pues sólo sobre la base de un andamiaje conceptual será posible hacer del Taller un espacio en que se logren síntesis, exigidas para una adecuada formación profesional.

En la práctica cotidiana se advierte que los estudiantes inician el cursado de la asignatura sin el andamiaje necesario para integrar los conocimientos en un todo que devendrá, si son capaces de hacerlos operar coherentemente, en un objeto construible, habitable, estéticamente valioso, y adecuado a las demandas de quienes lo habitarán. Ello, sin dejar de considerar las demandas objetivas de un medio social más amplio que, como tal, trasciende a los individuos y sus intereses particulares cuando éstos entran en conflicto con las necesidades objetivas de la comunidad. Al respecto, ante la pregunta “¿Qué metodología emplea para el diseño arquitectónico?”, la totalidad de los estudiantes encuestados no menciona metodología de diseño alguno. Como respuesta, describen secuencias de tareas que realizan durante el proceso proyectual y

herramientas empleadas para expresar gráficamente la idea. Esto muestra la escasa apropiación de algún método así como la imposibilidad de distinguir entre método, proceso y herramientas.

Coherente con lo que enunciamos precedentemente, algunas veces, son los mismos estudiantes quienes expresan demandas de formación, lo que se pone de manifiesto cuando reconocen la importancia del interjuego de los distintos campos del conocimiento en el diseño arquitectónico; y así lo explicitan frente a la pregunta “¿Cuáles son los campos del conocimiento en los que cree necesita más apoyo del equipo docente?”. La mitad de los encuestados dice necesitar apoyo durante el proceso de diseño proyectual. La cuarta parte cree necesitar reforzar saberes sobre urbanismo. El 40% requiere reforzar conocimientos de tecnología, instalaciones, construcciones y estructuras, y el 15% dice necesitar aportes de morfología.

Hay un 20%, que confunde campos del conocimiento con situaciones problemáticas, aunque aparece claro el paralelo que se establece entre la complejidad de la realidad y la del diseño.

Evidentemente, hay aquí, como en toda profesión, un entrelazamiento de variables, muchas veces difíciles de conjugar en la práctica del diseño, pues se requiere la toma de conciencia acerca de cuál sería el fin último de un objeto arquitectónico cualquiera, desde un posicionamiento de la práctica profesional como práctica de servicio a la sociedad.

La enseñanza se orienta pues a la formación de los estudiantes. Entendemos la formación, en el sentido que le confiere Ferry (1997), cuando dice que formarse es “[...] adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (pág. 53). Ferry distingue la formación, de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, como soportes, pero la formación como desarrollo personal, consiste en “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (Ibídem).

En el proceso de formación, se modifica la subjetividad misma en tanto ella se constituye en una relación dialéctica entre lo material y lo simbólico, lo individual y lo colectivo, todo ello mediatizado por las instituciones. Paralelamente, se modifica también el sentido y el fin último de la formación para el ejercicio profesional, pues entran en conflicto los valores que la guían y las prácticas que devienen de ellos. La formación nos habla de una transformación que opera sobre la concepción del mundo, a través de la ruptura

de prejuicios, preconceptos naturalizados y prácticas sociales determinadas por el contexto.

Reflexiones finales

En la enseñanza del diseño arquitectónico, desde su desarrollo hasta el momento, es innegable el aporte de las escuelas de arquitectura Bauhaus, Ulm y las experiencias de enseñanza de Kahn, que discutieron entre otras cosas, acerca de los contenidos disciplinares a enseñar y cómo enseñarlos.

Enseñar el método de diseño, implica entre otras cosas, colaborar con los estudiantes en la construcción de una metodología de abordaje para resolver problemáticas urbano-arquitectónicas, y en la recuperación de conocimientos y experiencias previas. El sujeto construye conocimientos en interacción con el contexto. La función del enseñante es mediar entre el contenido y los estudiantes, proporcionando las ayudas o andamios necesarios para que éstos avancen progresivamente en la apropiación significativa de los saberes.

Pensar en la enseñanza exige, por supuesto, considerar diversas cuestiones que hacen a la práctica de las cuales no siempre somos conscientes los docentes. En primer lugar, en toda práctica subyace una concepción del currículo. En segundo lugar, la enseñanza es siempre un problema que encierra cuestiones epistemológicas, es decir, una concepción del conocimiento, de la verdad y de la forma de transmitirlo. En estrecha relación con esto último, está la cuestión de la relación entre la enseñanza y los modos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, lo que involucra la propuesta didáctica, que incluye, entre otras cosas, las estrategias de enseñanza.

Por otra parte, la perspectiva crítica rompe con los esquemas tradicionales de los enfoques funcionalistas en sociología de la educación y visualiza la educación en su carácter social y ético político, al advertir el interjuego de relaciones dialécticas a través de las cuales se organiza lo social. El reconocimiento de la dialéctica social, obliga asimismo a un posicionamiento ético-político del profesional de la arquitectura y del docente.

Una cuestión que no se debe perder de vista en la construcción del conocimiento es el hecho de que éste debe ser leído en el marco de las trayectorias estudiantiles, lo que vuelve a poner en juego la relación entre lo

social y lo individual con el conocimiento.

Desde la perspectiva práctico-reflexiva del currículum, la planificación de la enseñanza, contribuye más que a solucionar problemas, a que el profesor pueda detectarlos, descubrirlos y abordarlos; en ese sentido oficia como hipótesis de trabajo que se pone a prueba (Stenhouse, 1985).

En el mismo sentido, podemos hablar de la construcción de conocimientos sobre lo que hacemos cuando enseñamos. El proceso de reflexión sobre las prácticas, movido por razones prácticas y teóricas se justifica política y éticamente, en tanto encierra una intención y supone un deber ser.

Nos cabe entonces pensar la profesión en un marco más amplio de reflexión sobre el significado de las prácticas profesionales para una sociedad más justa, susceptible de ser construida en la medida en que los sujetos que transitan por nuestras aulas aprendan a pensar y actuar en forma autónoma y solidaria.

Desde estos presupuestos podemos intentar responder algunos de los interrogantes sobre el quehacer docente: ¿Quiénes son los estudiantes a los que les enseñamos? ¿Qué valor otorgar a los conocimientos y experiencias acumuladas en las distintas trayectorias? ¿Qué estrategias resultan adecuadas para la construcción de conocimientos? ¿Cómo conducir a los estudiantes a la comprensión de que el quehacer profesional requiere de una síntesis permanente de conocimientos previos y nuevos conocimientos?

Day (2005: 47) habla de la reflexión en relación con la acción, que supone una postura crítica más general e involucra cuestiones éticas, políticas e instrumentales que se encuentran en el pensamiento y práctica docente. Así concebida, la reflexión permite revisar las decisiones que se toman, y comprender las interrelaciones entre fines, prácticas y contextos normativos de la enseñanza. El planteo de Day constituye el telón de fondo desde el cual, la reflexión sobre la práctica y la redefinición de las estrategias, adquieren sentido.

La reflexión sobre la enseñanza del diseño arquitectónico tensiona las prácticas instaladas por fuerza de la tradición en la facultad y la interpela en clave social, hacia la búsqueda de espacios de diálogo entre los saberes docentes y las trayectorias socioeducativas de los estudiantes.

Como muestran las opiniones de los estudiantes, para el mejoramiento de la enseñanza se requiere de espacios institucionales de articulación, que posibiliten, como plantea Aguerrondo (2009), construir para el conjunto de los

estudiantes, continuidades pedagógico-didácticas, que den forma a la experiencia de aprendizaje a lo largo de sus trayectorias educativas en la universidad, y donde resulta fundamental el trabajo colectivo de los docentes.

La no obligatoriedad de la educación universitaria, no nos exime, sin embargo de la obligación de ensayar respuestas institucionales para acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles, atendiendo a los principios de inclusión, igualdad y justicia social, tendientes al reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales de las personas, entre los que está, el derecho a la educación.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires

Ausubel – Novak – Hanesian (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. (2ª. Ed). México: TRILLAS.

Bruner, Jerome (1988). Realidad mental y mundos posibles. España. Barcelona. Gedisa.

Contreras Domingo, José (1990). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal.

Day, Christopher (2005). Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Elliott, John (1991) El cambio educativo desde la investigación. Madrid: Morata.

Ferry, Giles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Paidós.

Filloux, Jean Claude (1996) Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fogar, Mariela del Carmen y Silva, Carlos Alberto (2013). Los estudiantes y su formación. Escenarios y tensiones en la educación técnica. Estudio de casos del Profesorado en Tecnología del INTET y P. Revista Theomai. Estudios Críticos sobre Sociedad y Desarrollo.

Leatherbarrow, David (2014) Recomenzando la tarea de la investigación proyectual, SUMMA +, N° 134, Año 21. 88-93.

Maldonado, Tomás (1979) Técnica y cultura. El debate alemán entre Bismarck y Weimar. Milán: Infinito.

Mele, Jorge (2011) Relatos críticos de la arquitectura como modo de producción cultural. Sociedad Central de Arquitectos. Bs. As.: Nobuko.

Munari, Bruno (2004) Como nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual. (10ª ed.) Barcelona: G. Gili Diseño.

Otl Aicher (1994) El mundo como proyecto. (4ª. Ed.) México: Gustavo Gili, S.A.

Silva, Carlos Alberto y Fogar, Mariela del Carmen (2013). LOS ESTUDIANTES Y SU FORMACIÓN. ESCENARIOS Y TENSIONES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA. Estudio de casos del Profesorado en Tecnología del INTET y P. UNNE, Facultad de Humanidades, 2, 3 y 4 de mayo de 2013. Revista Theomai. Estudios Críticos sobre Sociedad y Desarrollo.

Stenhouse, L. (1985) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.