
Trabajo profesional

Los procesos de
enseñanza en el
Taller de Diseño
Arquitectónico

Romina Santa Cruz
Julia Laterza Calosso

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES.
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

**TRABAJO PROFESIONAL
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN EL TALLER DE
DISEÑO ARQUITECTONICO.**

**Estudio interpretativo de las didácticas específicas del Taller
Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD- UNMDP.**

ALUMNAS: Arq. Julia Laterza Calosso – Arq. Romina Santa Cruz

DIRECTORA: Mag. Arq. María Cristina Martínez

CODIRECTORA: Esp. Maria Marta Yedaide

2016

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	6
PREGUNTA	11
OBJETIVOS	11
METODOLOGÍA.....	11
CAPITULO 01 FAUD: cátedras y Talleres verticales	16
CAPITULO 02 EL TALLER DE DISEÑO: la enseñanza de las disciplinas proyectuales	19
CAPITULO 03 TRADICIÓN DE TALLER: el TALLER VERTICAL de Kuri a Solla.....	23
CAPITULO 04 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: el Master Plan	29
CAPITULO 05 ANÁLISIS: de la experiencia de los Masterplan 2013 y 2014	45
CONSIDERACIONES FINALES.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	74
ANEXO1 RESOLUCION 498/2006- ANEXO 5	75
ANEXO 2 PLAN DE ESTUDIOS 1989- FAUD- UNMDP	77
ANEXO 3 PROPUESTA TRABAJO DOCENTE TALLER VERTICAL "A".....	80
ANEXO 4 GUÍA Y EJERCICIO TALLER VERTICAL "A"	102
ANEXO 5 MODELO DE ENCUESTA.....	114
ANEXO 6 GUIÓN ENTREVISTA PROFESOR TITULAR.....	117
ANEXO 7 MEMORIA DE OBSERVACIONES Y DESGRABACIÓN DECLASES.....	119
ANEXO 8 DESGRABACIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL AL PROFESOR TITULAR.	127

RESUMEN

“La formulación de un problema es a menudo más importante que su solución, que puede ser cuestión de técnicas matemáticas o experimentales. Para plantear nuevas cuestiones, vislumbrar nuevas posibilidades y considerar viejos problemas desde puntos de vista nuevos (...) se requiere una imaginación creadora”.

Einstein e Infeld, 1986:67.

Los procesos de enseñanza de la arquitectura, implican ciertos métodos propios de las disciplinas proyectuales, que posibilitan la construcción de un conocimiento teórico-práctico, donde el Taller se asume como el espacio (pedagógico, físico, social y cultural), de una didáctica específica. En él se desarrolla un proceso “complejo, multidimensional” (Mazzeo y Romano, 2007:11), donde “el hacer” y la reflexión sobre “el hacer”, se convierten en prácticas inherentes al proceso cognitivo.

Dentro de las tradiciones académicas que caracterizan las distintas “comunidades de práctica” (Wenger 2001), como contexto donde “la definición de competencia y la producción de experiencia mantienen una estrecha interacción” (Wegner, op.cit.:41), la enseñanza disciplinar de la arquitectura en la FAUD con su “pedagogía basada en la didáctica del proyecto” (Lagos et al., 2005:766), como en el resto de las unidades académicas a nivel nacional, sostiene una larga tradición de cátedras paralelas de opción libre para los estudiantes.

En este contexto, nos centraremos en las prácticas del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” (TVDA “A”) y específicamente en la experiencia del Trabajo Coordinado o Master Plan como unidad didáctica específica y representativa de la cátedra, donde los estudiantes de los distintos niveles del Taller de Diseño I a III del Ciclo Básico participan en un ejercicio de aprendizaje proyectual, constituyendo una práctica identitaria de la cátedra. Poniendo el eje en el TC o “Master Plan”, se pretende abordar las prácticas docentes del TVDA “A” de la FAUD- UNMDP, en el marco de un estudio que permita documentarlas, analizarlas e interpretarlas con el objeto de aportar conocimiento al campo didáctico de la enseñanza de la arquitectura.

PALABRAS CLAVES

Didáctica proyectual – Taller – Enseñanza – Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

“El profesor de proyectos no puede limitarse a la exposición de su experiencia profesional, sino que debe ser capaz, además, de racionalizar esa experiencia, relacionarla con las teorías que constituyen su marco de referencia intelectual y obtener de ahí un corpus doctrinal transmisible”.

Más Llorens y R. Merí de la Maza, 2006:5.

Este trabajo se propone indagar sobre las didácticas específicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje proyectual en el marco del TVDA “A”, dentro de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ámbito de formación de los estudiantes como futuros arquitectos. Dicha indagación se centrará en el Trabajo Coordinado¹ o Master Plan², con el objeto de abordar el papel de las estrategias didácticas en los procesos de aprendizaje y de estas experiencias como estructuradoras de la dinámica de Taller. Se pretende así, generar un trabajo que documente la experiencia que se desarrolla desde el año 2007 a fin de aportar conocimiento didáctico a la teoría y la práctica de la enseñanza disciplinar de la arquitectura.

La experiencia transitada en los últimos diez años, que comenzó cuando éramos estudiantes e ingresamos a la docencia, se refleja hoy en el interés por recuperar, desde un análisis teórico-interpretativo, las prácticas más innovadoras reconocidas a lo largo de este trayecto, en el ámbito de la colaboración entre docentes y estudiantes. Es evidente que existe una relación entre la práctica profesional y la práctica de proyecto, pero la permanente reflexión propuesta a través de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, específicamente en el desarrollo del campo de la didáctica disciplinar, aporta un marco conceptual a la enseñanza del proyectar, que posibilita la construcción y transmisión de un cuerpo teórico de la experiencia del TC –hasta ahora inédito- a docentes y estudiantes que emprenden el camino de la enseñanza.

¹En adelante TC.

²En adelante MP.

MARCO TEÓRICO

Nuestro objeto de conocimiento se construirá con la delimitación del campo de estudio: el Área proyectual del Ciclo Básico de la Carrera de Arquitectura. Específicamente, se analizará el Trabajo Coordinado o Master Plan, como unidad didáctica (organización del ejercicio acotado en un periodo de tiempo determinado) donde se despliegan estrategias que tienen como objetivo principal aprender a proyectar, reconociendo -en términos de Csikszentmihalyi (1998)-, la complejidad de la enseñanza de los procesos creativos. La fuente de información la constituyen tanto el docente titular de la Cátedra y los adjuntos, que aportaran la teoría, como los docentes auxiliares y estudiantes, desde una visión más práctica.

En este punto es necesario aclarar que cuando hablamos de didácticas específicas, nos referimos a las estrategias didácticas específicas de las disciplinas proyectuales. La didáctica es un conjunto de técnicas y herramientas destinadas a la enseñanza en el proceso de aprendizaje, o construcción del conocimiento: "las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza (...) hay una significativa multiplicidad de categorías y niveles o grados de análisis en su definición". (Camilloni et. al, 2007:23)

Recuperando el concepto de Camilloni (op. cit.:23), las didácticas específicas de las disciplinas se despliegan de acuerdo a los contenidos que se desee abordar, como por ejemplo: la didáctica del Arte, de las Ingenierías, de las Ciencias Sociales. Pero estas divisiones "dan lugar a subdivisiones que alcanzan niveles crecientes de especificidad" Camilloni (op.cit.:23), tales como la didáctica de la enseñanza de las disciplinas proyectuales, de las estructuras portantes, del urbanismo; y a estas delimitaciones se les van agregando otras más específicas. Haciendo una analogía con el título del libro de Alexander (1965) "La ciudad no es un árbol" y tal como lo explica en "La didáctica no es un árbol" (Camilloni op.cit.:25), resulta importante comprender que en la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas, especialmente en las disciplinares, las relaciones son complejas y no lineales, a pesar de tener grandes puntos de contacto.

Para iniciar el trabajo, y más particularmente el análisis teórico-interpretativo, es necesario primero inscribirlo en el marco de la investigación científica. La ciencia de la educación está constituida por individuos y grupos; como bien lo dice Michael W. Apple (2008) "tiene una historia significativa de luchas intelectuales e interpersonales". Esto significa que es un espacio en construcción permanente, una comunidad gobernada por normas, valores y principios, y según la visión constructivista de Bachelard (1987), el lugar donde se hace imprescindible la hipotetización del objeto de estudio y su vigilancia

epistemológica. Lo cual, convoca a un proceso de permanente autocrítica, donde la teoría debe ser revisada y el sujeto de conocimiento (constituido por quienes participamos en su construcción y en el contexto de la experiencia transitada al interior del campo disciplinar) debe superar los obstáculos epistemológicos que plantea la experiencia básica (tan sensible que a veces no permite un distanciamiento del objeto de estudio) en el transcurso de la experiencia científica.

Siguiendo esta lógica, creemos conveniente contextualizar el objeto en el ámbito del estudio de una sub área de las ciencias de la educación, como lo es el campo de la didáctica, y específicamente de las disciplinas proyectuales, ya que la enseñanza del diseño arquitectónico se desarrolla en un doble sentido: transmitiendo y generando conocimiento. En otras palabras, se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en la práctica de ese algo, pero no se puede crear sobre lo que no se conoce sino que es un proceso de reelaboración sucesiva sobre entidades conocidas, que se transforman a partir de la crítica y la acción de proyectar.

John Dewey (2008) coloca a la experiencia como concepto central de su propuesta pedagógica mediante la interpretación de dos principios abstractos: la continuidad y la interacción. La continuidad vincula las experiencias anteriores con las presentes y las futuras. La interacción se refiere a la relación del pasado del individuo con el mundo actual. Lo que pareciera ser un proceso complejo, sin embargo, está estrictamente vinculado con el conocimiento práctico y su relación con la práctica profesional, ya que existe una acción tendiente a resolver un problema y considerar variables, emulando lo que luego sucederá. Se espera que el estudiante haga: “desde el principio lo que todavía no sabe hacer, con el fin de que consiga el tipo de experiencia que le ayudará a aprender” (Schön, 1998:93).

En esta perspectiva, el autor señala que en el “dispositivo pedagógico” del Taller (como espacio didáctico y físico), se ponen en juego los recursos utilizados por los docentes en torno al “objeto al que el alumno está dando forma”, a la vez que critica el modelo clásico docente-alumno-conocimiento, ya que el aprendizaje en torno a la construcción (del objeto de conocimiento) cobra mayor importancia.

Por eso los Talleres son el contexto donde se integran sujetos, objetos e instrumentos y se incorporan dos aspectos: lo productivo orientado a la generación de objetos arquitectónicos como modo de abordaje de la problemática del diseño (simulación de la práctica proyectual profesional) y lo comunicativo, orientado a la relación intersubjetiva docente – alumno, que desentraña los procesos de resolución de problemas. Esa práctica es de tipo experiencial (ya que se basa en la “resolución de un problema”) y se activan dos tipos de aprendizajes: “el arte sustantivo de diseñar que (el alumno) trata de aprender y la reflexión en la acción mediante la cual trata de aprenderlo. Cada tipo de

aprendizaje alimenta al otro, y el círculo resultante puede ser virtuoso (espiralado) o vicioso (cerrado).” (Schön, op. cit.:151)

Según Bertero (2009), en el Taller de arquitectura, los docentes utilizan estrategias particulares propias de la disciplina que dependen de la instancia en la que se encuentra el ejercicio (segmentos didácticos). También hace hincapié en que su objetivo es siempre la simulación de la práctica profesional, lo que exige un cambio en el rol del docente tradicional, y que el estudiante aprende, entrelazando aspectos cognitivos, dispositivos operacionales y la efectivización de un pensamiento heurístico-productivo. En este proceso, el docente debe guiar la reflexión de los estudiantes, en busca de la solución de los problemas propios de la disciplina y relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer la profesión.

En este sentido, para Ander-Egg (1991) la relación docente- alumno se establece en una tarea que realizan en común, porque los protagonistas de la práctica son tanto los docentes como los estudiantes, superando todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas y competitivas. Esto exige redefinir los roles, teniendo el docente la tarea de animación, estímulo y orientación; y el estudiante, el de sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica del profesor y de la bibliografía. Como lo señala el autor, el Taller: “es un aprender haciendo (...) una metodología participativa (...) una pedagogía de la pregunta (...) un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.” (Ander Egg (op cit.:16)

En esta línea, la práctica docente se especifica a partir de la enseñanza, ya que constituye el conocimiento que organiza la escena en la que se vinculan los sujetos. Es considerada una práctica social, una práctica educativa donde docente y alumno se vinculan por el objeto de conocimiento en el ámbito de un contexto institucional. La misma se estructura a partir de la articulación de las funciones: docente – alumno – conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros. Ellos adquieren su significación en el sistema de relaciones que interactúan y remiten del docente al alumno y de este a aquel.

Desde esta perspectiva, plantear la práctica docente como objeto de investigación supone el análisis del concepto de transposición didáctica de Chevalard (1998:5): “Es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que permite ejercer su vigilancia epistemológica.”

Se define así como el “trabajo” que transforma un objeto de saber en un objeto de enseñanza, y requiere, para su abordaje, la construcción de un modelo intermedio entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, puesto que se trata de diferenciar el

conocimiento científico producido y utilizado por la comunidad científica del conocimiento transpuesto didácticamente a los fines de la enseñanza.

Recuperando el concepto de Ander-Egg que refiere a la pedagogía de la pregunta, el modo de intervención del docente se define a partir de indagar para ayudar a que los alumnos construyan conocimiento significativo y para reconocer si comprenden. Para Litwin (2000), el docente indaga sobre las intencionalidades y las creencias previas del alumno para intentar aproximarse a su pensamiento y sobre los niveles de comprensión respecto a los temas abordados, para dar pistas y orientar para seguir adelante con su trabajo, exposición, etc. o contribuir a la construcción de significados compartidos.

Cabe mencionar que avanzando en la indagación bibliográfica, en algunas investigaciones tomadas como antecedente, se evidencia una revisión del Taller tradicional y de cómo estas teorías se llevan a la práctica. En este sentido, en el trabajo planteado por Godoy (2009), donde se indaga acerca de la pedagogía en el Taller de arquitectura, se destaca la importancia de este método por considerar las diferencias del mismo con otras áreas de la formación del arquitecto, pero también deja en evidencia que frente al objetivo de “aprender a hacer proyectos” existen ciertas indefiniciones respecto a las competencias que debe adquirir el alumno. Los autores también visualizan ciertas dificultades que residen en la duración de los ejercicios y el desgaste del docente que utiliza variadas estrategias para organizar el tiempo de las actividades: la corrección grupal, individual, la exposición, la ejemplificación, etc. A la vez ponderan el dinamismo que aporta el uso de ciertas tecnologías audiovisuales en la corrección grupal en pos de la identificación de problemas comunes, que colabora en el aprendizaje “más tradicional” del Taller:

“Mientras el profesor del taller tradicional de proyectos, debe recurrir a su (...) autoridad para lograr la atención y concentración del grupo sobre los conceptos que está emitiendo o analizando, (...) al incorporar medios digitales de presentación, la atención del grupo sobre un tema específico fluye más fácilmente, el tamaño de la información gráfica, las técnicas de representación, las escalas y el ambiente general de la clase ayudan en la obvia búsqueda de concentración y atención”.

Godoy et al., 2009:182.

Como se observa, antes que de una didáctica específica para la enseñanza proyectual, podemos pensar en la coexistencia de didácticas disciplinares, aún desde objetivos comunes y que, -sin embargo- suponen marcos teórico-conceptuales específicos.

En este sentido, esperamos que nuestro trabajo constituya un aporte al conocimiento didáctico disciplinar, y permita identificar, analizar e interpretar las estrategias docentes implícitas en el desarrollo del TC, pudiendo ser de interés en contextos variados.

Por un lado al interior del grupo docente del TVDA "A", como aporte a la construcción del conocimiento propio. Por otro como una experiencia posible que puede servir a otros Talleres existentes. Y por último como contribución a la investigación educativa en el contexto de la arquitectura como disciplina proyectual.

PREGUNTA

Cuáles son las estrategias didácticas específicas de la enseñanza proyectual presentes en el MP y cómo impacta esta dinámica de Taller en la formación de los estudiantes, en el marco del TVDA "A".

OBJETIVO GENERAL

- Interpretar las prácticas identitarias de la enseñanza proyectual en el TVDA "A".
- Aportar a la explicitación y comprensión de la didáctica disciplinar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS/PARTICULARES

- Documentar el Master Plan³ en tanto práctica específica del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A".
- Analizar el MP como práctica identitaria del TVDA "A".
- Comprender y sintetizar la experiencia en un corpus teórico-práctico.

METODOLOGÍA

Enmarcamos nuestra investigación en la perspectiva cualitativa, que adopta un enfoque interpretativo (Erickson, 1997), entendido como un proceso de comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados. El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose en el contexto del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A".

Se realizó un estudio interpretativo del MP a partir de datos que sirvieron para comprender la teoría subyacente, relacionada con el campo de indagación: la didáctica de las disciplinas proyectuales. Esta metodología adopta el enfoque de la Teoría fundamentada descrita por Barney Glaser y Anselm Strauss⁴: se pueden utilizar datos cualitativos y cuantitativos o una combinación de ambos. Las estrategias más importantes son: el método de la comparación constante y el muestreo teórico, con el objeto de descubrir la teoría que está implícita en la realidad observada. Permite entrelazar los momentos en que se recogen los datos, el análisis de éstos y la interpretación de los mismos. De esta forma la categoría

³Unidad didáctica.

⁴El análisis comienza con la primera entrevista y observación, que lleva a las próximas, y estará seguida por más análisis, más entrevistas o trabajo de campo y así sucesivamente (...) La objetividad es necesaria para lograr una interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos, y la sensibilidad se requiere para percibir los matices sutiles de significados en los datos y reconocer las conexiones entre los conceptos". Strauss y Corbin (1998:5).

central a estudiar, es aquella mencionada con más frecuencia en el contexto de análisis y que se conecta más fuertemente con las teorías manejadas respecto al tema de investigación, arribando a ella mediante la saturación de la información.

El análisis del caso se llevó adelante mediante la observación⁵, el muestreo de las clases que conforman el ejercicio en cuestión, la recogida de datos y una entrevista de tipo semiestructurada al Profesor Titular.

Con respecto al muestreo, se propuso el análisis de 3 grupos de 20 estudiantes cada uno, a cargo de un docente y un Ayudante alumno, mediante una investigación de tipo cualitativa y el estudio interpretativo del MP al interior de cada grupo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas empleadas fueron: el análisis de documentos (Propuesta Pedagógica del TVDA "A" y material de clase), las observaciones de actividades programadas y espontáneas (recursos auxiliares de la observación: grabaciones, fotografías, medios audiovisuales, etc.), las encuestas a estudiantes y docentes y la entrevista al Profesor Titular de la Cátedra.

Los instrumentos creados a tal fin fueron: encuestas y entrevistas semi estructuradas, para los estudiantes y para los docentes.

BREVE DESCRIPCIÓN

A) ANÁLISIS DOCUMENTAL / FUENTES

- Propuesta Pedagógica del TVDA "A": compendio teórico-práctico de los programas anuales para la asignatura "Diseño Arquitectónico" para los tres niveles del Taller Vertical, presentado con motivo del Concurso Nacional de Oposición y Antecedentes de Profesor Titular para el llamado 2010.
- Plan de Trabajo Docente del TVDA "A": de los años 2013 y 2014.
- Material de clase: de los años 2013 y 2014. Confeccionado año a año por el Profesor Titular, (consta de guías que incorporan los objetivos del ejercicio, las consignas, algún croquis explicativo y las condiciones de entrega). También se deja a disposición de los estudiantes un CD con información gráfica que incluye fotos y dibujos en programas de dibujo paramétricos de los sitios a intervenir.

⁵Aunque nuestra tendencia es a identificar la observación con la recogida sólo visual de los datos, lo cual dista mucho de la realidad. (...) La observación capta todo lo potencialmente relevante y se sirve de cuantos recursos están a su alcance para lograrlo, desde la visión directa hasta la fotografía, la grabación acústica o filmografiada". Olabuénaga (1993:126).

B) TRABAJO DE CAMPO / REGISTRO

Observación de las clases teóricas y prácticas, así como también de los viajes de estudio al sitio de intervención a partir de:

- las actividades propuestas.
- las estrategias docentes.
- las respuestas de los estudiantes.

C) ENCUESTAS DOCENTES y ESTUDIANTILES

Semi-estructuradas, de toma presencial, cuyos sujetos -los estudiantes y docentes- se encontraban en el MP cursando o dando clase en el TVDA "A" al momento de su realización.

Las encuestas se diseñaron a partir de una adaptación de la Escala de Likert en la búsqueda de indicios que nos permitieran relacionar: los contenidos del ejercicio y el aprendizaje en caso de los estudiantes; los contenidos del ejercicio y la enseñanza en caso de los Ayudantes. Al ser una escala que mide actitudes, se basa en un conjunto de enunciados (en este caso acerca de los objetivos del ejercicio) sobre los cuales el encuestado debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo (en total de acuerdo, en acuerdo, neutral, en desacuerdo o en total desacuerdo).

El propósito de su elaboración fue:

- que sea respondida en forma rápida, por estudiantes de diferentes edades, cursando en diferentes años de la carrera aunque en un mismo ciclo.
- que brinde información sobre el nivel de entendimiento de los estudiantes de los objetivos del ejercicio.
- que brinde información sobre el nivel de consenso de los docentes sobre los contenidos y objetivos del ejercicio.
- que brinde información sobre el significado y la valoración que tanto los estudiantes como los docentes asignan al MP.

Precisiones sobre el universo y la muestra:

El universo de los estudiantes activos del TVDA "A", al momento de iniciar la toma de encuestas, en el segundo cuatrimestre de 2013 era de 273 estudiantes.

En el año 2013 se tomaron 12 encuestas a docentes y 46 encuestas a estudiantes, con lo cual la muestra representa aproximadamente el 17% de la opinión de los alumnos activos⁶ entre segundo y cuarto año de la carrera.

⁶Esta terminología es utilizada por la División Alumnos de la FAUD. Así se refiere al caso de estudiantes que se encuentran cursando de manera regular: que mantienen una continuidad de cursada, rinden exámenes, etc.

En el año 2014 se tomaron 46 encuestas a estudiantes sobre 287 alumnos activos, con lo cual la muestra representa aproximadamente el 16% de la opinión, entre segundo y cuarto año de la carrera.

De las mismas se extrajo la siguiente información:

- Nivel de congruencia entre los contenidos y las prácticas
- Perfiles de valoración de los ejes temáticos del MP

D) ENTREVISTA DOCENTE

Lo anterior nos permitió diseñar una entrevista semiestructurada compuesta por algunas cuestiones o preguntas vertebradoras. Luego de la explicitación de los términos generales del trabajo, realizamos la entrevista al Profesor Titular del TVDA "A".

Trabajamos sobre la desgrabación de esta entrevista que aportó una mirada concisa acerca de puntos críticos todavía no dilucidados de la Propuesta Pedagógica y los ejercicios de clase. La entrevista se realizó el 11 de septiembre de 2015.

A partir de la entrevista pudimos completar una mirada interpretativa en la triangulación de los datos obtenidos y la aplicación de los diferentes instrumentos.

ACTIVIDADES Y TAREAS

1. Estudio de la bibliografía específica de las didácticas proyectuales en los Talleres de arquitectura.
2. Observación de las clases del MP y de las actividades.
3. Registro, análisis e interpretación de las estrategias docentes puestas en juego.
4. Encuestas a estudiantes y docentes, donde se indaga sobre el cumplimiento de los objetivos.
5. Análisis e interpretación de las encuestas.
6. Entrevista al Profesor Titular del TVDA "A", desgrabación e interpretación.
7. Identificación, descripción e interpretación de las prácticas identitarias de los docentes en el MP.
8. Interpretación de las implicancias de la experiencia del MP en la formación de los estudiantes.
9. Consideraciones finales.

CRONOGRAMA

El período de trabajo fue de un año.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Act. 1												
Act. 2												
Act. 3												
Act. 4												
Act. 5												
Act. 6												
Act. 7												
Act. 8												
Act. 9												

CAPITULO 01 | FAUD: cátedras y Talleres verticales

Para delimitar el campo de este trabajo, es necesario introducirnos en la organización de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), una de las nueve facultades de Universidad de Mar del Plata, donde egresamos y actualmente ejercemos la docencia.

La Facultad de Arquitectura de la UNMDP, nace en 1962 en un período de fuerte desarrollo de la construcción que requería de profesionales formados en el área. En el año 1988 nace la carrera de Diseño Industrial y actualmente cuenta también con una carrera de carácter semi presencial: la Tecnicatura en Gestión Cultural, con un Ciclo de Complementación Curricular de ésta (Licenciatura en Gestión Cultural). La FAUD se estructura en Departamentos y Secretarías, donde se organizan y desarrollan las actividades de docencia, investigación, transferencia y extensión.

El Plan de Estudio de Arquitectura propone la formación de un profesional capaz de proyectar, materializar y gestionar los espacios destinados al hábitat humano. Esto implica un adecuado dominio de dimensiones proyectuales, morfológicas, tecnológicas e histórico-críticas, centradas en una desarrollada capacidad de creación para imaginar y concretar los espacios del hábitat.⁷

La formación del arquitecto comprende como núcleo fundamental el aprendizaje de los mecanismos para proyectar y construir obras de arquitectura en sus diferentes contextos y complejidades. Además de la enseñanza específica del proyecto arquitectónico, como estructura troncal de la currícula, el conocimiento de la tecnología, la historia, la morfología y el urbanismo definen el contenido de la carrera.

El Plan de Estudio, vigente desde el año 1989, comprende 36 materias distribuidas en 6 años lectivos. Posee tres áreas de estudio diferenciadas, divididas a su vez en sub áreas de desarrollo-duración anual y cuatrimestral, en forma de materias optativas, en los últimos años.

Este Plan de Estudio, se divide en tres ciclos: introductorio (1º año), básico (2º, 3º y 4º) y profesional (5º y 6º). Cada uno de estos ciclos se recorre horizontalmente en tres áreas y sus respectivas asignaturas:

- Área Tecnológico-constructiva: incluye las asignaturas orientadas a capacitar en la tecnología de la construcción y sus materiales, las estructuras, la gestión de las obras, siendo sus sub áreas: Construcciones (5 años), Matemáticas (2), Estructuras (4), Economía y Organización de Obras (1 cuatrimestre) y Legalización de Obras (1 cuatrimestre).

⁷Ver Anexo 5. Resolución 498/2006.

- Área Histórico-social: en este ámbito los estudiantes son motivados a explorar la Arquitectura focalizando en las ideas y obras más significativas, buscando entender su contexto histórico y social, las necesidades humanas como razón de su existencia y su propuesta estética y proyectual. En esta área se encuentran las asignaturas Introducción a la Historia e Historia I a III (de cursada anual de 1° a 4° año) y Teoría y Crítica (Cuatrimestral en 5° año).
- Área Arquitectónico-urbanística: representa el eje troncal de la formación y transcurre en el Taller donde los alumnos desarrollan proyectos de complejidad creciente, investigan e integran los conocimientos de la construcción y las estructuras que han aprendido en otros cursos. Las sub áreas que la componen son: Diseño Arquitectónico (6 años), Comunicación Visual (3 años) y Urbanismo (1 año y 1 cuatrimestre).

La FAUD se inserta dentro del sistema de cátedras paralelas, adhiriendo al modelo reformista, donde los estudiantes pueden elegir entre distintas formas de acceso al conocimiento que poseen horarios y propuestas pedagógicas diferentes y donde el Taller Vertical aparece como el núcleo conductor del Ciclo. Es así, que el Taller acompaña el desarrollo del estudiante en toda su formación básica, ya que un mismo Profesor Titular dirige varios años consecutivos de una asignatura, junto a un equipo de docentes adjuntos y auxiliares.

Como hemos explicitado, nuestro trabajo de investigación se desarrolla en el Ciclo Básico, en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A", cuyas prácticas innovadoras permiten analizar y reconocer estrategias didácticas singulares; en palabras del Prof. Titular⁸:

"La potencialidad de una cátedra vertical estriba en la posibilidad de tutelar al alumno en un periodo largo, y producir intercambios entre los distintos niveles del Taller a los efectos que los alumnos de mayor formación instruyan a aquellos de menor, desarrollando la capacidad de transferencia del conocimiento".

Solla, José. 2013. PTD.

La modalidad de trabajo de Taller ha conformado una tradición de enseñar validada en la práctica profesional del docente, independientemente de su formación pedagógica, que se ha ido revirtiendo en los últimos diez años⁹ alentando la investigación didáctica.

⁸Ver Plan Docente 2013.

⁹En gran medida gracias a la capacitación docente impartida en la CEDU.

El Taller se construye con un perfil docente (con dedicaciones simples o semi exclusivas y un alto porcentaje de docentes ad honorem) donde todos están comprometidos en la enseñanza: adscriptos y docentes rentados participan a la par y de manera intensa en las clases prácticas.

Por lo anterior el sistema de cátedras paralelas posibilita el acompañamiento del estudiante en el proceso de aprendizaje en un tiempo determinado y permite dar respuesta a las diferentes demandas. Asimismo en el TVDA "A" existe una participación equitativa en la tarea de enseñar, aun existiendo una cierta heterogeneidad del equipo docente, lo cual enriquece la interacción. Si bien entendemos que existe un perfil de estudiante y de futuro profesional definido por el curriculum de cada área y/o materia, la formación holística y la construcción de un conocimiento crítico son premisas en este tipo de organización.

CAPITULO 02 | EL TALLER DE DISEÑO: la enseñanza de las disciplinas proyectuales

Etimológicamente, la palabra Taller supone un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo: “La arquitectura posee una tradición importante en su pedagogía, basada en la didáctica del proyecto, la que involucra una reflexibilidad en el proceso de investigación. Es decir el sujeto, además de conocer y reflexionar sobre su hacer, se constituye y modifica por acción de la reflexión en el mismo proceso cognitivo.” (Lagos et al., op. cit.)

Tal como se plantea en el marco teórico, tomaremos como definición de Taller la que trabaja Ander Egg (op. cit), que lo considera un hacer productivo, una alternativa del sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional, por una experiencia en la que todos están implicados como sujetos y como agentes. Los conocimientos se adquieren mediante una práctica concreta que permite la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el campo profesional, lo que implica una superación de la división entre la formación teórica y la práctica a través de la integración y globalización de ambas en la realización de un proyecto. Los protagonistas de la práctica son tanto los docentes como los estudiantes, superando todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas y la superación de relaciones competitivas entre los estudiantes.

Si bien el Taller alberga un grupo social organizado para el aprendizaje, ese proceso es personal, por lo que se requiere una complementariedad entre lo individual y lo grupal: hay que aprender a pensar y hacer juntos, suponiendo un trabajo individual del estudiante y un trabajo pedagógico personalizado a fin de atender a las peculiaridades de cada uno para evitar la homogeneización-estandarización.

Esto exige un cambio del rol del docente tradicional, que pasa a formar parte de un equipo con los estudiantes y que orienta en la reflexión y el accionar en las actividades vinculadas a la solución de problemas reales propios de la disciplina o área de conocimiento, relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer la profesión.

En cuanto a su metodología pedagógica, es importante tener en cuenta que en el Taller no hay programas sino objetivos, por lo que toda actividad didáctica está centrada en la resolución de problemas:

“Se trata de establecer temas o excusas que permiten estudiar las condiciones, posibilidades, límites y el valor de los conocimientos a partir de la crítica arquitectónica y la acción de proyectar, entendidas como una actividad reflexiva que permite extraer conclusiones generalizables o típicas para abordar estrategias proyectuales de carácter genérico ante problemas de similares características”.

Solla, José. 2013. PTD.

Según Schön esta estrategia pedagógica se caracteriza por la reflexión en la acción; el estudiante es auto-formador, debe empezar a proyectar a fin de aprender a proyectar. La unión totalizadora de la disciplina y el proyecto, donde éste debe constituirse en el último eslabón de un proceso de síntesis que dilucida la visión del proyectista sobre la realidad. No debemos olvidar que en la raíz del problema arquitectónico, se presenta un problema concreto a resolver, que pone al arquitecto como un servidor social, con un oficio específico que le permite solucionar problemas de estricta utilidad.

Se trata de estimular la reflexión permanente evitando la relación maestro-discípulo, como mecánica de transferencia del saber. La teoría se aporta a través de clases teóricas destinadas a conceptualizar en un marco ideológico-arquitectónico los objetivos propuestos por la cátedra. La búsqueda de conocimientos generalizables y universales se desarrollará a través del debate entre docentes y estudiantes tomando como soporte los trabajos por estos elaborados, con el fin de producir comparaciones y acciones que puedan constituirse en estrategias proyectuales generalizables.

En el Taller se combinan diversas y continuas situaciones de intercambio docente-estudiante y estudiante-estudiante que se consideran situaciones óptimas de transferencia del conocimiento. Situaciones que son a la vez instancias de evaluación.

El trabajo en Taller incentiva el uso de técnicas de enseñanza creativa, procedimientos conscientes y deliberados para producir nuevas ideas¹⁰:

- Debates de grupo: Encuentro entre los integrantes estudiantes de una comisión de 20 a 25 estudiantes, dirigida por el docente con el fin de reflexionar sobre los objetivos propuestos como por ejemplo: análisis de obras paradigmáticas donde grupos de estudiantes analizan y explican a sus pares obras de arquitectura para producir la reflexión colectiva.
- Corrección grupal: Presentación de ejercicios en forma gráfica ante la totalidad de una comisión con el fin de emitir comparaciones entre propuestas, estrategias proyectuales, y aspectos conceptuales que logren generalizar el conocimiento por fuera del ejemplo en particular.

¹⁰Fuente: PTD Taller Vertical "A", Prof. titular: Arq. José Solla, FAUD. UNMDP, 2010.