

Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales 2020

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN

PUBLICACIONES RECIENTES



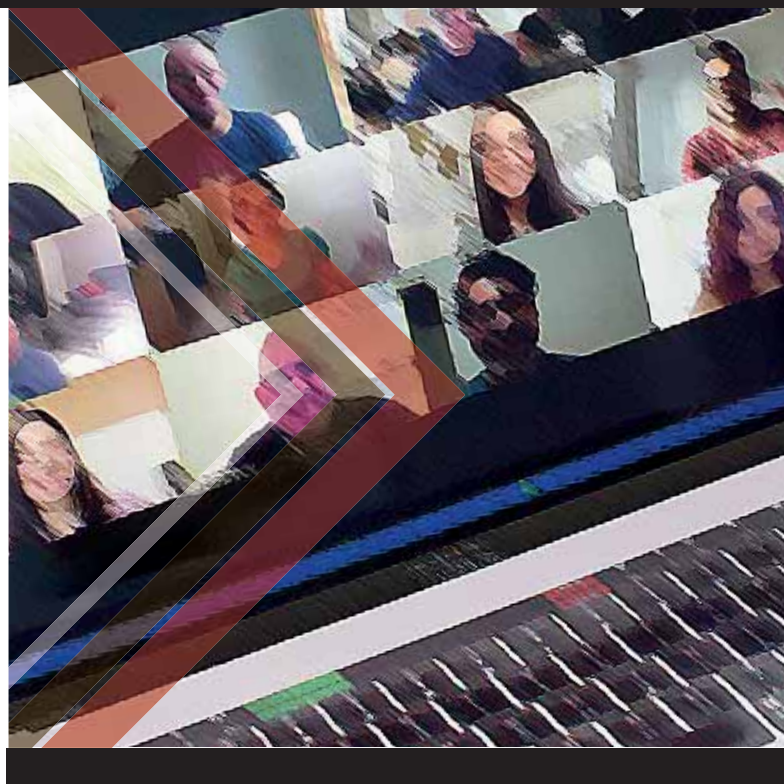
[https://www.arq.unne.edu.ar/
comunicaciones-cientificas-
anuales/](https://www.arq.unne.edu.ar/comunicaciones-cientificas-anuales/)

ISSN 1666-4035

Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales

2020

Docencia
Investigación
Extensión
Gestión



DOCENCIA
INVESTIGACIÓN
EXTENSIÓN
GESTIÓN



Comisión evaluadora

Dirección General

Decano de la Facultad
de Arquitectura y Urbanismo
Dr. Arq. Miguel A. BARRETO

Dirección Ejecutiva

Secretaria de Investigación
Dra. Arq. Venettia ROMAGNOLI

Comité Organizador

Herminia ALÍAS
Andrea BENÍTEZ
Anna LANCELLE
Patricia MARIÑO
Lucrecia SELUY
Cecilia DE LUCCHI

Asistentes - Colaboradores:

Carlos Ariel AYALA CHABAN
César AUGUSTO

Coordinación editorial y compilación

Secretaria de Investigación
Dra. Arq. Venettia ROMAGNOLI

Diseño y Diagramación

Marcelo BENÍTEZ

Corrección de texto

Cecilia VALENZUELA

Edición

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

María Teresa ALARCÓN / Jorge ALBERTO / María Teresa ALCALÁ / Gisela ÁLVAREZ Y ÁLVAREZ / Abel AMBROSETTI / Guillermo ARCE / Julio ARROYO / Teresa Laura ARTIEDA / Milena María BALBI / Indiana BASTERRA / Claudia Virginia BENEYTO / Gladys Susana BLAZICH / Bárbara Celeste BREA / Walter Fernando BRITES / César BRUSCHINI / René CANESE / Sylvina CASCO / Mónica Inés CESANA BERNASCONI / Daniel CHAO / Rubén Osvaldo CHIAPPERO / Enrique CHIAPPINI / Mauro CHIARELLA / Susana COLAZO / Mario E. DE BÓRTOLI / Patricia DELGADO / Patricia Belén DEMUTH MERCADO / Juan Carlos ETULAIN / Claudia FINKELSTEIN / María del Socorro FOIO / Pablo Martín FUSCO / Graciela Cecilia GAYETZKY de KUNA / Claudia Fernanda GÓMEZ LÓPEZ / Elcira Claudia GUILLÉN / David KULLOCK / Amalia LUCCA / Sonia Itatí MARIÑO / Fernando MARTÍNEZ NESPRAL / Aníbal Marcelo MIGNONE / María del Rosario MILLÁN / Daniela Beatriz MORENO / Martín MOTTA / Bruno NATALINI / Claudio NÚÑEZ / Patricia NÚÑEZ / Susana ODENA / Mariana OJEDA / María Mercedes ORAISÓN / Silvia ORMAECHEA / María Isabel ORTIZ / Jorge PINO BÁEZ / Nidia PIÑEYRO / Ana Rosa PRATESI / María Gabriela QUIÑÓNEZ / Liliana RAMIREZ / María Ester RESOAGLI / Laura Liliana ROSSO / Mario SABUGO / Lorena SÁNCHEZ / María del Mar SOLÍS CARNICER / Luciana SUDAR KLAPPENBACH / César VALLERJOS TRESSSENS / Luis VERA

ISSN 1666-4035

Reservados todos
los derechos. Im-
preso en Vía Net,
Resistencia, Chaco,
Argentina. Septiem-
bre de 2017.

La información contenida en este vo-
lumen es absoluta responsabilidad de
cada uno de los autores.

Quedan autorizadas las citas y la repro-
ducción de la información contenida en
el presente volumen con el expreso re-
querimiento de la mención de la fuente.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PRODUCCIÓN Y GESTIÓN SOCIAL DEL HÁBITAT EN CONTEXTO DE PANDEMIA

**Marta GIRÓ (1);
Elizabeth PACE (2);
Rafael FRANCO (3);
María B. PELLÍ (4);
Mariana CAMPOS (5);
Noel DEPETTRIS (6);
Rosario OLMEDO (7);
Sebastián GALVALIZ (8);
Natalia CORREA (9);
Antonella BENTANCOURT (10)**
martagiro45@gmail.com

RESUMEN

En este estudio se analizan y justifican las estrategias pedagógicas adoptadas por la cátedra de Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular, en el abordaje de la problemática del Hábitat Social. Se considera su complejidad y las competencias necesarias para resolverla. Se identifican dos tipos de cuestiones: a) cognitivas: relativas al proceso de obtención de conocimiento con el que los estudiantes llegan al cursado de esta materia, sus preexistencias, así como la superación y asimilación de nuevos conocimientos; b) morales: vinculados con los dilemas a los que se enfrentan, los valores en juego y la toma de decisiones.

PALABRAS CLAVE

Hábitat social; virtualidad; sistema modular.

OBJETIVOS

Someter a intercambio el accionar desarrollado por la cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular, en el contexto de la pandemia de la **COVID-19**.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria se ha visto conmovida por la pandemia de la **COVID-19**, que afronta todo el mundo, incluido nuestro país. Esta, básicamente, generó un aislamiento social que ha incidido totalmente sobre los modos convencionales de producción de conocimiento universitario.

La suspensión de las clases presenciales debido a la cuarentena dispuesta por los gobiernos y, por ende, la imposibilidad de la presencia física en la Universidad, obligó a estas instituciones al uso de estrategias superadoras, como la virtualidad viabilizada por los avances tecnológicos de los

Cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular (GDVP)¹, Facultad de Arquitectura, UNNE.

(1) Profesora titular, (2) profesora invitada, (3) profesor adjunto, (4) jefe de trabajos prácticos, (5) auxiliar docente de primera, (6) auxiliar docente de primera, (7) auxiliar docente de primera, (8) profesional adscripto, (9) profesional adscripta, (10) estudiante adscripta.

1. GDVP. Cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular, FAU-UNNE, creada en el año 1987 por el Arq. Víctor S. Pelli como materia optativa, condición que cambió en el año 2008 al pasar a ser parte del currículo obligatorio. Es un curso del primer cuatrimestre de aproximadamente quince clases con más de 200 estudiantes del ciclo superior y un cuerpo docente que responden a tres disciplinas: arquitectura y urbanismo, abogacía y trabajo social. Sus contenidos permiten al alumno tener un conocimiento introductorio de la problemática sociohabitacional y sus vías de solución por medio de gestiones participativas.

que ahora se dispone. Se tuvo conciencia de que la presencialidad no iba a ser posible y que el año no podía perderse.

La educación a distancia no era una novedad, por el contrario, hubo universidades pioneras como la Open University de Gran Bretaña, la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco y la Universidad de Buenos Aires. Estas contaban con programas y materiales especialmente diseñados, adaptados a las circunstancias específicas. Sin embargo, la situación era un tanto diversa, los contenidos de Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular (en adelante GDVP) no estaban pensados para la educación a distancia, de modo que no era cuestión de utilizar las herramientas ya disponibles, sino de imaginar un sistema que los adaptara al aula virtual. Era una cuestión de necesidad, no había otra alternativa ni tiempo para programarlas (Litwin, 2000).

La producción y gestión social del hábitat en sí misma constituye una problemática muy compleja; demanda diversas competencias en tanto y en cuanto inciden en ella una multiplicidad de cuestiones que no pueden ser tratadas si no es respetando esa característica. Los componentes cognitivos, pragmáticos y axiológicos, a su vez, demandan una acción constructiva de docentes y estudiantes, que implican un desafío que enriquece a ambos.

El hecho de tener que prescindir de la experiencia de visita a un **asenta-**

miento precario urbano, como una de las principales estrategias docentes que garantiza el aprendizaje integral, condujo a GDVP a un debate interno que concluyó con una propuesta pedagógica distinta. El trabajo de campo en el asentamiento permite que los principales actores vinculados con los problemas y también con los procesos de solución interactúen con los distintos grupos de estudiantes, en sus casas o patios, mediante la realización de entrevistas, de recorridos en el lugar para conocer los aspectos referidos a la escala urbana y de debates para proponer procesos **transformadores de sus condiciones** de vida. Esta "inmersión en la realidad" constituye desde la creación de la asignatura el principal recurso pedagógico para lograr la motivación necesaria que permita alcanzar el aprendizaje integral y lograr un cambio actitudinal frente a esta problemática, que en general, hasta el **momento de toma de contacto** con un asentamiento, era negada o rechazada por los estudiantes. Dada la situación de contexto (la **COVID-19**) fue necesario suplir este dispositivo pedagógico garantizando el mismo aprendizaje. Ese era el gran desafío.

Se necesitaba contar con un espacio virtual que permitiera el encuentro, la reunión, los debates, la comunicación e intercambio de contenidos entre los estudiantes. De lo que se dispuso, por su accesibilidad, fue la utilización de las plataformas **Zoom** y **Google Classroom**. Pese a las dificultades derivadas de la no preespecialidad,

nunca se negociaron los contenidos, es más, como ha sido una estrategia de la cátedra, se renovaron siempre en la búsqueda de una mejor calidad de aprendizaje.

Luego se analizará el sistema modular que se adoptó, pero es importante señalar aquí qué se consideró fundamental: la flexibilidad, sin que esto significara poner en riesgo el programa de aprendizaje. Al final de cada módulo se produjo una evaluación parcial que se constituyó en una retroalimentación a fin de enriquecer cada instancia. Así, se organizaron estrategias para mejorarlas; esta flexibilidad fue la resultante de la particular situación que se debía enfrentar; si bien los docentes ya la practicaban en las clases presenciales, ahora con mayor razón debido a la dinámica que la virtualidad imprimía a la enseñanza. Esto se tradujo en el aporte de materiales que no se entregaban como autosuficientes. Todos los contenidos aplicaban al análisis, reflexión, crítica y participación de los estudiantes, quienes podían ampliarlos con investigaciones propias, que luego serían sometidas al debate en el foro virtual. El foco estaba puesto en que los estudiantes fueran protagonistas relevantes en la construcción de su conocimiento, activos en el proceso de aprendizaje. El objetivo no era otro que enfrentaran el problema, su complejidad y que lo resolvieran agenciándose.

Si bien la modalidad a distancia permite una organización autónoma de los estudios, no debe olvidarse que en ella se seleccionan los conteni-

dos, se orienta la prosecución de los estudios y se proponen las actividades para que los estudiantes resuelvan los problemas más complejos y de interés. Los programas de educación a distancia contienen una clara propuesta didáctica, quizás y en contradicción con las creencias más comunes con mayor contenido didáctico que las situaciones presenciales (Litwin, 2000, pág. 17).

PLANTEO DEL PROBLEMA

El eje problemático central giró en torno a la formación para la producción social del hábitat, en un contexto singular. Hábitat, una necesidad primordial del ser humano, del cual hay registros que se remontan a miles de años y que ha acompañado su proceso evolutivo. Esta circunstancia se constituye en la razón por la cual es considerado no solo vital, sino fundamental. De allí surge lo que ahora resignificamos como un derecho humano incluido en los Derechos Fundamentales, relación de implicación que hoy en día no es materia de discusión. En un largo y doloroso proceso evolutivo, ha llegado a ser derecho positivo tanto nacional como internacional, viabilizándose su concreción no sin gran esfuerzo, para la humanidad (Alexy, 2003). Además, el derecho al hábitat no solo integra los derechos fundamentales, sino que se justifica en principios morales y adquiere validez particularmente en el de justicia.

Se proponen tres principios de los que derivan estos derechos:

Uno es el principio de inviolabilidad de la persona que prohíbe imponer sacrificios a un individuo solo en razón de que ello beneficia a otros individuos; el segundo principio es el de la autonomía de la persona y él asigna un valor intrínseco a la persecución de planes de vida e ideales de excelencia (y en virtud de un principio complementario, al placer y a la ausencia de dolor); el tercer principio, el de dignidad de la persona prescribe tratar a todos los hombres de acuerdo con sus voliciones y no en relación con otras propiedades sobre las cuales no tienen control (Nino, 1989, p. 46).

DESARROLLO

Abordar la Formación Universitaria en la Producción Social del Hábitat, en condiciones inéditas de pandemia y cuarentena, implica adentrarse en cuestiones valorativas, relativas a la humanidad y a todo el largo proceso de concreción y validación. De modo que supera los límites estrictamente constructivos reales de su producción, para incorporar a la formación una dimensión axiológica inevitable, en la medida en que esta condiciona proyectos de acciones tanto individuales como sociales.

El campo desde el cual se opera está constituido por seres humanos con extremas necesidades vitales, que no se pueden simplificar en una "vivienda digna", como por ejemplo figura en el Derecho Positivo Internacional (Tratados incorporados, art. 75 CN) y en la

Constitución Nacional, en su preámbulo "afianzar la justicia", y en su art. 14 bis "vivienda digna". En una palabra: no se reduce a una vivienda, sino a un hábitat que respete la humanidad de los más necesitados, en todas sus dimensiones. Consecuentemente, los derechos a los que se alude forman parte de los derechos fundamentales sociales, aún en discusión en cuanto a su contenido y alcances, pero con ciertos acuerdos relativos a que se los **considere como mínimos existenciales**. Además —y no menos relevante—, reforzados por la positividad de estos, en el sentido de que se instrumenten los procedimientos para garantizar su disfrute. Particular incidencia en esta cuestión tiene su validez inmediata, así como ser principios materiales, no formales, lo que genera el deber de ser aplicados directamente cuando **esas circunstancias se den**.

La invocación del derecho implica la inmediata operatividad del principio que lo sustenta. Se evitan trámites dilatorios, y el peso del argumento facilita un rápido abordaje del problema y la consiguiente solución. Es importante esta consideración, si no **todo se reduciría a meras enunciaciones**. Por el contrario, ese contenido material permite su directa concreción vía instrumentos jurídicos accesibles a todas las personas, sin más condicionamientos que la titularidad del **derecho**.

Se evidencia cómo su constitución deja afuera a la política, en el sentido de que en la medida en que están

insertos en el orden Constitucional, no pueden ser discutidos ni ignorados; contrariamente, deben ser observados. La insatisfacción de las necesidades humanas vinculadas con su hábitat genera una franca violación al principio de justicia. Por otra parte, estos principios morales y de justicia, al ser extendidos más allá de la individualidad, posibilitan prácticas y acciones colectivas que se traducen en cierta medida en lo que referimos como la "Producción Social del Hábitat" (Nino, 1994).

Si es que un derecho fundamental fundado en un principio moral y de justicia determina que cada ser humano tiene derecho a satisfacer necesidades primordiales, entre ellas el hábitat, que en su aspecto más cercano se concreta en una vivienda que respete su dignidad —es decir, su condición humana—, lo que se observa es que una gran cantidad de seres humanos están privados de este derecho. Es precisamente sobre este campo que la cátedra Gestión y Desarrollo de la Vivienda Popular trabaja. No se limita a análisis y desarrollos conceptuales; por el contrario, la realidad penosa de los privados de los derechos fundamentales es materia de tratamiento crítico, de indagación de todas las dimensiones del fenómeno, de introducirse en los resquicios ocultos del problema, en los proyec-

tos de vida trancos por la ferocidad de las relaciones de poder y en tejer relaciones empáticas para la cabal comprensión y solución (Foucault & Chomsky, 2006).

Las circunstancias que tocaron vivir, que privaron de los desarrollos presenciales de clases obligando a la virtualidad, también impidieron una de las estrategias pedagógicas más importantes y potentes con las que se enfrentaba a los estudiantes: el trabajo de campo en un asentamiento.

Esta circunstancia se constituía en el disparador que movía, entre otras, las estructuras morales de los estudiantes, quienes, por otra parte —y en general la mayoría—, nunca habían conocido esta situación crítica vivida por muchas personas. De sus relatos se extraían referencias a que nunca habían visto una condición tan dramáticamente injusta.

SISTEMA MODULAR Y VIRTUALIDAD

Como ya se analizó anteriormente, el desafío este año fue recrear virtualmente lo que antes era existencial, real, vivido. Se recurrió a fuentes secundarias, tales como comunicaciones públicas de tomas de tierra, históricamente acontecidas, donde se presentaban entrevistas a las personas involucradas, habiéndose obtenido un material muy rico en términos de los obstáculos que debían enfrentar y los condicionamientos de toda índole a los que estaban sometidos.

El objetivo primordial, considerando esta dimensión del problema, era lo-

gar movilizar en los estudiantes esas estructuras morales. Cognitivamente habían accedido a la situación real, en la que aparecían con claridad conflictos de valor, que se definían en necesidades esenciales no satisfechas, en el caso, relativas al hábitat, y prescripciones normativas de satisfacción incumplidas por parte del Estado. Desde este punto de vista no se proponía determinar virtudes en los estudiantes, sino madurez de juicio para afrontar los dilemas presentes, las vías de concreción del hábitat.

Aprovechando las condiciones de realización de la asignatura en los últimos años —la interdisciplinariedad y la aplicación del conocimiento a problemas sociales relevantes—, fue posible diseñar un Sistema Modular (concepto de origen piagetiano)² para abordar el reconocimiento de la problemática y las alternativas para su transformación. A partir del objeto de transformación, las condiciones socio-habitacionales de las personas que habitan en asentamientos informales, se construyó el problema que definió el trabajo de los estudiantes durante el cuatrimestre. La superación de la clásica enseñanza por disciplinas permitió la creación de unidades basadas en un objeto que conjugara diversas disciplinas y técnicas para dar respuestas científicas. Estas respuestas son conocimientos, los cuales implican ese proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto, y viceversa, en una construcción recíproca para comprender esa transformación (Piaget, 1970).

2. Piaget (1970) intenta demostrar que un nivel que siga a otro siempre es una reorganización del anterior.

Esto se adscribe, fundamentalmente, a la dialéctica que se presenta en el paso de una forma de equilibrio a otra. Ese pasaje de un menor conocimiento a un mayor conocimiento. En este sentido, la generación de un desequilibrio y por ende de una contradicción requería que en el módulo siguiente se tendiera a la superación y reequilibración.

Piaget no se limita al marco de un análisis estructural de los estados de equilibrio; su interés se centra sobre todo en el paso de una forma de equilibrio a la siguiente, es decir, sobre los mecanismos de superación de las estructuras antiguas por la construcción de estructuras nuevas (García, Inherlder & Vonèche, 1978, pág. 8).

Es decir, el sistema modular no implicó una segmentación o el diseño de etapas caprichosas, estancas y sin fundamento. Por el contrario, lo que se pretendió fue precisamente que cumpliera su función: la reequilibración. A los estudiantes se les presentaba en cada módulo un desafío, una perturbación en cuanto no contaban con respuestas inmediatas. Consiguientemente, la búsqueda de estas se constituía en el proceso que conduciría a la reequilibración. Un pasaje a un mayor nivel de conocimiento, sin perder el ya obtenido, asimilado y conservado. Pero, además, servía de retroalimentación para el proceso de construcción de conocimiento en la interacción con los docentes.

Las condiciones del objeto favorecieron esta estrategia, pues su com-

plejidad hizo que el abordaje en cada módulo tuviera contenido suficiente para generar en el alumno la necesidad de incorporarlas, asimilarlas y superarlas, e implicaron un desafío que alimentó el proceso de desarrollo (Vuyk, 1984). En los avances y conocimientos que se observaron del proceso seguido por los estudiantes, en este sistema modular, y en los vínculos situacionales con los acontecimientos reales la dialéctica fue una herramienta fundamental tanto para la comprensión como para la acción (Baquero & Castorina, 2005). En esta dirección propusimos un sistema modular que tuvo como objeto de transformación las condiciones socio-habitacionales de las personas que habitan en asentamientos informales.

La asignatura, se organizó en tres módulos de cuatro semanas de duración cada uno, con las siguientes características:

- Cada módulo se desarrolló a partir de un problema socio-habitacional concreto. Se otorgaron herramientas prácticas y conceptuales para que los estudiantes pudieran elaborar una solución al problema propuesto.
- La problemática y su resolución fueron de complejidad creciente de módulo a módulo.
- En cada módulo se utilizaron las herramientas prácticas y conceptuales aprehendidas en el anterior, a las que se agregaron otras nuevas, de mayor complejidad.
- Cada módulo contó con una ejercitación breve en cada clase, una

devolución parcial y una entrega del trabajo completo, que tuvo su correspondiente evaluación.

Objetivos y producto por módulos

En el mes de marzo de 2020 emprendimos este proceso, introduciéndonos en la problemática sociohabitacional de los sectores en situación de pobreza, a partir de la noción de vivienda. Gradualmente fuimos profundizando en la complejidad que implican las estrategias para acceder a ella: lograr habitar el territorio y conformar barriadas. En el último módulo abordamos la problemática con una mirada integradora, profundizando en la complejidad que esta adquiere en la ciudad —en este caso el Área Metropolitana Gran Resistencia—, conformando un paquete mayor donde la multidimensionalidad da cuenta del problema central y transversal que son los derechos tanto al hábitat, como a la vivienda, la ciudad y consecuentemente a la educación, la salud, el trabajo, el ambiente, la participación ciudadana, a un estatus jurídico igualitario, entre otros. Culminamos el proceso de la asignatura con un conjunto de lineamientos que aportan a la transformación de esta problemática.

Lo referido es suficientemente ilustrativo respecto de los fundamentos expuestos, relativos al proceso de conocimiento. La dialéctica y la situación en la que se agenciaron los estudiantes constituyeron el eje trascedente que permite explicar el éxito obtenido.

SISTEMA MODULAR

Módulo 1: escala domiciliaria

Objetivos

- Reconocer, caracterizar y explicar la problemática del hábitat de los sectores de población en situación de pobreza a partir de una imagen (fotografía).
- Proponer alternativas de solución a la problemática caracterizada, de acuerdo con el nivel de complejidad del módulo 1.
- Tomar conciencia de la necesidad de complementar la formación profesional del arquitecto, para poder entender la complejidad del problema.

Producto del módulo 1: alternativas de solución a la problemática que visualizaban en una imagen propuesta

por la cátedra, que muestra una situación habitacional crítica. Tiempo: cuatro semanas.

Módulo 2: escala barrial

Objetivos

- Reconocer, caracterizar y explicar una de las formas posibles de acceso al hábitat: "asentamientos informales".
- Detectar los actores sociales involucrados en la problemática.
- Proponer alternativas de solución a una de las formas de acceso al hábitat: la toma de tierras.

Producto del módulo 2: alternativas transformadoras a la problemática de una de las formas posibles de acceso al hábitat: la toma de tierras. Tiempo: cuatro semanas.

Módulo 3: escala ciudad

Objetivos

- Reconocer, caracterizar y explicar la problemática de acceso al hábitat a nivel urbano (los asentamientos en la ciudad).
- Proponer alternativas de solución al problema de acceso al hábitat de los sectores populares que habitan en asentamientos de la ciudad.

Producto del módulo 3: alternativas de solución del problema de los asentamientos en el AMGR, mediante lineamientos para su transformación, como producto para transferir al gobierno local y provincial. Tiempo: cuatro semanas.



Figura 1. Escalas abordadas en cada uno de los módulos. Fuente: elaboración propia

MODALIDAD DE EVALUACIÓN

El curso de GDVP 2020 adoptó como estrategia principal docente el **“Aprendizaje Basado en Competencias”**. No obstante, se particularizó, dado que la situación en su singularidad así lo requería (Morales, 2013). Se entendió por tal a las referidas a la capacidad de resolver un problema o una cuestión, movilizando una serie de factores interrelacionados, en un contexto concreto. Competencia no relacionada con el **“ser competitivo”**, sino con la capacidad de recuperar e interrelacionar conocimientos y experiencias, aprender en equipo, para lograr una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, incluyendo a docentes y/o actores sociales que realizan sus aportes a GDVP.

En ese marco, el objetivo principal de la evaluación fue el aprendizaje, y para ello se instrumentó una **“Evaluación Integral del Aprendizaje”** que acompañó todo el proceso. Cada trabajo que realizaron los estudiantes fue acompañado por las evaluaciones correspondientes, siempre orientadas a reforzar el aprendizaje. El trabajo final de cada módulo contó con una devolución en la cual se valorizaban las competencias alcanzadas de acuerdo con el nivel de complejidad correspondiente. Así mismo, se determinó que la nota final del curso fuera la correspondiente a la evaluación del Módulo 3 más el reconocimiento de

la trayectoria durante el curso. Esto significaba que la nota final no era la resultante del promedio de las notas de los tres módulos, sino la nota del Módulo 3 más el reconocimiento al avance del aprendizaje en forma integral. Todas las evaluaciones que se realizaron, antes de la final, fueron a efectos de poder tener datos para analizar la trayectoria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la solución del problema, propuesta en concreto por los estudiantes, se pudo evaluar no solo el conocimiento conceptual adquirido, sino su uso instrumental, así como el procedimental y actitudinal. Es decir, fueron observables las habilidades y destrezas desplegadas ante el problema y su solución; todo lo que permitió medir el nivel de competencias alcanzado (Morales, 2013). El aprendizaje basado en competencias considera que el aprendizaje se produce cuando se avanza integralmente en las tres competencias: actitudes, aptitudes y contenidos.

Actitudes: se refiere a la capacidad de poder hacer y aprender. Se evalúa el interés por la problemática, la motivación para aprender y des-aprender, la participación en el grupo y los aportes al curso, la presencia en debates e intercambios entre compañeros y con los docentes, la asistencia, la iniciativa, entre otros aspectos. Son todos factores que demuestran el **“quiero aprender”**, y permiten hacer una evaluación formativa. Algunos autores

lo vinculan con el Saber Ser y Saber Estar, por su relación con los valores.

Aptitudes: pueden ser intelectivas o procedimentales. Se relacionan con la capacidad para pensar y actuar. Saber hacer. Lo intelectual tiene relación con poder pensar y estructurar los trabajos, la capacidad de entendimiento de la problemática en general y de los distintos conceptos que se vayan construyendo. Lo procedimental se refiere a la capacidad de llevar adelante todo lo que pensó, de actuar; habilidades y destrezas y calidad del trabajo. Es el **“saber cómo”**, que lleva adelante la caracterización y resolución de los problemas.

Contenidos: se refieren al aprendizaje del núcleo temático y las herramientas conceptuales que se utilizan en la definición de la problemática y en su resolución. Es el **“saber qué tengo que hacer”**. Se evalúan la capacidad de comprender, analizar y razonar, argumentar con los conceptos aprendidos; cuestionar y crear nuevos conceptos o resoluciones a la problemática. Estas categorías de evaluación se utilizaron para todos los trabajos, desde los de menor a los de mayor complejidad. Incluso, para el trabajo del Módulo 3, considerado como trabajo final.

Las **“Planillas de Rúbricas”**, que se presentan a continuación, sintetizan las competencias que se propone alcanzar expuestas y los niveles de aprendizaje que luego se plasmaron en las notas correspondientes.

Nº DE COMISIÓN				
Nº DE GRUPO				
COMPETENCIAS	SOBRESALIENTE (10)	DISTINGUIDO (9)	MUY BUENO (8)	BUENO (7)
SABER QUÉ Comprensión del problema. Utilización de los conceptos principales de la Asignatura.	Compenetración con los contenidos principales de la materia, tanto en la caracterización del problema como en los aportes para su transformación. Identifican, describen y explican claramente las distintas dimensiones, incluyendo destreza en la argumentación y creatividad en la utilización de las Premisas de Participación y Concertación (PPC) para los lineamientos de prevención y transformación	Comprensión y aprehensión de los contenidos principales de la materia, tanto en la caracterización del problema, como en los aportes para su transformación. Identifican, describen y explican correctamente las distintas dimensiones del problema, incluyendo destreza en la argumentación y claridad en la utilización de las PPC para los lineamientos de prevención y transformación.	Comprensión general de los contenidos principales de la materia, tanto para la caracterización, identificando, describiendo y explicando correctamente las distintas dimensiones del problema; como en los aportes para su transformación. Las PPC son utilizadas y operativizadas correctamente pero no en todos los lineamientos de prevención y transformación.	Comprensión general de los contenidos principales de la materia, tanto para la caracterización del problema como en los aportes para su transformación. Identifican en general, pero no describen ni explican correctamente las distintas dimensiones del problema Las PPC son utilizadas y operativizadas correctamente pero no en todos los lineamientos de prevención y transformación.
SABER CÓMO Habilidades y destrezas. Generación de procedimientos.	Metodología clara, y precisa para estructurar el trabajo. Excelente utilización de las herramientas teóricas, incluyendo destreza e imaginación tanto en la caracterización del problema como en la operativización de las PPC en los lineamientos para la prevención y transformación. Comunicación CREATIVA. Redacción clara y fluida, que profundiza de forma equilibrada en todos los temas desarrollados a partir del material facilitado y además incorpora otras fuentes complementarias, de indagación propia. Citas pertinentes tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final de trabajo, perfectamente adecuadas a las normas APA	Metodología clara para estructurar el trabajo. Destreza en utilización de la totalidad de las herramientas teóricas, tanto en la caracterización del problema como en la operativización de las PPC, en los lineamientos para la prevención y transformación. Redacción clara, que profundiza de forma equilibrada en todos los temas desarrollados a partir del material facilitado. Citas pertinentes adecuadas tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final de trabajo a las normas APA.	Metodología clara para estructurar el trabajo y utilización parcial de las herramientas teóricas, tanto para la caracterización del problema como para la operativización de las PPC en los lineamientos para la prevención y transformación. Redacción correcta, y profundidad relativamente equilibrada de la mayor parte de los temas desarrollados. Citas en algunos casos pertinentes y adecuadas tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final de trabajo a las normas APA.	Metodología por momentos confusa para estructurar el trabajo. Utilización parcial de las herramientas teóricas tanto para la caracterización del problema como para la operativización de las PPC en los lineamientos para la prevención y transformación. Redacción confusa y con errores ortográficos. Desequilibrio entre algunos temas: incompletos o abordados de forma superficial, y otros desarrollados con mayor profundidad. Citas en algunos casos pertinentes y adecuadas tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final adecuadas a las normas APA.
SABER ESTAR Y SER Valores; Actitudes; Intereses. Competencia sobre relaciones.	Demuestra compromiso y claro POSICIONAMIENTO con la problemática e interés en su abordaje. Realizan aportes entre grupos, o completan los aportes de compañeros en las reuniones.	Demuestran interés y compromiso con la problemática de forma explícita, a partir de reflexiones pertinentes tanto en los trabajos como en las reuniones de comisión.	Los integrantes han demostrado interés explícito en la problemática, a partir de reflexiones tanto en los trabajos como en las reuniones de comisión.	Los integrantes han expresado algunos interrogantes y reflexiones incipientes, en los tp o en las reuniones de comisión.
NOTA FINAL				

Figura 2. Modelo de rúbrica para evaluación, campos a completar por cada docente. Fuente: elaboración propia

APROBADO (6)	INSUFICIENTE (1 al 5)	Notas x Comp.
Hay escasa comprensión general de los contenidos principales de la materia, tanto para la caracterización del problema como en los aportes para su transformación. Identifican vagamente y en general, no describen ni explican correctamente las distintas dimensiones del problema. Las PPC son utilizadas en algunos casos pero operativizadas incorrectamente o solo enunciadas, y no en todos los lineamientos de prevención y transformación.	No hay comprensión general de los contenidos principales de la materia, tanto para la caracterización del problema como en los aportes para su transformación. No identifican, describen, ni explican correctamente las distintas dimensiones del problema. Las PPC no son utilizadas en los lineamientos de prevención y transformación.	
Metodología confusa y desordenada para estructurar el trabajo. Utilización casi nula de las herramientas teóricas tanto para la caracterización del problema como para la operativización de las PPC en los lineamientos para la prevención y transformación. Redacción desordenada y confusa, con errores ortográficos. Abordaje incompleto o muy superficial de muchos de los temas desarrollados. No citan autores correctamente (de acuerdo con las normas APA) tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final.	No se utiliza una metodología para estructurar el trabajo. No se utilizan las herramientas teóricas tanto para la caracterización del problema como para la operativización de las PPC en los lineamientos para la prevención y transformación. Redacción confusa, desordenada y con muchos errores ortográficos. Abordaje incompleto o demasiado superficial de la mayoría de los temas desarrollados. Citas en algunos casos, pertinentes, pero no adecuadas y adecuadas tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía al final a las normas APA.	
Los integrantes han demostrado escaso interés en la problemática, lo que se refleja tanto en los tp como en las reuniones de comisión.	Nula participación en cuanto a las instancias de comisión. Incluye fragmentos copiados sin citar la fuente.	

Algunos resultados cuantitativos:

comparamos, principalmente, el número de estudiantes que aprobaron la asignatura (2019-2020), en las diferentes modalidades: presencial/ virtual, como así también otros aspectos interesantes, como la interrupción del cursado y el nivel de notas obtenidas. En este primer gráfico es de relevancia observar la similitud en el bajo porcentaje de estudiantes que se inscriben en la asignatura, pero luego no inician el cursado.



Figura 3. Comparación sobre el total de estudiantes inscriptos. Fuente: elaboración propia con base en registros GDVP





Figura 4. Comparación sobre el total de cursantes. Fuente: elaboración propia con base en registros GDVP

En este caso (el gráfico 4), puede observarse que en ambos años es similar la incidencia de estudiantes que deciden, en diferentes momentos del trayecto del cursado, abandonar la asignatura. Otra diferencia notable se presenta en el porcentaje de desaprobados.

Si bien en 2020 no hubo desaprobados, tampoco se presentaron casos que hayan obtenido como nota final "Sobresaliente", situación que sí se dio en 2019.

Cualitativos: evaluaciones anónimas de los estudiantes que cursaron la asignatura en 2020:

- Los contenidos de la asignatura logran promover la reflexión sobre los distintos puntos del proceso de aprendizaje para alcanzar y superar los distintos objetivos planteados por la cátedra. La idea de dimensionar las características a partir de una foto nunca lo hubiese llegado a imaginar lo que se logró descifrar y exponer tanta realidad escondida. La clase 4

del módulo 2 sacó lo mejor de mí en temas de aportes, configuración del trabajo y conclusiones.

- Me parecieron todas las unidades muy interesantes, ya que nunca antes había dado materias relacionadas con la vivienda social. La unidad más impactante fue la primera y la segunda ya que representaban las situaciones de las familias marginadas de manera muy real que llegaban al corazón.

- Contenidos apropiados, las normas y leyes que se abordaron me parecen de gran importancia, ya que muchos



Figura 5. Comparación sobre notas obtenidas. Fuente: elaboración propia con base en registros GDVP

de nosotros no teníamos conocimiento de su existencia, esto hace ver las situaciones de una manera diferente, además hace visible el incumplimiento de las mismas y la falta de conocimiento que poseemos como ciudadanos sobre las leyes que nos amparan.

- Considero que adquirí la capacidad para resolver problemas habitacionales actuales de gran escala, desde un enfoque multidimensional y multiescalar. Me ayudó a entender que la pobreza es el producto de la carencia (material) y la exclusión.

REFLEXIONES FINALES

En particular se intentó que las respuestas a los dilemas observables, en sus propuestas de transformación de esa realidad injusta, respondieran a los principios morales que habían sido discutidos y acordados en clase, coherentes con los Derechos Fundamentales de ellos derivados. Estos dilemas, si bien van más allá de los conflictos con ciertos factores de poder que inciden o los generan, permitieron situar a los estudiantes frente al conflicto, modos de obtener el hábitat objeto de su derecho, y lograr decisiones, es decir agenciarlos en la elección de una salida respetuosa tanto de las personas involucradas, como de las decisiones que estas tomaran eligiendo sus cursos de acción vitales, en lo referido a las elecciones del espacio y los desarrollos habitacionales. En una palabra, actuar conforme principios morales socialmente receptados y validados, respetando la igualdad, los derechos

humanos y la dignidad de los seres humanos (Rawls, 1978).

En síntesis, se logró por esta vía llegar con el fenómeno a los estudiantes, quienes pudieron analizarlo, comprenderlo e introyectarlo. Esto implicó —considerando de donde se partía— un profundo desarrollo tanto cognitivo como moral en los estudiantes. Para corroborar esta afirmación se transcribe una evaluación anónima, producida al final del cursado.

La materia me llevó a ver más allá de mis convicciones, hacia un lugar donde también viven personas como todos nosotros que muchas veces pareciera no formar parte del lugar donde vivimos. Comprendí que ayudar a estas familias aportando un granito de arena, comprendiendo sus necesidades, entiendo que las mismas tienen sueños y aspiran a un futuro mejor todos los días, entiendo que dejarlas de lado no me permitiría tener la cabeza tranquila porque sé que de manera conjunta, participativa y por mi propia voluntad de dar mi granito de arena, y que todos logremos lo mismo, podemos contribuir al desarrollo de cada uno de nosotros, y en fin poder ser partes de una sola familia que somos nosotros, las mismas personas (Evaluación anónima, 2020).

Aparece claramente la moralidad de los principios (Kohlberg, 2009). Pudieron sortear la autoridad y afianzarse en sus propios juicios, respetando no solo la condición humana individual, sino comunitaria. Fue apreciable el cambio, lo que implicó, insistimos,

un desarrollo tanto cognitivo como moral. Se estima que la virtud de este producto fue enfrentar a los estudiantes a un dilema de la vida real; pudieron quebrar la individualidad y lograr un razonamiento sociomoral prescriptivo compartido, característico de un grupo. "La psicología del desarrollo cognitivo de Piaget, Kohlberg y otros colegas sostiene que los individuos construyen su propia realidad social al interactuar con el ambiente social. Así, cada experiencia social implica cierto grado de asimilación" (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, pág. 151).

Fue una preocupación constante de la cátedra trabajar, además, estos aspectos generalmente postergados por la complejidad del problema, los tiempos que insumen y la dificultad de situar y agenciar a los estudiantes. Notablemente pudieron superarse estas dificultades, y no obstante el cambio que implicó la virtualidad, obtener resultados óptimos en estos y otros aspectos. Las propuestas de transformación y solución de los estudiantes, expuestas en el trabajo final, dan cuenta de lo afirmado.

La formación universitaria propuesta se concretó con la madurez tanto de estudiantes como docentes, en una experiencia inédita, que exigió creatividad, esfuerzo cognitivo y dedicación. El desafío se logró. Fue posible que los estudiantes se situaran en el dilema, a pesar de no haber podido enfrentar el fenómeno real mediante el trabajo en campo. El cambio

actitudinal fue importante, y generó un horizonte para quienes tengan expectativas de trabajar este tipo de problemática, quienes quedaron instrumentados y con herramientas útiles.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXY, R. (2003). *Tres escritos sobre los derechos fundamentales y la teoría de los principios*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

BAQUERO, J. A. & CASTORINA, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

FOUCAULT, M. & CHOMSKY, N. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder*. Buenos Aires: Katz Editores.

GARCÍA, R., INHERLDER, B. & VONÈ-CHE, J. (1978). *Epistemología Genética y Equilibración: Homenaje a Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

GIOVANNI, M. I. V. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

KOHLBERG, L. (2009). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

KOHLBERG, L., POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.

LITWIN, E. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores SA.

MORALES, M., GARCÍA, F., CAMPOS,

R. & ASTROZA, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED Revista de educación a distancia*, volumen 36. Universidad de Salamanca, España.

NINO, C. S. (1989). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editorial Astrea.

NINO, C. S. (1994). *Derecho, Moral y Política*. Barcelona: Ariel SA.

PADILLA ARIAS, A. (2012) El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, volumen 10. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

PIAGET, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press. Piscocya, L. (Trad.).

RAWLS, J. (1978). *Teoría de la Justicia*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

VUYK, R. (1984). *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980*. Madrid: Alianza Editorial SA. ■