



UAI Universidad Abierta Interamericana
El futuro sos vos.

Título del Trabajo Final

**EL TRABAJO EN EL TALLER COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA:
UN ESTUDIO DE CASO.**

Nombre y Apellido Tutor

Lic. Cecilia Ahumada

Nombre y Apellido Alumna

Dra. Analía Nora Brarda

Título

Especialista en Docencia Universitaria

Facultad y Carrera

**FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS
Especialización en Docencia Universitaria**

Fecha

Septiembre 2016



RESEÑA DEL TRABAJO

La Arquitectura como campo disciplinar conlleva preocupaciones intrínsecas, que no pueden ser pensadas como conceptos inmutables. Esta es una institución que crea un saber, que establece sus códigos, sanciona reglas, acepta agentes y construye genealogías.

Aquí cabe reflexionar, sobre cuál es rol que se le asigna a la enseñanza de la "Historia de la Arquitectura" en la formación de un profesional comprometido con su tiempo. Puesto que el currículum de esta asignatura, no es un concepto abstracto, sino una construcción cultural, que establece un puente entre el mundo del conocimiento y las prácticas educativas específicas.

La Historia de la Arquitectura, se encarga de un modo particular de reflexión crítica sobre la arquitectura. Lo que implica el análisis del objeto arquitectónico y/o urbano desde sus condiciones de producción tanto materiales como intelectuales estableciendo su significación en una determinada sociedad histórica. Introduce al estudiante en el entendimiento de las lógicas que constituyen la profesión y sus propios códigos. Y los adiestra en las formas de reflexionar, observar, percibir, disfrutar el espacio, transmitir un lenguaje propio de este campo disciplinar. Y los sensibiliza también para imaginar y proyectar, acciones que sin duda permiten la identificación de la profesión del arquitecto.

En este sentido, el dispositivo de trabajo en "Taller" puede ser entendido como un adecuado sistema de enseñanza aprendizaje. Ya que promueve un aprendizaje significativo y posibilita la adquisición de habilidades y herramientas cognitivas que permiten formar profesionales vinculados con la dinámica de cambio contemporánea. Es un lugar de trabajo, de elaboración, y transformación de conocimientos para ser utilizados.

Cabe aclarar que no todas las Facultades de Arquitectura, desarrollan sus asignaturas de Historia de la Arquitectura con herramientas de intervención práctica, puesto que algunas siguen realizando una transmisión tradicional del saber.

Por lo dicho, esta investigación se orienta a conocer cuáles son las particularidades de la implementación del trabajo en Taller en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño – Universidad Nacional de Rosario.

TÍTULO

EL TRABAJO EN TALLER COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA: UN ESTUDIO DE CASO.

Tutor: Lic. Cecilia Ahumada

ÍNDICE

· INTRODUCCIÓN

Problema de investigación.

Objetivo general.

Objetivos secundarios.

· BREVE ESTADO DEL ARTE

· MARCO TEÓRICO

En la construcción de una definición de dispositivo.

El taller como dispositivo didáctico.

La concepción metodológica del taller.

Dimensiones y sujetos del taller.

El espacio áulico para desarrollar el taller.

Evaluación en el taller.

La enseñanza de la Arquitectura, sus particularidades.

La experiencia del taller Total: el caso de las Facultades de Arquitectura de Córdoba y la Escuela de Arquitectura de Rosario.

Los Talleres en la FAPYD-UNR hoy.

La enseñanza de la Historia.

Qué se entiende por Historia de la Arquitectura?

La importancia de la enseñanza de la Historia en la carrera de Arquitectura.

· ENCUADRE METODOLÓGICO

a.- Decisiones en torno al diseño de la investigación.

Tipo de estudio.

Contexto y caracterización.

b.- Documentos seleccionados.

Métodos de selección, fuentes, ejes de análisis.

c.- Población participante.

Métodos de selección, técnicas de recolección de datos y ejes de análisis.

d.- Consideraciones éticas.

e.- Descripción e interpretación de resultados.

· DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

· INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

· CONCLUSIONES

· SUGERENCIAS

· BIBLIOGRAFÍA

· ANEXOS

“El Trabajo en taller como dispositivo didáctico para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura: Un estudio de caso.”

*“Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe:
he aquí el verdadero saber”*

Confucio

“Ni todo es taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través del taller”

Ezequiel Ander -Egg

TUTOR

Lic. Cecilia Ahumada

INTRODUCCIÓN

Nos adentramos en el siglo XXI con la presencia de diferentes fenómenos sociales, políticos y culturales, que han impactado sobre las universidades generando procesos de innovación no sólo en su organización sino también en su rol social.

En relación con lo anterior, Brunner señala que el desarrollo de la globalización supone tanto un movimiento transnacional de bienes y servicios como también, de personas, de ideas, valores y políticas de organización económica, social y cultural. Y esto ha impuesto a los países en relación con la Educación Superior, marcos de referencia para la evaluación y acreditación, para las titulaciones y la movilidad de estudiantes, demandado modificaciones en la estructura y en el funcionamiento universitario. (BRUNNER J., 2000)

Al respecto el Banco Mundial (2000) indica que, el nuevo paradigma socio económico basado en el poder del conocimiento, encomienda a la Universidad la responsabilidad de mejorar la preparación y competitividad de la fuerza de trabajo de su comunidad. Dado que a medida que el conocimiento se va haciendo más importante para el trabajo, los países deben educar a una mayor proporción de jóvenes.

Por su parte, el comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París (2009) manifiesta que, la Universidad tiene por funciones: formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales; investigar y producir conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad. Debe a su vez aprovechar el potencial de las Tics, tanto para mejorar el proceso educativo como para generar una mayor difusión y acceso al estado actual del conocimiento. Formar profesionales competentes, críticos y reflexivos; generar vínculos con el mundo del trabajo establecer estrategias de integración entre los programas académicos y las demandas del campo productivo.

En otro orden de cosas, se observa que la racionalidad técnica que ha caracterizado a la formación universitaria hasta hace poco tiempo, pero esto no ha alcanzado para dar respuesta a la complejidad de la realidad a la que se enfrentan los profesionales en la actualidad.

A ello debemos sumarle el desarrollo de las nuevas tecnologías. Y además, la creación y expansión de un modelo educativo a distancia que ha roto con el monopolio de la Universidad como única distribuidora del saber científico. Todo esto requiere que la enseñanza universitaria hoy promueva nuevas formas de aprender que integren el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red.

Particularmente, estos procesos nos han puesto en el territorio latinoamericano, frente a dos realidades paradójicas. Puesto que por un lado se reconoce la importancia de la "sociedad del conocimiento" y por otro nos encontramos en un marcado retroceso de la producción, con grandes sectores de la población excluida del sistema educativo, con importantes cambios en materia de valores y metodologías de enseñanza.

En relación con este tema, García Canclini, señala la necesidad de reconocer la diversidad cultural en la que estamos inmersos. Todo lo cual influye en las maneras en que los rasgos cognitivos y socioculturales son apropiados por diversos grupos. Lo que produce según este autor, divergencias, desigualdades sobre todo en América Latina. Y nos advierte que, "... no hay una simultaneidad simétrica entre todas las dimensiones del desarrollo, porque los educandos no son iguales y no tienen idénticas posibilidades de aprender ni se interesan por los mismos contenidos". (GARCÍA CANCLINI N., 2005: 188)

Por otra parte, el conocimiento universitario y la legitimación social de la posesión éste, es un medio que posibilita o no la participación de personas en los procesos culturales y económicos de cada sociedad. "...el grado y tipo de saber que logran los individuos en las instituciones escolares, sancionado y legitimado por ellas, tiene consecuencias a nivel de su desarrollo personal, en sus relaciones sociales y más concretamente, en el estatus que ese individuo pueda lograr dentro de la estructura laboral de su contexto" (SACRISTÁN G., 1997:22)

En este sentido, la Universidad opera en torno al conocimiento, tanto para su producción como para su distribución. Esto implica la ineludible reflexión sobre cuáles deberían ser los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuáles los saberes pertinentes, significativos, adecuados al momento y al contexto en que se vive. Siguiendo esta línea argumental, hoy estos temas se nos presentan como unas de las grandes dificultades de las funciones sustantivas de la universidad. Debido al relativo desfase que existe entre la velocidad de los cambios del mundo externo a la institución y los procesos burocráticos y fragmentados de los desarrollos internos de ésta.

De lo anterior se desprende que, la universidad Argentina, tiene entonces como función primaria el desafío de formar sujetos competentes y cada vez más preparados para dar respuestas a las exigencias del contexto socio profesional. Como así también formarlos para el desarrollo personal y para la adquisición de nuevas herramientas que permitan el mejoramiento permanente de su calidad de vida.

Hoy entonces, existe una demanda de profesionales reflexivos, con capacidad de resolver problemas y con un pensamiento crítico para enfrentar situaciones complejas e indefinidas. Lo que implica promover un modelo educativo basado en el manejo de los principios de procedimientos, valores y conocimientos específicos que orienten a cada profesional a tomar decisiones en interacción con el contexto social. (DE VINCENZI A., 2010)

Por lo dicho, en la instancia de la Educación Superior es donde se debería dar respuesta a las nuevas necesidades y exigencias sociales. Para ello tiene que concebir estrategias potencialmente sólidas, orientadas a los diferentes tipos de contenido. Estos se derivan de los cuatro componentes de la cultura: conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y con las otras personas. Los cuales organizados didácticamente y teniendo en cuenta las particularidades de la personalidad, se tendrán que integrar a la formación profesional del estudiante universitario.

La universidad educa y socializa a través de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los currícula que tiene encomendada. Función que se cumple por medio de los contenidos y de las formas de éstos y también por el tipo de prácticas que se realiza dentro de ella.

Se puede observar que gran parte de las clases universitarias se estructuran, en dos grandes grupos: clases teóricas y clases prácticas. Las primeras consisten en exposiciones sobre los contenidos de los programas, llevadas a cabo por docentes-expertos. Dichas exposiciones se utilizan para explicar los temas que constituyen la currícula de cada asignatura.

En la modalidad de clases teóricas, prima la explicación y se carece de otros dispositivos didácticos ya que sólo se convoca a un saber puramente declarativo, que es muy difícil de ser utilizado en otras situaciones. Puesto que desde un inicio los materiales teóricos no son abordados como herramientas conceptuales para operar sobre otros ámbitos concretos. Sino más bien como saberes conceptuales que necesitan ser solo aprendidos y memorizados o almacenados. Ya que se presupone que los saberes acumulados a través del recorrido universitario son los que conforman el corpus de conocimientos necesarios para que el estudiante pueda intervenir en el campo profesional.

En cambio, las clases prácticas, se suelen enfocar en la comprensión de textos, los cuales muchas veces ya han sido explicados con anterioridad en el desarrollo teórico. En esta instancia, la tarea que se realiza sobre las lecturas tiende a esclarecer solamente lo que dicen los libros. De esta manera dichos escritos no son considerados como herramientas que contienen elementos útiles para pensar determinadas situaciones. Sino lo que se pretende simplemente es que los estudiantes los comprendan. Por lo que el texto constituye un fin en sí mismo y no una posible fuente de recursos. Pasándose luego al momento de evaluación, donde el alumno tiene que dar cuenta de lo leído y comprendido.

En síntesis, se podría pensar que el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos casos está centrado en la transmisión de un saber autorizado y no en el desarrollo de estrategias de intervención práctica a partir de la manipulación de aquellos saberes-útiles como objetos de transmisión.

Es probable que, en contextos de relativa estabilidad, dicho esquema pueda considerarse efectivo. Sin embargo, en la actualidad la utilización del método de la explicación por parte del experto como único dispositivo de intervención pedagógica, merece ser repensado. Puesto que el contexto de intervención ha sufrido fuertes transformaciones y la estabilidad en las que se sostenía se ha transformado en un espacio de cambio permanente.

Como dijéramos en párrafos anteriores, en la actual coyuntura la universidad debe constituirse como un espacio de pensamiento colectivo y de reflexión sobre la vida común. Que permita razonar sobre los problemas en las múltiples dimensiones de la sociedad a partir de los saberes disponibles, para poder producir nuevos saberes. Ya que, el aprendizaje académico lleva consigo el acceso a una construcción social del conocimiento, que en esta investigación está representando por la disciplina de la Arquitectura.

La Arquitectura específicamente como campo disciplinar conlleva preocupaciones intrínsecas, que no pueden ser pensadas como conceptos inmutables. Esta es una institución que crea un saber, que establece sus códigos, sanciona reglas, acepta agentes y construye genealogías.

Los estándares de las Facultades de Arquitectura en Argentina, han planteado la obligación de formar profesionales que posean conocimientos científicos, técnicos y culturales. Que les posibiliten a éstos la producción (en tanto idea y concreción), transformación y materialización del entorno artificial de la sociedad, de forma adecuada a las demandas y posibilidades contemporáneas.

Para la enseñanza de la arquitectura remarcan que los "... fundamentos tanto epistemológicos como metodológicos, consolidan la centralidad del Taller en la formación del arquitecto, ya que los conocimientos relativos a la práctica proyectual configuran una dimensión esencial de la misma... El espacio del Taller se constituye en este sentido como una particular forma de vinculación de los docentes con los alumnos, de los alumnos entre sí, en torno del análisis y la resolución de un caso de referencia que se constituye en objeto del intercambio cognitivo, en un diálogo continuo entre lo general y lo particular; lo abstracto y lo concreto; lo teórico y lo práctico". (FAU, ULP, 2006)

Aquí cabe reflexionar sobre cuál es rol que se le asigna a la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la formación de un profesional comprometido con su tiempo. El currículum de esta asignatura, no es un concepto abstracto, sino una construcción cultural, que establece un puente entre el mundo del conocimiento y la prácticas educativa específicas."...Lo que no se enseña puede ser tan importante como lo que enseña. Porque la ignorancia no es un vacío neutral; esta tiene importantes efectos en las clases de opciones que uno puede examinar y las perspectiva desde las que uno puede considerar, o visualizar una situación o problema." (SACRISTÁN G. ,1997:22)

En el campo de la Historia de la Arquitectura, se parte de entender que ésta se encarga de un modo particular de reflexión crítica sobre la arquitectura. Lo implica el análisis del objeto arquitectónico y/o urbano desde sus condiciones de producción tanto materiales como intelectuales estableciendo su significación en una determinada sociedad histórica.

Dicho corpus, no es como otrora entendida simplemente como una historia general. Donde taxonómicamente se señalaba una sucesión estilística o un sin número de obras privilegiadas. O una asignatura que debe actuar como el repertorio referencial de las teorías demandadas por los talleres de proyecto. Ni un mero espacio transmisor un legado cultural determinado.

A través del estudio de la Historia de la Arquitectura, se logra legitimar la propia práctica de la arquitectura. Puesto que esta nos introduce en el entendimiento de las lógicas que constituyen la profesión y los códigos específicos. Y nos adiestra en las formas de reflexionar, observar, percibir, disfrutar el espacio, transmitir un lenguaje específico. Nos sensibiliza para imaginar y proyectar, acciones que sin duda permiten la identificación de la profesión del arquitecto. Un territorio compartido de puesta en debate y creación. Donde convergen ideas, opiniones, instancias de diálogo, modos de hacer, en relación con objetivos comunes. Y los docentes no proporcionan respuestas únicas ni definitivas y cada tarea se presenta como una posibilidad de investigación y aprendizaje.

En este sentido, el dispositivo de trabajo en "taller" en Historia de la Arquitectura desde una perspectiva pedagógica puede ser comprendido como un particular sistema de enseñanza aprendizaje. Un lugar de trabajo, de elaboración, y transformación de conocimientos para ser utilizados.

El vocablo "taller" es utilizado de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí. Hay talleres de teatro, talleres literarios, talleres gráficos, talleres de capacitación, talleres sobre comportamiento humano, talleres de carpintería entre otros. Nuestro hijo asiste al taller de arte o llevamos el auto al taller mecánico, o vamos a un taller en la Facultad. Hay talleres de todo tipo y también al interior de la educación. Suele llamarse también "taller" a reuniones de características muy diferentes entre sí. La polisemia del término, así como la masificación de su utilización en diferentes ámbitos, obliga a realizar una discriminación conceptual que se llevará a cabo en los capítulos sucesivos.

Por lo dicho anteriormente, se planea una investigación en el marco del paradigma interpretativo-hermeneutico centrado en la descripción y comprensión de las prácticas escolares situadas. En este caso en particular la práctica de taller en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura de la FAPYD-UNR.

Problema de investigación

En primer lugar, cabe aclarar que no todas las Facultades de Arquitectura, desarrollan sus asignaturas de Historia de la Arquitectura con herramientas de intervención práctica, ya que algunas siguen realizando una transmisión tradicional del saber.

En segundo lugar, el uso del dispositivo didáctico del "taller" promueve un aprendizaje significativo y posibilita la adquisición de habilidades y herramientas cognitivas que permiten formar profesionales vinculados con la dinámica de cambio de su tiempo.

Esta investigación se orienta a conocer cuáles son las particularidades de la implementación del trabajo en Taller en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura,

Objetivo general

.- Caracterizar las condiciones de implementación del trabajo en taller como dispositivo didáctico para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la FAPyD-UNR.

Objetivos específicos

.- Comprender a qué denominan taller en los programas de los cinco Talleres de Historia de la Arquitectura que presenta el Plan de Estudios de la FAPYD-UNR.

.- Describir las características particulares del dispositivo Taller en la enseñanza de Historia de la Arquitectura en particular, en uno de estos espacio de trabajo.

.- Reconocer la percepción del aporte de la dinámica en taller que tienen docentes y alumnos.

.- Explorar cuales son las debilidades y fortalezas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo Taller.

BREVE ESTADO DEL ARTE

En relación a la problemática de la enseñanza de la arquitectura, se han observado diferentes trabajos que han abocado al tema en Argentina. Estos se han preocupado principalmente por reconstruir las historias institucionales.

En general son historias escritas por los propios arquitectos, que fueron dando cuenta de los cambios en las facultades de la UBA o de la UNR, en relación a los contextos políticos e ideológicos. Allí se hacían mención a los vaivenes de autoridades y profesores. Identificando las ideas más significativas que influyeron en los contenidos de los planes de estudio (CALDERARI, M., 1997), pero sin hacer mayores referencias a las modalidades de enseñanza.

Otros estudios, se han focalizado en aspectos más específicos vinculados con la enseñanza en relación a las diferentes modificaciones de los currícula (BLANCO ET AL., 1998; CRAVINO, 2007).

En este sentido, Ana Cravino (2009), señala que la mirada exclusivamente disciplinar de los planes de estudios, ha implicado una cierta dificultad de comprensión del por qué se han ido produciendo los cambios curriculares. Y cuáles han sido las estructuras que se consideraron preferenciales, así como que concepción del currículum se tenía. Por lo que esta autora propone la necesidad de aplicar un enfoque analítico más amplio que el meramente disciplinar. Puesto que esto permitiría reflexionar acerca de lo que se entiende por formación universitaria, así como posibilitaría debatir sobre los diferentes perfiles profesionales que cada formación se propone.

También plantea la necesidad de poner en crisis las tradiciones de enseñanza, construir escenarios futuros desde un enfoque prospectivo y no meramente predictivo. E investigar sobre las teorías de aprendizaje, los procedimientos didácticos, la selección de contenidos y el diseño de las prácticas. (CRAVINO, A., 2009)

No obstante esto, no se ha registrado ninguna aproximación histórica a la enseñanza de la arquitectura que haya trabajado de manera sistemática con los testimonios de los propios protagonistas. Ya sean alumnos o docentes, dejando de lado así, la dimensión de la recepción de los cambios curriculares.

Además en relación a la enseñanza de la arquitectura, se han registrado numerosos estudios o investigaciones recientes vinculados a la incorporación de las Tics, más que otros aspectos de la enseñanza en general.

Las tecnologías digitales aparecen como las formas dominantes para comunicarse, compartir información y conocimiento, investigar, producir, organizarse y administrar. En este contexto, la mayoría de los trabajos reflexionan en términos generales, sobre la capacidad transformadora que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan para la educación en la denominada "sociedad del aprendizaje", "sociedad del conocimiento" o "sociedad-red" (CASTELLS, 2001, 2006; COLL y MARTÍ, 2001). Todo ello en una dinámica de cambio y reflexión

sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación del siglo XXI (TEDESCO, 2000; UNESCO, 2005).

Y en particular en relación a la enseñanza de la arquitectura y la integración de las TIC, distintas investigaciones dan cuenta de la necesidad de desarrollar procesos de adquisición de conocimiento; abiertos, colaborativos, interdisciplinarios; en el espacio de la Red, que superen los límites existentes (disciplinarios, institucionales y físicos). Para ello, señalan la importancia de implementar nuevas maneras de pensar y de enseñar a través de los medios tecnológicos. (MADRAZO, 2010). Pero no se reconocen importantes trabajos recientes que profundicen en otros aspectos de la enseñanza de la arquitectura.

Respecto a la idea de "taller", la literatura sobre el tema proporciona una gran cantidad de artículos, ensayos, textos de carácter prescriptivo, descriptivo y explicativo. Que si bien, tienen algunos aspectos en común, implican una gran variedad de conceptualizaciones, finalidades y procesos a seguir. No obstante el criterio básico que comparten los autores es el de pensar al "taller" como una opción pedagógica alternativa al modo tradicional, como una modalidad disímil a una enseñanza de tipo expositiva y memorística.

En referencia al uso del dispositivo taller en arquitectura, se puede observar que el enfoque y la perspectiva curricular de la actual enseñanza de la arquitectura en Argentina, esta vinculada con la práctica que se centra en el taller presencial como organización académica y como mecanismo tradicional de la enseñanza de la disciplina.

Respecto a este tema, han sido muy importantes los aportes de Donald Schön (1998), analista crítico de los procesos de enseñanza de profesionales que deben insertarse en un mundo complejo. Éste basó su trabajo en Dewey y en sus propios análisis sobre la construcción del conocimiento práctico en diferentes ámbitos profesionales. En particular tomó como modelo de formación el "taller de diseño" de las escuelas de arquitectura.

Donald Schön, destacó la significación del aprendizaje basado en el "saber hacer", en donde priman dificultades similares a las que debe enfrentarse el futuro graduado. Cuestionando el modo de la enseñanza tradicional que prioriza el saber teórico separado de la práctica.

Este autor, ha hecho hincapié en la significación de la práctica profesional reflexiva que permite al docente, la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica. Esto conlleva a la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para la innovación.

Por otro lado, en el ámbito local, se han examinado trabajos como el llevado adelante por los arquitectos Patricia Benito, Sergio Bertozzi, Claudia Chiarito (2005) al que se denominó "Taller como dispositivo pedagógico". Este fue presentado en el 24º Congreso ARQUISUR y da cuenta de la experiencia de los talleres del ciclo básico de la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario. Dicha investigación se propuso realizar un estudio descriptivo de los fenómenos que se muestran y aparecen en los talleres del ciclo básico, para entender la esencia del taller proyectual. El objetivo fundamental del mismo fue el de indagar la comprensión de

los factores que constituyen este dispositivo pedagógico. Para concluir en el reconocimiento de la importancia de la revalorización del taller como dispositivo para la formación integral, en un contexto en el que la educación superior en general y la universidad pública de gestión estatal en particular, necesitan desarrollar ambientes de aprendizaje colaborativo.

Los trabajos anteriormente señalados son de carácter general y preferentemente se enfocan en la enseñanza de los talleres de diseño, desde lo disciplinar más que de lo metodológico. Pero en relación con la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, el reconocimiento de investigaciones precedentes ha sido más dificultoso.

En este sentido, Javier Vargas Leal en la ponencia presentada en el 6to Congreso de Arquitectura de Colima, denominada: La enseñanza de la historia de la arquitectura Ingenuidad sin esperanza? (2001), nos plantea un análisis y reflexión sobre la realidad educativa en la enseñanza de la Historia de la arquitectura. Entendiendo a este caso como un campo de conocimiento y como insumo significativo para el ejercicio de la profesión. A su vez nos habla sobre la necesidad de esclarecer la importancia que tiene esta área disciplinar hoy. Para poder a partir de ello, emprender acciones académicas que superen la enseñanza de una Historia de la Arquitectura construida únicamente como conocimiento empírico descriptivo y acrítico, para potenciar el desarrollo de competencias para la comprensión histórico-teórica del espacio.

En particular Durte y Zuñaga (2005), dan cuenta de la relevancia que tiene la revisión del que hacer disciplinar de la historia que antecede a la realidad arquitectónica presente. Puesto que constituye una de las líneas de conocimiento que se considera útil dentro de la formación académica de los alumnos de arquitectura. Estos autores manifiestan que dicho campo del conocimiento, salvo breves excepciones, ha formado parte del currículo formativo de los estudiantes de arquitectura. Aunque, ha ido variando en el tiempo tanto en el tipo del enfoque, como en el énfasis que este saber ha ido asumiendo dentro de la enseñanza de este campo disciplinar.

En el mismo sentido el Arq. Rodrigo Martín Iglesias en la ponencia "La enseñanza de la historia frente a la amnesia proyectual" (2010) realizada para el IV Encuentro de docentes e investigadores en historia del diseño, Arquitectura y ciudad. Montevideo, 22 y 23 de noviembre de 2010, reflexiona sobre la trascendencia del rol de la historia en la formación de un arquitecto. Y por otra parte hace hincapié en el momento de aparición el estudio de la historia en la enseñanza de la arquitectura, la historia crítica, y la importancia de la vuelta al trabajo en taller para el desarrollo de la historia entre otros tópicos.

De todos los estudios analizados se desprenden aspectos parciales de la problemática de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en general. Y de la utilización del dispositivo didáctico de taller en particular. Pero ninguno de ellos aborda específicamente el tema de la presente investigación.

Las entrevistas realizadas, las observaciones de las clases, de trabajos prácticos, programas, las entrevistas, etc. y sus respectivos análisis intentaran llenar este vacío. La lectura crítica de estos materiales podrá instalar en la agenda, temas relacionados con la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la FAPyD-UNR, que han sido mayormente desatendidos hasta ahora.

MARCO TEORICO

En la construcción de una definición de dispositivo

Edith Litwin sostiene que "no hay nada más alentador para la calidad del pensamiento que el aprendizaje de perspectivas diferentes para el estudio de un mismo fenómeno". (2008:54)

Este concepto es útil para comprender la enseñanza de la arquitectura. Por lo cual nos proponemos exceder el enfoque disciplinar, adoptando uno multidisciplinar, para como dice Litwin "descubrir distintas miradas, explicaciones y razones en torno a un mismo suceso que justifiquen puntos de vista opuestos, ayude a entender la complejidad de los hechos y favorezca el respeto por las diferencias." (2008:54)

Al rastrear el significado de la palabra dispositivo, en las distintas ramas de la ciencia y de la técnica, ésta aparece vinculada a un sin número de disciplinas tales como: filosofía, educación, ingeniería, la arquitectura entre otros.

Según la Real Academia Española, del lat. dispositus, dispuesto: es el mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. O la organización para acometer una acción.

En el lenguaje corriente, dicha palabra remite a la idea de un artificio destinado a obtener un resultado automático.

Así, la palabra dispositivo, se presenta como polisémica ya que sus significados varían desde las acepciones técnicas donde aparece la idea de mecanismo o artificio; definiciones que aluden a la disposición potencial o de aptitud; hasta la concepción de orden puesto que enuncia y determina como se organizan los diferentes elementos que lo componen.

Así, los dispositivos en las distintas disciplinas, se presentan con diferentes acepciones, por ejemplo desde el punto de vista psicoanalítico, la idea de dispositivo debe su origen a Freud, quien definió una modalidad teórica-técnica como es el procedimiento del psicoanálisis como "dispositivo de cura".

En otro sentido, es importante revisar el uso del concepto de dispositivo desde las teorías institucionalistas. El institucionalismo implica un enfoque de las ciencias sociales, en particular de la economía, la historia, las ciencias políticas y las relaciones internacionales.

Esta última, ha planteado la necesidad de comprender a la sociedad a partir de sus instituciones. Cada sistema social realiza un número de funciones de todo tipo, su funcionamiento, su efectividad, responden a la serie de instituciones específicas a través de las que se regula el comportamiento de los individuos.

El análisis de tipo institucional, tuvo su origen en la crisis de las instituciones de la sociedad industrial capitalista. Donde se vieron afectados por dicha crisis, la iglesia, la escuela, los es-

tablecimientos médicos, los partidos políticos y los sindicatos, lo que demandó dicho análisis institucional.

Las diferentes corrientes institucionales hablan de los dispositivos en función de las teorías en que sustentan. Y la intervención institucional requiere del trabajo en grupos.

Uno de los primeros antecedentes de las teorías institucionalista ha sido la "Psicoterapia Institucional" que, en los años 50, introdujo en los hospitales psiquiátricos franceses modificaciones organizacionales destinadas a transformar la relación médico-paciente. Y otorgar a estos últimos una mayor participación en el proceso de su cura. La idea principal en los hospitales no se enfocaba tanto en sanar a los enfermos, sino en reforzar las patologías.

Por ello uno de los fundadores de la "Psicoterapia institucional", F. Daumezon, señaló como necesario curar a la institución de cuidados. El movimiento creció teniendo como principales figuras a Félix Guattari y Jean Oury.

En particular, Fernand Oury inspirado por la teoría de Lacan, instructor y miembro docente del movimiento "Freinet", inventó la "Pedagogía Institucional" imitando a la "Psicoterapia Institucional".

Así a principios de los años 60, la "Pedagogía Institucional" traslado dicho modelo al terreno de la escuela, con el fin de que la acción pedagógica se desplazara de la persona del docente a la del grupo-clase.

Desde la óptica del análisis institucional, el dispositivo entonces aparece como una herramienta para el análisis, la interpretación, la elucidación y la promoción de transformaciones.

La escuela institucionalista francesa, por intermedio de R. Lourau y G. Lapassade (1971) propuso el término "analizador", señalando al análisis como cosa del hombre, como trabajo del pensamiento, "la noción de analizador como un dispositivo experimental, un intermediario entre el investigador y la realidad".

Para nuestros propósitos, es válida la observación que hace el autor anteriormente mencionado, sobre el desarrollo del análisis institucional puesto que plantea que: "En la práctica del análisis institucional sólo se puede avanzar con la condición de ubicar dentro del campo del análisis, dispositivos que deben catalizar las significaciones y permitir cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado en el conjunto del sistema. La ubicación de los analizadores ya forma parte del análisis. Es el trabajo primero y principal de aquellos a los que en las ciencias humanas de hoy se llama analistas". Y "El analizador construido en un campo institucional con fines de análisis es como un simulador, una institución que imita a la institución real"(1971:17)

El analizador requiere de un analista que otorgue la intencionalidad al análisis, que produzca la descomposición de aquello que el analizador provoca. Éste surge en espacios de encuentro institucionales, ya sea de tipo naturales o artificiales en donde lo imaginario es provocado y lo simbólico buscado.

Entonces, al idea de dispositivo, alude a un arreglo organizado de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñados para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes. Así, el analizador institucional, se presenta como una herramienta que nos permiten ver a la institución a través de sus grupos, sus programas tanto programados como no.

Por su parte, Michael Foucault (1979) redefinió también la noción de dispositivo. Esto se produjo en la etapa de su trabajo de investigación, en la que adoptó el método genealógico para ocuparse de las estrategias de poder y gobierno de los hombres.

En estos estudios, este autor, se focalizó en el análisis de la relación entre lo discursivo y lo extradiscursivo, en las estrategias de poder y los procesos de subjetivación. En ese sentido la noción de dispositivo, le sirvió precisamente para pensar los entramados de estos intersticios.

La idea de dispositivo de Foucault, planteó una apertura, puesto que cuestionaba las bases estructuralistas en el pensamiento moderno. Su perspectiva permitió abrir nuevos análisis en la relación del poder y el saber.

En otro sentido, la noción de dispositivo además ha sido pensada desde la teoría de los grupos. Distintas corrientes de pensamiento han constituido modelos teóricos acerca de este tema. Estas han superado la idea de individualismo social e intentan explicar el conjunto, la gestalt, la estructura, la dinámica, etc.

Al respecto, Ana María Fernández (1989) señala la existencia de tres momentos epistémicos en la constitución de saberes grupales.

En primera instancia, considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc.

El segundo lugar, marca la importancia de la conceptualización de la estructura, a través de la cual trata de reconocer las invariantes del grupo, las organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales, donde se pueden distinguir distintas teorías del psicoanálisis de grupos.

En el tercer momento, esta autora, menciona la necesidad de superar las disciplinas de objeto discreto, para producir redes transdisciplinarias y desarmar las ideas del individuo y la del grupo como intencionalidad. Estas concepciones se asocian con los nuevos paradigmas de la ciencia que hoy se hallan en proceso de formulación.

Lo grupal, se presenta en los dos primeros momentos como asimilable al grupo. Y la preocupación teórica principal esta puesta en identificar al grupo, delimitarlo y explicarlo en su particularidad.

En el tercer caso, ya no es el grupo el centro de interés, sino la red de vinculaciones y entrecruzamientos que se producen. Es aquí donde se presenta una nueva concepción de lo grupal, en tanto campo atravesado por múltiples aspectos como los históricos, institucionales, políticos, etc. En este sentido el grupo deja de ser un objeto discreto.

Aquí cabe preguntarse que, entiende esta autora por dispositivo grupal. Esta lo define de la siguiente manera: "... dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo". (FERNÁNDEZ, 1989:18)

En síntesis, dentro del campo de lo grupal, se presentan procesos grupales específicos y singulares, que pueden construir historias más o menos prolongadas en el tiempo. Y a su vez desarrollan grados y tipos de grupalidad muy diversos.

A estos procesos grupales podemos llamarlos grupos y/o "dispositivo grupal" (FERNÁNDEZ, 1989) son un conjunto de personas, un determinado espacio, un tiempo común, y objetivo común. Una institución que los convoque, una red de relaciones, expectativas comunes, sentimientos grupales, sentido de pertenencia que le otorgan la particularidad a cada grupo.

En resumen, la idea de dispositivo esta presente en el psicoanálisis, como "dispositivo de cura", en el enfoque institucionalista de las ciencias sociales como "dispositivo analizador", en Foucault se vinculan a las teorías del poder y del saber, en las teorías de los grupos como "dispositivo grupal", entre otros.

Por otra parte, el término dispositivo se ve desde una perspectiva pedagógica. En este sentido el sociólogo británico Basil Bernstein, conocido por sus aportes a la sociología de la educación, se ocupó de estudiar lo que ocurre dentro del aula. Observó cómo ciertas prácticas pedagógicas contribuyen a la reproducción del statu quo. Así, para este sociólogo, el aula representa un pequeño laboratorio donde repercuten las relaciones sociales capitalistas. El trabajo de Bernstein se considera un intento de construir una teoría sistemática de las relaciones entre la escuela y la sociedad, que articula los macro y microniveles del análisis sociológico.

Las principales teorías de la reproducción cultural, no han otorgado principios de descripción que den cuenta de cómo se da en la práctica pedagógica tal reproducción. Según Bernstein (BERNSTEIN, 1998), esto se debe a que dichas teorías, toman a la educación como portadora de relaciones de poder externas a ella misma. Así, el discurso pedagógico actúa como portador, como soporte de algo que se encuentra por fuera. Pero este autor, plantea la necesidad de un análisis interno del discurso pedagógico. Concretamente, sostiene la importancia del estudio de la lógica interna del discurso y sus prácticas junto con el análisis de las formas de comunicación. Ya que entienda que si se analiza el discurso pedagógico, en particular su estructura interna, se puede comprender cómo se transmiten las relaciones de poder y el control.

Su planteo parte de reflexionar acerca de cómo se traducen dichas relaciones de poder y control en los principios de comunicación. Y cómo estos regulan las formas de conciencia en función de la reproducción y/o posibilidades de producción cultural.

Para Bernstein, la escuela tiene una voz que le es propia ya que existe una trama social dentro del aula. El texto pedagógico, es un texto social y como tal, no independiente de las relaciones sociales de producción. También en la relación pedagógica, docente-alumno y trama social, hay una relación de fuerza. Y mediante el texto, el contenido curricular es transmitido para ser adquirido.

En este marco, establece el concepto de "dispositivo pedagógico", y lo define por analogía con el de "dispositivo lingüístico", como el conjunto de reglas formales que gobiernan la comunicación pedagógica. Este posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se generan y reproducen en la construcción de un orden social dado.

En este sentido, el dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones. (BERNSTEIN, 1997: 185). Y argumenta que como el dispositivo pedagógico carece de ideología propia, se mantiene relativamente estable. Y establece las reglas que regulan la comunicación, las que dependen de la ideología, según las relaciones de poder entre grupos sociales.

Por lo dicho, el discurso pedagógico procede y puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia a través del diseño de reglas, que regulan las relaciones sociales, entre categorías específicas tales como la de transmisor y receptor, supervisor y supervisado.

De esta manera éste autor marca una diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas variables.

El "dispositivo pedagógico" sería el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el éste se convierte en el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. (BERNSTEIN, 1990b:103).

Bernstein, habla de la importancia del reconocimiento de la ordenación interna del "dispositivo pedagógico" a la que denomina la "gramática intrínseca del discurso pedagógico" (1986, 1990a).

Por otra parte Basil Bernstein (1996) plantea que los dispositivos se manejan con las siguientes reglas:

Regla de distribución: el dispositivo marca qué es lo pensable y lo impensable.

Regla de evaluación: el dispositivo establece criterios para la práctica pedagógica. El dispositivo integra el texto a ser transmitido en el tiempo y el espacio.

Regla de re-contextualización: los dispositivos son los encargados de encaminar la construcción de un discurso pedagógico tomando otros discursos y reorientándolos hacia un nuevo contexto que este caso sería el pedagógico.

Estas reglas están relacionadas jerárquicamente: la naturaleza de las reglas de distribución, regulan las de re-contextualización, que a su vez ordenan las de evaluación.

También, el dispositivo interviene a través de códigos cuya gramática contiene los principios de distribución del poder y control que son intrínsecos a las relaciones de clase, o sea a las relaciones sociales y de comunicación.

Además, el concepto de código ocupa un lugar central en la sociología de Basil Bernstein. Los códigos educativos son principios reguladores del currículum, la pedagogía y la evaluación. Las dos variables que definen dichos códigos son la clasificación y la enmarcación del conocimiento educativo.

La clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan. Una clasificación fuerte, indica contenidos separados y una clasificación débil, sugiere la interrelación entre contenidos. Entre tanto, la enmarcación se refiere a las formas de control sobre la manera como se transmite el currículum. Una enmarcación fuerte significa que los límites de lo que se puede y no se puede transmitir están muy claros. En este caso el alumno no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Lo inverso ocurre en una enmarcación débil.

Según Bernstein (1975), desde su distinción entre pedagogías visibles e invisibles, reconoce tres reglas de regulación de la relación entre transmisores y adquirentes, tales como: reglas de jerarquía, reglas de secuencia y los criterios. Dichas reglas constituyen los rasgos principales de cualquier relación de transmisión o adquisición. Estos son rasgos importantes para la educación en tanto proceso formativo. Y además, la forma que toma la relación jerárquica/vertical influye tanto en las reglas de secuencia como en los criterios.

En particular las reglas de jerarquía, regulan lo que debe ser un transmisor y lo que debe ser un aprendiz. Se espera que éste aprenda a ser un tipo particular de aprendiz y lo mismo en el caso del transmisor. De esta forma se establecen la forma jerárquica de la transmisión y de conducta.

Por otra parte, las reglas de secuencia, regulan la temporalidad. Como cualquier transmisión se extiende en el tiempo, algo se produce antes y algo después. Por último, los criterios de transferencia de esquemas de transmisión/adquisición están relacionados con el traspaso de referentes con los cuales el aprendiz puede controlar, explorar y/o evaluar su propia conducta y la de los otros. Esta dimensión entonces tiene que ver con la introspección y la meta reflexión.

En otro sentido, desde el punto de vista del discurso vertical y horizontal, Bernstein (1999) señala que, el primero es de enmarcamiento fuerte; seleccionado, secuenciado, de ritmo fuerte y evaluado formalmente. Dicho enmarcamiento puede ser explícito como en el caso de la pedagogía tradicional o implícita como sucede en la pedagogía progresista.

También, el discurso horizontal, surge de forma espontánea en el aula y también en las narrativas en antropología, psicología y sociología, posibilitando relaciones interpersonales más intimista.

En el discurso vertical, se presentan fuertes reglas de distribución; la circulación se produce a través de formas explícitas de re contextualización que interfieren en las distribuciones de tiempo, espacio y/o actores involucrados. Por otra parte, el discurso horizontal incluye un conjunto de estrategias que son locales, organizadas en formas segmentadas, específicas a un contexto determinado, para maximizar encuentros con los otros.

Si bien la estructura de las relaciones socio-culturales producen las formas del discurso, éste a su vez genera una forma de conciencia, establece el sentido y realización contextual y promueve

las maneras de intercambio interpersonal/ social.

Bernstein (1999) en relación a la subjetividad e inter subjetividad en los estilos relacionales de enmarcamiento pedagógico dentro de un contexto social determinado señala que:

"...es crucial para los alumnos saber y sentir que ellos, las experiencias que los han formado y sus modos de manifestación, son reconocidas, respetadas y valoradas. Pero esto no quiere decir que esto agota el encuentro pedagógico. Porque, el ver este encuentro solo en términos de un rango de voces potenciales y las relaciones de unas con otras, es evitar el asunto central de la pedagogía, esto es, la apropiada modalidad de clasificación y enmarcamiento. Cuando esta es considerada, aspectos institucionales, estructurales e interaccionales son integrados al análisis. Los recursos necesarios (materiales y simbólicos) que pueden constituir bases del desafío de lo que es, y de demandas por lo que debiera ser, pueden ser evaluados". (BERNSTEIN, 1999:172).

En resumen, según Bernstein, el discurso pedagógico más allá de sus dimensiones lingüísticas, es un tipo de discurso social producido desde mecanismos de poder y control de las posiciones de los sujetos dentro de órdenes específicos. El discurso pedagógico tiene una función constitutiva de objetos y sujetos pedagógicos, y regulativa de relaciones sociales que controlan, por ejemplo, la producción de textos, temas, significados dentro de ciertos límites impuestos por el poder.

Marta Souto, por su parte en su texto: "Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica" (1999), nos habla de la necesidad de pensar el dispositivo pedagógico desde la técnica, desde la operación. Lo que implica preguntarse desde que concepción de la técnica y que relación existe entre teoría y técnica.

En este sentido, el dispositivo sería un modo de abordar la acción pedagógica que se distingue de la noción de método. Mientras éste concibe el orden y la predeterminación de los eventos, el dispositivo es pensado desde la estrategia para responder a la complejidad de las situaciones de enseñanza.

Esta autora define al "dispositivo pedagógico" como un artificio instrumental complejo "constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder ser proyectado, instalado, realizado y analizado". (SOUTO, M. 1999) Así, sus componentes son: la finalidad; la institución que convoca; las personas; los espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias.

Para ella, el dispositivo presenta un predominio técnico, pero sin desatender otras dimensiones y dispone a su vez diversas componentes, en función de la intencionalidad pedagógica como es la de facilitar el aprendizaje.

Por lo tanto, entiende que el "dispositivo pedagógico" tiene un carácter de organizador técnico porque "...organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para sus instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal" (SOUTO, 1999). Por ello, si bien el "dispositivo

pedagógico" posee un factor normativo, éste es uno más del conjunto de factores que lo componen. También es importante reconocer que actúa con lo aleatorio, lo incierto, en la modificación continua. Esto obliga al docente a estar preparado para que, si se produce algo inesperado, pueda integrarlo modificando la acción, lo cual no implica una falta de intencionalidad o desestructuración.

Así, según su mirada, en el dispositivo pedagógico se conjugan la técnica, la teoría de la enseñanza y la naturaleza del artificio.

En otro orden de cosas, es significativo reconocer la importancia que poseen los "dispositivos pedagógicos grupales" para la aplicación de las distintas teorías de la enseñanza actual, tales como: la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje significativo, el andamiaje planteado por Brunner, o el constructivismo.

Vigotzky (1988) por su parte nos habló de "zona de desarrollo próximo", indicando que esta posibilita que se produzca un aprendizaje significativo, cuando se genera una reorganización entre los conocimientos persistentes y los nuevos. Esto requiere de un esfuerzo por parte del alumno, el cual se ve facilitado por la mediación social que puede llegar a realizar un compañero o un docente. Estos empujan al estudiante más allá de lo que pueden por sí solos. O sea en este espacio es donde se constituye el aprendizaje.

Este autor argumenta que esta es la distancia entre el nivel real de desarrollo de un alumno, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En base esta idea de desarrollo próximo, Brunner (1984), definió su concepto de andamiaje. Entendiendo por este a aquel proceso en que el docente ofrece ayuda, apoyo o guía para que los alumnos logren avanzar intelectualmente. Hecho que supera a lo que podrían hacer solos. Y planteó que con el tiempo se hace necesario retirar progresivamente el andamiaje para que el alumno o los alumnos puedan ir asumiendo un mayor grado de control y autonomía en su aprendizaje.

Por su parte, Coll y Solé (1990) señalaron la importancia de la influencia que realiza un docente cuando guía a un alumno a lo largo de las actividades programadas en el aula en relación a una tarea, a la resolución de un problema o al aprendizaje de contenidos, ya que promueve el desarrollo en la medida que logra vincular al alumno con la zona de desarrollo próximo.

Según señalan Ausubel, Novak y Hanesian (1999), el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante puede realizar en su estructura cognoscitiva conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes. Por lo cual los esquemas preexistentes se modifican y reorganizan, agregando o suprimiendo componentes; y a veces se reemplaza un esquema por otro. Para que esto se produzca es imprescindible la disposición del alumno y la tarea debe ser significativa para que esta pueda relacionar los nuevos conocimientos con la estructura previa. En este sentido, el profesor es quien debe promover que sus alumnos tengan una participación activa para que estos puedan integrar los nuevos conocimientos a los esquemas cognoscitivos previos.

Se considera que un alumno logra progresar cuando se establece un conflicto entre dos representaciones, el cual le obliga a reorganizar los conocimientos previos.

Por otro lado, desde la teoría constructivista se considera que, dado que el estudiante es el que aprende involucrándose con otros durante el proceso de construcción del conocimiento, el trabajo grupal posibilita la retroalimentación, siendo éste un factor muy importante para la adquisición de contenidos (COLL, 2001; COLL y OTROS, 1997; CARRETERO, 1993).

También se piensa que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso que se caracteriza por el dinamismo y la interactividad. Y a través del cual la información es interpretada por la mente que va construyendo de manera progresiva ciertos modelos explicativos con mayores grados de complejidad. Por ello según Bruner (1997) el conocimiento no se descubre sino que se construye, siendo el alumno el responsable de participar de forma activa en dicho proceso de aprendizaje.

Todas estas teorías pedagógicas se ven favorecidas en su implementación cuando se utilizan dispositivos pedagógicos grupales para su desarrollo áulico.

En relación a lo anteriormente dicho, podríamos definir entonces al "dispositivo pedagógico" como aquel que presenta un carácter grupal (SOUTO, 1999). Y en este espacio, permite que se utilicen y generen pensamientos y, además, que se establezcan nuevas relaciones con el conocimiento existente. Tiene una función de provocar distintos pensamientos, conocimientos y reflexiones, transformaciones en las relaciones interpersonales y en la toma de conciencia de la realidad.

En síntesis, Berstein nos habla del "dispositivo pedagógico" asimilable a la idea de dispositivo lingüístico, mientras que Marta Souto, define a éste como un artificio instrumental complejo, como un organizador técnico, ya que organiza, tiempos, espacios, recursos materiales y humanos etc. El que presenta un carácter grupal que puede servir para aplicar las distintas teorías pedagógicas contemporáneas.

Además de lo dicho, se presenta también la idea de "dispositivos didácticos", para señalar una serie de procesos y recursos movilizados para promover aprendizajes.

Para Piaget (1956), los dispositivos experimentales eran simulaciones de ciertas condiciones que imitaban un medio ambiente, pero con el propósito de que el niño pudiera poner en evidencia la comprensión que tenía de dichas nociones.

Por su parte, Guy Brousseau (1998) se inspiró en los dispositivos piagetianos para crear otros similares orientados a la enseñanza. La diferencia entre estos radicaba en que, para Piaget, el medio ambiente o el "dispositivo" era distinguido en un segundo plano, y suponía como dado la capacidad adaptativa del sujeto. Pero para Brousseau, el medio ambiente era considerado en un primer plano, siendo su interrogación: ¿cuál es la relación entre el dispositivo experimental y la noción a aprender?

Por su parte, Piaget (1956), veía en las respuestas de los niños ante sus dispositivos experimentales,

indicios de la existencia de estructuras cognitivas y de nociones matemáticas, mientras que a Brousseau, lo que le interesaba era la relación entre el dispositivo y la noción a aprender. Es decir, estaba preocupado por indagar las características que debería tener un dispositivo para hacer emerger en el niño una noción, un conocimiento específico. Las situaciones didácticas de Brousseau apelaban a una lógica de las necesidades, y por ese sólo hecho la didáctica de éste era independiente de la psicología ya que nadie sabe cómo se aprende pero todos saben que sí aprenden.

De lo dicho con anterioridad, vemos que la tarea docente es compleja y especializada. Así, se utilizan para designar determinadas realidades o acciones un conjunto de términos también complejos y especializados. Por ello, se presentan como sinónimos términos tales como: procesos didácticos, estrategias didácticas, recursos didácticos, materiales educativos, dispositivos didácticos, técnicas de enseñanza, etc.

Por otro lado, si retomamos las definiciones de dispositivo de la real academia española como vimos en párrafos anteriores, su primera acepción nos habla de que éste dispone. Éste entonces, dispone o crea las condiciones necesarias para se produzca algo, que en el caso del dispositivo didáctico sería producir situaciones adecuadas para el aprendizaje de los alumnos. Cabe aclarar que, el solo diseño de un dispositivo establece las condiciones necesarias para el aprendizaje pero no la garantiza el mismo.

En cuanto a la segunda y la tercera acepciones que menciona la RAE (2010): "mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista, y organización para acometer una acción", contribuyen a la comprensión del término. Así, en el campo educativo, al hablar de "dispositivos didácticos" se hace referencia a un recurso que posee una organización, un proceso, un mecanismo de funcionamiento que posibilita realizar diferentes operaciones para alcanzar algunas metas.

Teniendo en cuenta lo dicho, un dispositivo habilita la articulación de dos o más partes de un todo, y conforma el punto de conexión que moviliza sistemas, los pone en funcionamiento. De esta manera, un "dispositivo didáctico" sería una unión de recursos materiales y procesos que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades. Promover sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la aplicación de su preparación en situaciones concretas, en la resolución de problemas, etc. Es una herramienta, que a su vez le posibilita al docente favorecer el desarrollo del sujeto que aprende.

Según Perrenoud (2004), "...una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión. Secuencias y dispositivos didácticos se incluyen a su vez en un pacto pedagógico y didáctico, reglas de funcionamiento...

Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. Practicar un método de proyecto requiere algunos dispositivos. El trabajo por situaciones problema requiere otros, los procesos de investi-

gación incluso otros." (2004, pp.:25-28),

Recapitulando, podemos decir que el "dispositivo didáctico" es aquello que dispone y pone en disponibilidad. Hay un docente que dispone, el grupo de alumnos y el docente mismo se disponen a participar.

Es un artificio complejo, que se inventa poniendo en combinatoria una serie de componentes con una intencionalidad de enseñanza o de formación. Es multifacético, tiene un armado previo general que plantea diversas alternativas que se van decidiendo y modificando. Existen elementos que se disponen desde el inicio como un tiempo, un horario, las personas, el encuadre de trabajo, entre otros.

La preparación de los "dispositivos didácticos" es una de las tareas principales que tiene un docente, pues si éste está bien planteado moviliza saberes, le permite al estudiante establecer relaciones, verificar conceptos, realizar deducciones profundizar y aplicar conocimientos

En cambio, un dispositivo mal diseñado puede llevar simplemente a la mera memorización de los conceptos y a su repetición, cayendo así en la famosa "copia-pegar", tan criticada por resultar intrascendente para los objetivos de formación en el contexto actual.

El taller como dispositivo didáctico

La palabra taller, en realidad proviene del latín "astella", variante de "astulla" (astilla, segmento de madera cortada). El castellano la toma del vocablo francés "atelier".

Antiguamente en el siglo XVI, esta última palabra francesa se escribía "astelier" y designaba un montón de astillas de madera, pero más tarde nominaría a la obra al aire libre del carpintero.

En particular, la Real Academia Española propone la siguiente definición para el término taller:

1. m. Lugar en que se trabaja una obra de manos.
2. m. Escuela o seminario de ciencias o de artes.
- 2 m. Conjunto de colaboradores de un maestro." (RAE, 2010)

Mientras que, la enciclopedia virtual Wikipedia en su versión castellana menciona que:

"Taller es propiamente el espacio donde se realiza un trabajo manual o artesano, como el taller de un pintor o un alfarero, un taller de costura o de elaboración de alfajores, etc."

Y además establece otros conceptos derivados a saber:

"El lugar de una fábrica en que se realizan ciertas operaciones, como el taller desoldadura. (...) Taller mecánico, en que se reparan máquinas averiadas.

En enseñanza, un taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en

su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes.

A menudo, un simposio, lectura o reunión se convierte en un taller si son acompañados de una demostración práctica.

En artes gráficas, denomina tradicionalmente el lugar o establecimiento donde se realizan las tareas de preimpresión y acabados. (...)

En bellas artes (arquitectura, pintura o escultura), el taller es la escuela artística fundada por un maestro y formado por sus discípulos, que en la Europa Occidental de la Edad Media y el Antiguo Régimen funcionaba como un taller gremial". (EVW,2010)

En síntesis, la denominación taller aplica a numerosas situaciones o lugares en que se realiza una tarea, en forma individual o colectiva, con fines formativos, productivos, o artísticos.

En el sistema educativo actual ha habido una tendencia a designar a una diversidad de situaciones y modalidades pedagógicas con el nombre de "taller", por lo que se considera importante hacer una breve síntesis de que se entiende sobre este tema y como se aplica al campo disciplinar de la arquitectura.

La idea de taller, en lo esencial, remite a una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo en forma grupal.

En la educación formal en especial el concepto de taller surgió con la escuela activa¹. Pero en ese momento las actividades se reducían a una práctica desvinculada de lo teórico y era considerada como algo secundario en el aprendizaje escolar. Surgiendo así los talleres de actividades prácticas como el de carpintería, cocina, etc.

Más tarde comenzaron a desarrollarse los "laboratorios", cuyos objetivos no eran la producción sino el aprendizaje. Pero a pesar de que se entendía como un lugar donde existía un hacer, en la práctica sólo se comprobaba la teoría y no había una retroalimentación.

Un poco más tarde la escuela activa propondría el impulso de las escuelas granjas, planteando la combinatoria de un aprendizaje de tipo manual e intelectual. A lo que luego se incorporarían las prácticas de la convivencia democrática, vinculando así los aspectos intelectuales, manuales con los éticos, sociales. (SANJURJO, 1987:2)

Pero en los últimos 30 años, se viene hablando tanto en las producciones teóricas como en los documentos ministeriales sobre el "taller" como una de las estrategias didácticas innovadoras, implementadas en algunos niveles del sistema educativo de nuestro país. También este tema ha aparecido en los espacios de capacitación docente, como "dispositivo de investigación", a

1- Escuela activa, tiene sus inicios a principios del siglo XX y su finalidad era la de formar personas con sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación.

la vez, como formato de espacios curriculares o asignaturas en los distintos planes de estudio. En este sentido Achilli, E. (1996) manifiesta que: "con el nombre de Talleres se entienden experiencias muy dispares de propuestas pedagógicas que vienen desarrollándose en América Latina desde la década de los 70. En las mismas podrían reconocerse como elemento común una concepción de aprendizaje basada en el trabajo colectivo e integrado de la teoría y la práctica".

Marta Souto (1999), argumenta que en el sistema educativo y en particular en el ámbito de la práctica, se considera al "taller" como una metodología de trabajo. Desde la mirada metodológica o técnica, el taller es considerado como un instrumento más para la enseñanza. Aunque ella entiende que es un espacio mucho más complejo por lo cual lo llama dispositivo puesto que es donde se interrelacionan un conjunto de variables y dimensiones. E indica que la índole de materias que se enseñan, el trabajo que se realiza, la lógica social de dicho trabajo, son aspectos que se deben tener en cuenta. Y además señala la importancia de considerar el carácter grupal y la especificidad del desempeño del rol docente.

En este sentido, el "taller", debe estar centrado en la producción de un objeto con significado social; aprender de un saber-hacer. Existe una materia prima con la que se trabaja y las relaciones grupales se dan de un modo particular. El estudiante aprende mientras produce. En dicho proceso se van resolviendo las situaciones que se le presentan y, en función de éstas, demanda al docente lo que necesita para poder avanzar, o sea que este último trabaja a partir de la demanda del alumno.

En este orden de cosas el taller puede caracterizarse "...por el pensar-sentir-haciendo, con lo cual se pretende abrir espacios de reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes y cuestionando el hacer profesional. Se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda del saber" (DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE DIDÁCTICA, Vol. II.2004:610)

Por su parte Ana María Hernández (2009), señala al taller como aquel dispositivo que permite el desarrollo de actividades pedagógicas, que logran la circulación de significados, la comprensión, la generación de interpretaciones y de procesos de reflexión.

Entendiendo entonces al taller como un dispositivo estratégico, en donde cada persona puede transitar un camino de forma individual en un espacio colectivo. Un lugar de comunicación pedagógica en el que se integran distintas prácticas de enseñanza, con el objetivo de resolver las tensiones que se producen entre la teoría y la práctica desde la reflexión.

En este sentido Marta Souto (1993:24) manifiesta que: "Conocer lo grupal es implicarse desde el conocimiento, el sentimiento y la acción en un mundo cambiante, dinámico, complejo, contradictorio, diverso, en un camino vertiginoso de desórdenes y órdenes zizaguenates, en entrecruzamientos múltiples..." Es decir que el grupo tiene una dinámica que nunca esta estable y que se sostiene por procesos sociales en constante cambio.

Por lo tanto, la construcción de aprendizajes grupales produce un proceso de integración de individualidades, que posibilitan aprendizajes sociales y producción de saberes aportados por unos y otros.

Por ello, en el trabajo en taller, se produce una importante socialización de saberes a partir del trabajo grupal, donde se originan procesos de comunicación entre los integrantes del mismo, ya sean profesores como alumnos. Lo que aporta cada uno enriquece y potencia a los demás, promoviendo la construcción de nuevos saberes.

También el taller cobra sentido por poseer contenidos teóricos y además organizar experiencias. Es un lugar de encuentro entre estudiantes y docentes en constante construcción, donde prima el interés, la pregunta, el análisis y la interpretación. Este dispositivo desplaza el trabajo individual y muchas veces competitivo, por otro colaborativo, solidario y basado en la curiosidad.

También desplaza el ejercicio de un pensamiento lineal o de repetición acrítica, para promover el pensamiento reflexivo y creativo. Es sabido que para que la articulación teórico-práctica se produzca, es imprescindible que exista un espacio de reflexión crítica. A su vez en este espacio, se entiende que enseñar no es transferir, o depositar conocimientos en el otro, sino que es crear ciertas condiciones para que estos conocimientos puedan ser construidos por los propios sujetos. Así se integran saberes, se pueden rescatar los aportes teóricos y prácticos de diferentes aspectos curriculares.

En definitiva, la experiencia del taller enmarca una serie de actividades cuyo objetivo principal es la de superar la fragmentación de saberes, generar espacios de oportunidad para que los estudiantes identifiquen las relaciones que articulan los conceptos, trabajar cooperativamente, realizar análisis críticos, promover la discusión, la circulación de la palabra, en síntesis incentivar la participación.

La concepción metodológica del taller

Desde la concepción metodológica, el taller constituye:

- a) un dispositivo de trabajo con y en grupos;
- b) una metodología de trabajo educativo que buscará alcanzar objetivos pre-establecidos, organizando para ello la utilización de determinadas técnicas.

Según Agustín Cano (2010), desde el punto de vista metodológico el taller es “un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.”

El uso del taller como estrategia metodológica activa, constituye una alternativa viable en la universidad. Ya que permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos. Y hacerlo paulatinamente de una manera más autónoma, dándoles herramientas para usar los procedimientos en la adquisición de conocimientos.

En concreto, el empleo del taller destaca el desarrollo de competencias y habilidades trans-

feribles como estrategia básica para propiciar la meta de aprender a aprender y que el alumno siga aprendiendo después de dicho aprendizaje.

Debido a que el pensamiento crítico es la base de todo el trabajo académico universitario y laboral, el nivel de exigencia con el cual se trabajan las habilidades que deberían incluir también actividades de investigación y aprendizaje por cuenta propia, con el fin de que los alumnos se conviertan en seres autónomos, capaces de expresar sus razonamientos a través de una lengua escrita y oral reflexiva, coherente y comprensible para cualquier lector/público. La meta es eliminar un pensamiento caprichoso, desarticulado, parcial o sin fundamento, para producir textos comprensibles, de buena calidad.

Dimensiones y sujetos del taller

Particularmente Ander-Egg, Ezequiel (1999) nos habla de la existencia de una triple dimensión en las relaciones pedagógicas que se producen en un taller.

Estas relaciones deben ser consideradas dentro de una pedagogía activa. Y se llevan a cabo mediante el trabajo grupal y/o en equipo.

Es así que en el taller existen los docentes y los alumnos, pero el primero no se considera como el único que sabe y enseña. Ni los segundos como aquellos que tienen que aprender.

Esto no significa que docentes y alumnos cumplan los mismos roles, ni tengan las mismas responsabilidades.

Docentes y alumnos se hallan frente a una tarea común en la que se resuelven problemas y/o situaciones concretas, pero el docente tiene el deber de enseñar y el alumno de aprender.

Lo cual no implica que en el desarrollo del trabajo del profesor, no pueda aprender de los estudiantes.

Por otra parte Ander Egg argumenta que si bien las tareas en el taller están centradas en el grupo que debe realizar un trabajo y esta constituye la situación de aprendizaje, la responsabilidad del docente es la de enseñar y lleva implícita su competencia profesional.

Mientras que Hernández (2003) señala al respecto que, el docente en este espacio debe tener siempre en cuenta el encuadre teórico de los problemas que se abordan, para desde allí proponer las diferentes actividades a los alumnos, sosteniendo el espacio desde la contención la escucha, el análisis, la interpretación y la construcción de significados. En definitiva los "maestros" actúan como orientadores, facilitadores de las diferentes actividades o tareas, con la finalidad de que los estudiantes construyan aprendizajes autónomos.

El docente-coordinador es también el encargado de planificar, organizar, ejecutar y evaluar el

taller, en este sentido debe también: promover y proponer actividades que faciliten el vínculo grupal y la tarea. Tiene que garantizar la libertad de expresión aún la de aquellos que circunstancialmente no se expresan. Promover el intercambio en un nivel que todos entiendan, se interesen y puedan participar. Facilitar la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas respuestas. Aportar nuevas explicaciones y nuevos enlaces. Estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico. También deberían respetar los tiempos del grupo y favorecer la comunicación sin dejar de sostener el encuadre establecido. Promover la evaluación y realimentación permanente.

Sin embargo la responsabilidad de aprender es un proceso individual que depende de cada alumno como tarea intransferible. Por ello, para que un estudiante realmente aprenda debe poder expresarse y razonar en libertad sin estar coartado por autoridad del docente.

El alumno en el taller tiene que replantearse cuál es su rol puesto y es necesario que pase de un lugar de escucha pasiva a expresarse, argumentar, analizar, participar. O depende del caso manipular cosas, herramientas, equipos, etc.

Por otro lado, en lugar de recibir órdenes tendrá libertad y autonomía. Actuar con responsabilidad y compromiso. En lugar de promover la competición deberá propiciarse la participación cooperativa. En vez de "obedecer" a la autoridad habrá comprensión de las necesidades del grupo y del individuo. Se generará un ambiente cordial. En lugar de una atención centralizada en el docente habrá un interés centralizado en el proceso y en las tareas grupales.

De la generación de desarrollos simplemente memorísticos se pasará a la aplicación de conocimientos teóricos, utilización de la información, actuación frente a los acontecimientos, aprendizaje de resolución de problemas, desarrollo de capacidades para hacer inferencias teóricas, etc.

En resumen en el taller se producen relaciones entre los docentes-alumnos, los docentes-docentes y los alumnos-alumnos.

En referencia a esta tercera dimensión, se puede reconocer que en la forma tradicional de enseñanza no se necesita de la interacción entre los alumnos. Hecho que se vuelve fundamental en la modalidad de taller. Puesto que a diferencia de una clase tradicional, en el taller se generan grupos de trabajo para desarrollar un proceso de aprendizaje en equipo, para fomentar la reflexión y/u la acción.

Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, uno de los aspectos más significativo del trabajo en taller son las vinculaciones e instancias de cooperación entre alumnos. Así las capacidades, habilidades y los saberes de cada integrante del grupo son tenidas en cuenta en la dinámica de trabajo, aportando el conocimiento de cada uno al trabajo colectivo.

De esta manera se produce una nueva definición de los roles que deben cumplir los docentes y los alumnos, puesto que la relación que se establece entre ellos queda supeditada a una tarea en común. Esta es generalmente organizada de una manera cogestionaria y algunas veces autogestionaria. Esto implica dejar de lado las relaciones dicotómicas jerarquizadas, así como las relaciones competitivas entre los alumnos. No obstante cabe aclarar que también existe un espacio de trabajo individual el que necesariamente debe integrarse en la producción grupal.

En este sentido, los educadores y educandos puedan establecer la marcha del proceso, es decir, organizar, reconocer el rendimiento y evaluar el trabajo.

En particular, la tarea de evaluación conjunta, es muy importante para el cumplimiento de los propósitos educativos. Pero esta no es sinónimo por si sola de excelencia académica.

El espacio aulico para desarrollar el taller

La acción educativa se realiza dentro de un cierto ámbito institucional, el que está influido, por las condiciones espacio-temporales, ambientales y sociales.

Esta tiene lugar principalmente en el aula. Así la situación de enseñanza–aprendizaje está influenciada fuertemente también por el ambiente que prevalece en el aula, y que se conforma a través de: las condiciones edilicias y de equipamiento del salón de clases; el uso que se hace de los mismos; el espacio donde se ubica el aula dentro de la institución y esta última dentro del espacio geográfico donde se inserta la institución educativa.

El contexto espacio-temporal está vinculado al conjunto de las condiciones sociales que se producen en un lugar y un momento determinado. Pero frecuentemente no son tenidos en cuenta por los diseñadores, directivos y/o educadores, dado que las acciones de enseñar y aprender se encuentran aceptadas como naturales y por lo general son percibidas como si siempre y en todo lugar o momento hubiesen sido realizadas del mismo modo.

Es necesario observar que detrás de cada edificio escolar existe una postura o una posibilidad pedagógica. Así el modelo tradicional que privilegiaba la clase magistral, al maestro y la disciplina, se tradujo claramente en las aulas del siglo XIX, donde por ejemplo los pupitres estaban atornillados al piso y el docente se ubicaba sobre una tarima próxima al pizarrón. Hechos que aún se visualizan en algunos establecimientos educativos.

En particular como el trabajo en taller implica una metodología sin actividades jerárquicas, requiere de otros espacios para facilitar la adquisición del conocimiento. El ambiente es de vital importancia, dado que la mayoría de las situaciones de aprendizaje que se dan durante la rutina diaria, suceden dentro del salón de clase.

Es fundamental considerar el espacio, la distribución del mobiliario, ya que dichos elementos favorecen a las relaciones interpersonales, la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales. Todo lo cual debe ser tenido en cuenta por el maestro-profesor en su proceso de planificación.

Las condiciones ambientales son determinantes para las actividades de enseñanza–aprendizaje: puesto que las características del ambiente pueden facilitar, dificultar o impedir el alcance de fines comunes.

Por lo anteriormente dicho, vemos que el aula debe proporcionar el ambiente apropiado para el aprendizaje de los estudiantes. Lo que implica, una correcta disposición de las sillas, la localización fácil de los recursos de aprendizaje tales como el pizarrón, medios digitales, frisos para sostener afiches, etc., buena iluminación y temperatura. Así tanto las condiciones de espacio como las de equipamiento colaboran con el aprendizaje de los alumnos y generan un ambiente de trabajo más participativo y dinámico.

El análisis del aula se puede realizar al menos desde dos aspectos a saber: el funcionamiento espacial según el uso donde es importante reconocer los espacios de las circulaciones, de uso y las visuales que se requieren para el trabajo del aula. Y el funcionamiento acústico del lugar en relación a la tarea que se desarrolla así como la aislación del aula y los requerimientos según el nivel de ruido externo.

En relación a lo dicho en párrafos anteriores, el lugar elegido para trabajar durante el desarrollo del taller debe ser preferentemente un espacio amplio, intencionalmente acondicionado. También pueden utilizarse simultáneamente otros ambientes, cuando un grupo se subdivide para algún proyecto.

Con preferencia en la sesión de trabajo tienen que evitarse, en lo posible, interferencias externas y/o la presencia de extraños. Y procurar que el lugar sea fundamentalmente tranquilo, cálido y silencioso.

En particular la FAPyD-UNR según se indica en el informe realizado a la CONEAU en 2010, cuenta: "Para las actividades de grado y postgrado, desarrolladas en los tres turnos (mañana, tarde y noche) existen dos características de espacios para la didáctica con su equipamiento: los Talleres donde el mobiliario está compuesto por tableros y bancos y las Aulas, con pupitres, escritorio y pizarrones fijos.

En los dos (2) Talleres -C1 y C11- con superficies mayores a trescientos ochenta metros cuadrados [380m²], además del equipamiento mencionado anteriormente, se cuenta con pizarrones móviles, sistema de parlantes instalados con equipo de sonido trasladable (ecualizador, micrófonos inalámbricos), pantallas de proyecciones móviles...

En los dos (2) Talleres -C2 y C3- con superficies mayores a doscientos diez metros cuadrados (210m²) se cuenta con dos parlantes y micrófonos trasladables para amplificar el sonido, con pantallas para proyección enrollables...

Y en los restantes Talleres y Aulas -A13, A14, A15, B1, B2, B3, B8, B9, B10, C4, D2 y D4- con superficies menores a ciento treinta metros cuadrados (130m²) la mayoría son oscurecibles, con pizarrones, escritorios, -se están acondicionando ó cambiando paulatinamente-, con pantallas para proyección enrollables -las mismas se mantienen periódicamente, por el sistema que posee-. Dos de estas aulas poseen televisor con video casetera".

Todo lo cual estaría indicando que se posee las instalaciones y equipamiento necesario para el desarrollo de actividades de taller.

Evaluación en el taller

La evaluación en el taller puede ser pensada en dos sentidos, por un lado la evaluación de lo producido en el mismo, y por otro la reflexión sobre los aspectos referentes a que es lo que se consideró durante su desarrollo.

Por lo que al final del taller hay que generar un espacio para poder pensar, analizar y reflexionar sobre lo actuado. Donde el alumno pueda realizar una autoevaluación de su accionar. Pudiendo expresar cómo se percibió, qué pensó, cómo se trabajó, qué cosas le gustaron y cuáles no, qué se podría cambiar y/o qué propuestas se podría hacer para mejorar la situación de aprendizaje.

Este tipo de evaluación debe llevarse adelante a partir de tener en cuenta los objetivos propuestos, generando un procedimiento que le otorgue a su vez un carácter formativo de la evaluación, puesto que implica el desarrollo de la capacidad de auto crítica y de auto educación, ligado al "aprender a aprender". (ANDER-EGG, 1999).

A su vez, el equipo coordinador en otro momento deberá llevar adelante, otro nivel de evaluación que tiene que ver con su rol específico Y este tendrá que hacer referencia a cómo se produjo el proceso grupal, nivel de objetivos alcanzados, el cumplimiento de consignas, etc..

También si alguien del grupo actuó de observador, dicha actuación debe ser evaluada en relación a los parámetros de observación acordados previamente, en base a los ejes de observación.

La enseñanza de la Arquitectura, sus particularidades

La etimología del término Arquitectura aúna dos vocablos griegos, "arché" -que se puede entender como orden, principio, regla, origen- y "teutónicos", que designa al oficio de hacedor, constructor o carpintero.

Así la Arquitectura entendida como disciplina, implica una actividad que comprende un conjunto de valores, principios y conocimientos específicos desarrollados a través de una práctica. Esta última, ya sea de carácter proyectual, constructiva o reflexiva, se verifica en testimonios materiales y simbólicos que cada generación aporta al desarrollo de su sociedad y su cultura. Y se proyecta como herencia para las generaciones futuras.

Los principios, valores y conocimientos propios de esta disciplina están desarrollados en tres direcciones que los mantienen en un equilibrio dinámico: hacia el compromiso presente con la sociedad y su cultura, hacia la transformación futura y hacia la memoria. Esta disciplina por lo tanto conforma un campo dinámico, tenso y mutable.

En este sentido, la Arquitectura, se ha venido desarrollando desde la Antigüedad para brindar soporte material a las diversas actividades humanas, busca dar respuesta a las grandes cuestiones de la condición del hombre, sus interrogantes y deseos.

Por otra parte, el ejercicio profesional podría definirse como el pasaje entre la disciplina concebida como horizonte y el trabajo de los personajes involucrados en su práctica concreta, en un tiempo, condiciones y lugar determinados.

Por lo tanto para ser un buen profesional es necesario poseer las dos dimensiones aristotélicas, "poíesis" y "praxis" (producir y actuar). La determinación correcta de la primera dimensión pertenece a la técnica, mientras que el actuar honesto tiene razones éticas.

En relación con lo anterior la formación profesional, debe estar vinculada con dicha visión, e implica el desarrollo de habilidades y la integración de conocimientos para intervenir con solvencia en un medio con preexistencias ambientales y arquitectónicas significativas.

En este punto resulta interesante revisar como se ha desarrollado la enseñanza de la arquitectura a lo largo de la historia.

La educación tuvo su origen en las comunidades primitivas, particularmente en el momento en que el ser humano pasó del nomadismo al sedentarismo. Es en ese momento cuando se comenzó la transmisión oral de saberes entre los integrantes de la comunidad -padres a hijos. Surgiendo por lo tanto las primeras ideas pedagógicas para poder aplicar técnicas y métodos para hacerse de provisiones o de refugio.

La complejidad en el campo educativo comenzó a aparecer con la comunicación del intercambio comercial entre diferentes grupos de diversos lugares del planeta. Momento en que surgió la división de clases sociales de forma incipiente y rudimentaria, hecho que marcaría en siglos posteriores las formas de educación.

Los métodos de enseñanza más antiguos se ubican en el Antiguo Oriente (India, China, Persia, Egipto), así como en la Grecia Antigua. Donde la instrucción estaba basada en la religión y en el mantenimiento de las tradiciones orales de los pueblos. Como por ejemplo en el caso del antiguo Egipto, donde las escuelas del templo enseñaban no sólo religión, sino también la escritura, las ciencias, las matemáticas y la arquitectura.

Así, por formación el arquitecto egipcio, pertenecía la casta sacerdotal y los arquitectos también conformaban una dinastía. El saber se mantenía en secreto por lo tanto el proceso innovador era lento.

En tanto que, en Grecia como en Roma antigua, el procedimiento de adiestramiento se realizaba a través del discipulado, estableciendo con ello un modelo de ejercicio disciplinar donde el desarrollo edificatorio se daba sin solución de continuidad entre la fase del proyecto y la dirección.

Más tarde, durante la Alta Edad Media, Europa tuvo un gran atraso cultural, educativo y científico en relación a los otros pueblos de la cuenca del Mediterráneo y del Oriente. El alto nivel alcanzado por la arquitectura romana y la tecnología de la piedra también se fue perdiendo paulatinamente. En este contexto el arquitecto, al disminuir sus conocimientos técnicos, vio afectada a su vez su incidencia social.

Para los siglos XII y XIII, el pensamiento escolástico, sería el encargado de reconciliar la creencia y la razón, la religión y la ciencia.

Con la creación de las Universidades medievales, surgieron distintos tipos de estudios. Las principales de estas instituciones se encontraban en Italia, Francia, Inglaterra, Praga y Polonia. Y poseían cuatro orientaciones, ya que primero los estudiantes debían cursar en la Facultad preparatoria o artística (Facultad de Artes). Y después podían continuar los estudios en una de las otras tres Facultades: la de Teología, la de Medicina o la de Jurisprudencia.

Ésta tenía el carácter de escuela media y en ella la enseñanza poseía una duración de 6 ó 7 años. Al terminar los estudios, los egresados recibían el título de "maestro en artes". Después podían continuar los estudios en una de las otras tres Facultades: la de Teología, la de Medicina o la de Jurisprudencia.

Los hijos de campesinos y artesanos no accedían a este tipo de instrucción, por lo que crearon sus propias escuelas. Instruyendo a sus hijos en sus casas o talleres, enseñándoles a escribir, calcular y hablar en su idioma natal.



Estampas "Oficios en la Edad Media" (1848).
Fuente: CANO, Agustín (2010) *La metodología de taller en los procesos de educación popular.*

Así, poco a poco nació un despertar cultural en el pueblo. Surgiendo entonces una educación y escuela, ligada a la organización de las corporaciones. Éstas realizaron el primer experimento de aprendizaje organizado y el desarrollo de una incipiente institución profesional artesana.

En la Edad Media, la organización de la economía y del trabajo se producía en el taller. Éste constituía la unidad productiva de los artesanos, los cuales se organizaban en gremios. Tuvo como objetivo principal establecer un equilibrio entre la demanda de las obras y el número de talleres activos, garantizando así el trabajo a sus miembros, su bienestar económico y los sistemas de aprendizaje. Podemos decir que se dió allí la aparición de un dispositivo surgido socialmente para la formación.

En el taller medieval, el artesano transmitía su oficio como conjunto de destrezas y habilidades, un "saber hacer" transferido a los aprendices. Y se sostenían un conjunto de reglas por las cuales, en un momento dado se podía pasar de la categoría de aprendiz a la de artesano.

Por su parte, los gremios eran dirigidos mediante una organización interna donde existía una jerarquía de trabajo que establecía tres niveles: el maestros, los oficiales y los criados aprendices.

Los primeros debían poder demostrar su competencia y su capacidad financiera. Y también tenían que realizar una "obra maestra" para acceder a la maestría y pagar la matrícula. Éstos eran los únicos que podían votar los estatutos por los que se manejaba el gremio y así tenían derecho elegir sus procuradores y jefes.

Los oficiales por su parte eran potencialmente los futuros maestros. Además de su formación, el oficial tenía derecho a recibir alojamiento, alimentación y un salario por su trabajo. Y era muy difícil para éstos acceder a la maestría.

En síntesis, en el medioevo el arquitecto era un artesano, un albañil, pero que si tenía la jefatura de la fábrica de la obra se lo consideraba como el maestro albañil. El termino arquitecto entró en desuso en esta época por lo que surgieron otras denominaciones producto de la cultura masónica tales como: caementarius, lathomus, magister operis, capudmagister, entre otros.

La masonería por su parte tuvo su origen en los gremios de la construcción del medioevo (masones operativos) de los grandes edificios públicos. Y estos era quienes practicaban las edificaciones consideradas sagrada. Lo que implicó el desarrollo de ciencias como la geometría, la astronomía, la aritmética, la teología, la música, conocimientos que se vinculaban con la instrucción y estudio de sus ritos y símbolos.

Durante los siglos XIV al XVI, se produjo el movimiento humanista conocido como renacimiento. En esta etapa fue cuando surgieron nuevas formas de concebir el mundo y el lugar del humano en éste y hubo importantes avances científicos y tecnológicos, que también influyeron en la arquitectura.

Aunque la tradición medieval del taller, se mantuvo durante mucho tiempo en los ámbitos de producción y de transmisión de conocimiento de la arquitectura, disciplina integrado en éste, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de saberes teóricos y prácticos, de procedimientos proyectuales; un conocimiento que se enseñaba y se aprendía, por simulación.

De esta manera la construcción establecía vínculos particulares entre los artistas y los operarios, durante el tiempo en que estos tuvieron que convivir para terminar la ejecución de la obra. Así

surgiría una comunidad de aspiraciones estable y un orden jerárquico claramente establecido. Allí donde se realizaban obras de alguna importancia se conformaban logias para trabajar por ejemplo en las tallas, se producían planos, se administraban los salarios y también se transmitían los secretos del oficio.

Así en el siglo XIV, aumentaron aún más los requisitos de admisión a los talleres, puesto que se había arraigado la práctica de que fueran solo los hijos de los aprendices, los que podían ocupar los puestos de sus padres como maestros artesanos, convirtiéndose los mismos en un privilegio hereditario.

En este momento fue cuando se produjo la mayor aportación a la definición del profesional arquitecto. Lo que supuso elevar la actividad a la categoría de profesión liberal. Distinguiendo la concepción arquitectónica como una actividad intelectual y, separándola de la actividad de ejecución, mucho más propia al maestro de obras y a la tarea del obrero. Pasando a ser el arquitecto un científico y un artista con formación enciclopédica en congruencia con las ideas del humanismo.

Con el tiempo, se fue desarrollando la relación entre ciencia y trabajo manual; por lo tanto se fue requiriendo de una mayor especialización. Lo que implicó un nuevo proceso formativo, puesto que la mera observación e imitación resulta insuficiente. Surgieron así otros modos de producción tanto para los oficios manuales como los intelectuales.

La transmisión de los conocimientos fue posible hasta este momento, sólo parcialmente a través de la palabra escrita, puesto que toda la actividad se desarrollaba en la práctica de la casa-taller donde se transmitía el real conocimiento que requería el oficio.

Existen registros del siglo XV de como eran los talleres de trabajo. Un caso paradigmático fue por ejemplo lo vivido por Miguel Ángel Buonarroti, cuando entró como aprendiz a la bottega de Tommaso Bigordi, en Firenze, conocida como el taller de Ghirlandaio. Según relata Stone, esta era una gran habitación con un techo alto, bien iluminada, con mucho olor a pintura, equipada con una única mesa, donde los aprendices realizaban dibujos a carboncillo. Y continuaba diciendo que en las paredes laterales se alineaban los frescos ya terminados y sobre el fondo más elevado sobre una tarima se hallaba el escritorio de Ghirlandaio y a sus espaldas los tratados y manuscritos. (STONE, 1978).

Esta descripción biográfica da cuenta de como funcionaba el espacio taller, dispuesto para la formación de los artistas y artesanos característico del período que comprendido entre la Edad Media y el Renacimiento.

Adentrado ya el siglo XV, surgieron las "academias" del renacimiento italiano con su enseñanza de tipo humanística, las que harían referencia a las formas de pensamiento del filósofo de la antigüedad, Platón. Trasplantadas de Italia, a otros lugares de Europa, las academias enraizaron profundamente en Francia y prosperaron, pero no substituyeron enteramente a los gremios medievales.

En este momento histórico fue cuando se produjo por primera vez, en el campo de la arqui-

tectura, la separación conceptual entre proyecto y ejecución, abriendo un debate que aún hoy continúa. Surgió así más claramente la caracterización de la profesión, entendiéndose entonces al arquitecto como el generador del diseño y director de su ejecución independientemente de su materialización. Aunque era el deudor de una escasa formación técnica constructiva por lo que le fue necesario interactuar también con especialistas técnicos.

Por lo tanto, en la medida que el proyecto se constituyó en un instrumento de control formal de la arquitectura e incidió en el desarrollo teórico de la misma, desplazó el lugar de aprendizaje de la obra hacia las academias, en un proceso de enseñanza que se señala como un claro antecedente de las escuelas de formación actuales.

Por otra parte, es importante reconocer como espacios de formación también, la aparición desde el siglo XVII de nuevas instituciones como la "Académie Royale d' Architecture" dirigida por Colbert en 1671 y la Academia de Francia en Roma (1666).

Estas academias francesas, tuvieron como propósito el estudio de la arquitectura. Los arquitectos más eminentes eran nombrados por el Rey como "académicos". Éstos se reunían una vez por semana para compartir sus conocimientos y solucionar los grandes problemas arquitectónicos. Estas discusiones fueron transcritas y guardadas ya que se consideraban que compilaban un conocimiento y una teoría específica. La academia estaba a sí al servicio del Rey para aumentar su gloria; aconsejándolo permanentemente en cuestiones referentes a los edificios reales.

Estas academias derivaron en escuelas, donde los arquitectos jóvenes del reino se vieron beneficiados al estudiar las disertaciones anteriormente mencionadas. En Francia las conferencias públicas estuvieron por ejemplo a cargo de François Blondel (1617-86), primer profesor y director de la academia real. Quién hablaba de la teoría de la arquitectura y también de aritmética, geometría, mecánica, arquitectura militar, fortificaciones, perspectiva, y corte de piedras (estereotomía) (DEXTER,1977).

Poco tiempo después, los grandes cambios económicos, sociales y tecnológicos que introdujo la revolución industrial, llevaron a adoptar nuevas estructuras de enseñanza institucional en arquitectura.

En particular en Francia, se empleó entonces el "modelo napoleónico"². Que tuvo como principal objetivo, formar profesionales para responder a las necesidades del estado –nación recién organizado, siendo la universidad una de las herramientas que se pusieron al servicio de la modernización de la sociedad.

Surgieron por ello en 1794, la "École Polytechnique", y la "École des Beaux-Arts" (1806), instituciones vinculadas con dicho modelo educativo. (IGLESIAS, 2010)

La "Académie Royale d'Architecture L'École des Beaux-Arts" de Paris, se dedicó a la enseñanza

2- El modelo francés en la universidad moderna se debe al genio práctico de Napoleón, quien a partir de 1808 y por disposición suya todo el sistema de educación primaria, secundaria y superior estaría sujeto a la intervención del Estado (...) en consecuencia la universidad sería concebida y restaurada por Napoleón como una corporación al servicio del Estado (del poder central) (Cobo, 1979)

de la arquitectura entre 1806 y 1968. Esta escuela fue la heredera de transformaciones operadas entre 1793 y 1806 sobre la base de la "Académie Royale de Peinture et de Sculpture" y de la "Académie Royale d'Architecture" que había establecido el modelo de enseñanza de la arquitectura del Antiguo Régimen.

La "École de Beaux Arts", de forma institucionalizada capacitaría a los jóvenes artistas franceses en los conocimientos de las artes clásicas.



Victor Laloux rodeado por sus estudiantes, en un patio de l'École des Beaux-Arts, 1890-91.

Fuente: CHAFEE, Richard (1977) La Enseñanza de la Arquitectura en la Ecole des Beaux Arts editado por Arthur Drexler. New York, Museum of Modern Art. Traducción realizada por Eduardo Gentile.

Los académicos continuaron teniendo aprendices a quienes enseñaban su arte. Así en aquel entonces los dos dispositivos centrales para la enseñanza de la arquitectura fueron el "concurso" y el "taller".

Un alumno debía presentarse, como o mínimo, a dos concursos anuales, y también tenía que trabajar en el taller o "atelier". Allí se desarrollaba un sistema de trabajo, de tipo gremial, relacionado con la École, pero independiente de ella. "El responsable directo del taller era el massier, elegido entre los alumnos más avanzados. El maestro, ajeno a esta dinámica interna, se limitaba a corregir los proyectos un par de veces por semana." (PRIETO GONZÁLEZ, 2004), lo que da cuenta de ciertos cambios en las formas de enseñanzas de la arquitectura, aunque vuelve a presentarse la palabra taller.



"Interior de un atelier", pintura de David Ryckaert (1638)
Fuente: CANO, A. (2010) *La metodología de taller en los procesos de educación popular.*

En relación a lo dicho, un estudiante de la academia de arquitectura aprendía a diseñar en el atelier (taller o estudio) de su maestro. Este no estaba lejos del emplazamiento de la obra y la primera habilidad que debía aprender el alumno era el dibujo. Por eso el tablero se hallaba allí y no en la academia. En esta última, solo se impartían las lecciones a partir de conferencias magistrales, ya que lo que resultaba enseñable debía poder ser comunicado oralmente.



Profesor Semper dando conferencia fines Siglo XIX.
Fuente: CANO, A. (2010) *La metodología de taller en los procesos de educación popular.*



*Estudiantes en un atelier. Fuente: CANO, A. (2010)
La metodología de taller en los procesos de educación popular.*



*Atelier de dibujo en vivo siglo XIX.
Fotografía de finales 1880.
Fuente: [http://es.wikipedia.org/wiki/Desnudo_\(g%C3%A9nero_art%C3%ADstico\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Desnudo_(g%C3%A9nero_art%C3%ADstico))*

Por su parte, el modelo académico alemán, llamado "humoldtiano", fue organizado por instituciones públicas, con profesores como funcionarios. Su finalidad era la de desarrollar las nociones científicas. El objetivo principal consistía en la formación de personas con amplios conocimientos, que pudieran dar respuesta al mercado laboral. Dicho modelo estaba sustentado en el idealismo alemán del siglo XVIII, el cual pensaba que una sociedad formada científicamente podía mejorar la cultura.

Se concebía así a la universidad como reflejo de la ciencia, donde docencia e investigación formaban una unidad. Quedando entonces la formación científica y la práctica profesional separadas. Si bien se debía dar respuesta a los fines utilitarios del Estado, se tenía que preservar la independencia de sus funciones frente a la ingerencia de este último. Quedando entonces

en manos de otras instituciones como las escuelas o institutos técnicos, la instrucción para la formación de profesiones como la del arquitecto.

En Gran Bretaña, para el último tercio del siglo XVIII, se produjo la quiebra del modelo de producción artesanal. Y para mediados del siglo XIX, con el surgimiento del movimiento inglés llamado "Arts and Crafts", se ejercería una gran influencia en los grupos intelectuales y artísticos, que darían comienzo a profundos cambios. Estas nuevas ideas impactaron también en Alemania donde surgieron las escuelas de artes y oficios, las que fueron claros antecedentes de la escuela de la Bauhaus.

Para principios del siglo XX, en el campo disciplinar de la arquitectura, se produjo un momento de inflexión muy significativo respecto al desarrollo de la teoría y su vinculación con la práctica de la enseñanza de la arquitectura.

Estos hechos pueden ser fechados alrededor de 1919, cuando se creó por intermedio del arquitecto Walter Gropius, la escuela de diseño de la "Bauhaus" en Alemania. Esta produjo una significativa reforma en el campo educativo y de la producción. Puesto que promovió la creación de una escuela unificadora dichas prácticas, en contra de las ideas académicas que habían regido en períodos anteriores.

Los objetivos principales que tuvo dicha escuela, se basaron en dos principios didácticos principales: la síntesis estética donde la arquitectura debía ser el marco de todas las artes y en una síntesis de tipo social, dado que los objetos diseñados allí, debían servir para dar respuesta a las necesidades de la sociedad burguesa alemana de aquel entonces.

En este sentido, en los primeros años de su funcionamiento se utilizó un programa pedagógico claro. El cual fue expuesto a través de un "Manifiesto de principios", donde se puso el eje nuevamente en la modalidad de trabajo en taller de tipo medieval. (RAINER W., 2007)

Gropius, se inspiró en los gremios medievales para potenciar en la nueva institución el trabajo colectivo, mediante la unión de la teoría y la práctica en la búsqueda de la obra de arte total, que disolviera la escisión tradicional de las disciplinas artísticas.



Taller de la Escuela de la Bauhaus.
Fuente: <http://tdd.elisava.net/coleccion/6/jacob-es>



*Discusión sobre trabajos presentados en el curso preliminar de Josef Albers (Dessau, 1928-1929).
Fuente: <http://cornersofthe20thcentury.blogspot.com.ar/2012/11/escuela-de-la-bauhaus-1919-1933.html>*

Así, después del desarrollo de un curso preliminar que pretendía liberar a la individualidad de sus ataduras, la escuela de Bauhaus, incentivaba a los estudiantes a especializarse en diferentes disciplinas. Y para ello les ofrecía una completa formación práctica que era enriquecida a través de las clases sobre teoría de la forma y las asignaturas dedicadas a las ciencias exactas y naturales.

Por otro lado, la dirección de los talleres estaba a cargo de un maestro de taller, que supervisaba el trabajo manual, y un maestro de la forma, que fundamentalmente era responsable de los aspectos teóricos.



*Clase al aire libre de la sección de construcciones (a la derecha el profesor Alcar Rudelt, alrededor de 1929-1931).
Fuente: <http://cornersofthe20thcentury.blogspot.com.ar/2012/11/escuela-de-la-bauhaus-1919-1933.html>*

Una de las mayores contribuciones de la Bauhaus, fue sin duda la construcción y definición del diseño como campo disciplinar. Y la elaboración como institución del perfil que le correspondería a este profesional. La combinación de la experimentación con los conocimientos teóricos, permitió también el inicio de lo que hoy conocemos como diseño industrial.

La Bauhaus, fue uno de los referentes más importantes en la reforma pedagógica del arte, el diseño y la arquitectura de principios del siglo XX. Ya que generó un espacio de reflexión didáctica, creó estructuras para la enseñanza del diseño tales como: el rescate del dibujo abstracto como entrenamiento perceptual, la definición de los principios de organización de las formas, la concepción del "aula taller" como complemento del proceso de diseño en vinculación con la producción de la industria. A su vez la identidad institucional que lo logró la escuela, la convirtió en un modelo a seguir en el mundo.

En la misma época, se produjo una experiencia similar en la escuela de "Vjutemas" de Rusia. Vjutemas y Bauhaus, tuvieron recorridos paralelos tanto por su intención, como por su orientación y alcance. Ambas fueron las primeras escuelas preocupadas en formar diseñadores-artistas acordes a las demandas de la modernidad. También fueron subvencionadas por sus respectivos estados y compartieron la idea de fusionar la tradición artesanal con la tecnología moderna.

Siguiendo estos lineamientos, en la Alemania de los años cincuenta, surgió la "Escuela Superior Diseño de Ulm" (Hochschule für Gestaltung). A pesar de su corto desarrollo ya que tan solo duró quince años, esta escuela realizó un aporte fundamental a la metodología del diseño. Ya que se planteó una reflexión sistemática sobre los métodos de análisis y de síntesis, la fundamentación y elección de alternativas proyectuales.



Escuela de Ulm.

Fuente: <http://tiposconhistoria.blogspot.com.ar/2010/09/la-escuela-de-la-ulm.html>



Escuela de Ulm.

Fuente: <http://tiposconhistoria.blogspot.com.ar/2010/09/la-escuela-de-la-ulm.html>

A su vez, por otro lado, las búsquedas del modelo anglosajón estuvieron caracterizadas por el mantenimiento de las instituciones educativas privadas. En Reino Unido, el estado no había intervenido en las universidades, respetando así las características medievales. Allí podemos observar que las universidades públicas británicas, irlandesas y canadienses seguían siendo privadas. Estas fueron pensadas como instituciones autónomas respecto al Estado, pero su liderazgo estaba vinculado a las empresas que las financiaban y dónde los cargos académicos eran elegidos por aquellas.

Reino Unido, fue el primer país que creó las asociaciones profesionales y éstas han sido las responsables de la transmisión del conocimiento de sus actividades. Las mismas habían adoptado un sistema de pupilaje en prácticas que realizaban en los estudios de arquitectura por lo cual los aprendices recibían una paga.

En este sentido la "Architectural Association" (AA) de Londres fue fundada en 1847, bajo dichos criterios, tenía como objetivo principal asociar a jóvenes profesionales con el fin de una enseñanza libre. En 1862 se establecieron una serie de exámenes, a los cuales se asistía de forma voluntaria, disponiendo entonces el concepto de estudio sistemático como base para la formación de un arquitecto. Esto tuvo como consecuencias un mayor nivel de organización y profesionalización. Y fue la primera escuela en Reino Unido en plantear un programa estructurado para la formación de los arquitectos.

Después de la primera guerra mundial, la AA estuvo bajo la influencia de las escuelas escandinavas y holandesas. Pero en los años 30, ésta se convirtió en el refugio de las ideas de izquierda y en la primera escuela moderna de Reino Unido. Lo que facilitó que se dejara de lado los elementos del lenguaje clásico y el sistema Beaux Arts.

Tiempo después en los años 60, esta escuela fue presionada para adaptarse al sistema oficial con el objetivo de fundir la formación de la arquitectura en las universidades estatales, aunque esto nunca se concretó.



Actividades de la AA. Fuente: ALVAREZ (2013)
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116191/oega1de1.pdf>

En los años 70, se inició una política de posicionamiento de esta escuela a escala internacional, definiendo un programa ambiciosos de publicaciones, exposiciones y catálogos. Se cambió el esquema organizacional de la misma, donde los profesores contratados debían captar a sus alumnos y por lo tanto tenían libertad para preparar sus propias asignaturas siguiendo sus intereses. Lo que generó un escenario de debate de alto nivel, que la convirtió en uno de los centros de enseñanza más relevantes. Este período se extendió por más de veinte años, estableciendo una dinámica docente muy flexible, creativa y que hoy sigue teniendo influencia en la arquitectura contemporánea.

La experiencia del taller Total: el caso de las Facultades de Arquitectura de Córdoba y la Escuela de Arquitectura de Rosario.

La escuela de arquitectura en Argentina surgió a principios del siglo XX en la ciudad de Buenos Aires, siendo el modelo de la Ecole de Beaux Arts francesa, para modificar sus métodos de enseñanza luego de 1956, momento en que se comenzó a adoptar el modelo implantado por la escuela de la Bauhaus.

En los años posteriores a 1966, la cultura universitaria argentina fue atravesada por el clima político, con escasas mediaciones y por ende, los planteos de renovación disciplinar sufrieron su importante influencia.

En este marco nos encontramos con la idea del "Taller Total". Este fue el modelo de trabajo que adoptaron las Facultades de Arquitectura de Córdoba, Rosario, Buenos Aires y La Plata. ¿De qué se trató? ¿Qué significó pedagógica y políticamente? ¿Qué conjunto de prácticas le fueron propias y/o distintivas?



Talleres de Arquitectura UCSF en la década del 70.

Fuente: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/12/15/educacion/EDUC-01.html>

El taller total, fue un sistema de organización universitaria y un método pedagógico de enseñanza, con acento en lo democrático, en el conocimiento científico y en la vinculación con la realidad nacional y la necesidad de desarrollo independiente. Estas ideas anclaron sus raíces locales en la renovación de las facultades y escuelas post-peronistas.

En Rosario, desde 1956, los profesores porteños que renovaron el plantel docente local, iniciaron una nueva etapa académica, ensayando en parte un nuevo programa didáctico, vinculado a las ideas de la Bauhaus. En dicha oportunidad se implementaron los "Talleres Verticales", inspirados en el modelo de laboratorio vertical de arquitectura de la Facultad de Montevideo, que solo dejaba para las "materias teóricas" un único día de dictado, por fuera de los estos espacios de verticales. (SILVESTRI, 2014)

En Córdoba, según relatos de sus propios protagonistas, el "Taller Total" habría comenzado a implementarse en los años tan tempranos como el 62/63. La situación política que vivía la Universidad Nacional de Córdoba y la particular intervención de la F.A.U., las demandas estudiantiles, la suspensión de las actividades académicas por lapsos prolongados, la acefalia de la facultad, entre otros, fueron el escenario propicio para el cambio. (ARICÓ J., 1989).



Toma de la Facultad de Arquitectura y asamblea estudiantil, 08/05/74. Fotografía: Gentileza de CDA-FFyH-UNC. <https://www.google.com.ar/search?q=taller+total+de+arquitectura+en+los+años+70+>

Así entre los años 1970 y 1975, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, se implementó el "Taller Total", lo que implicó una verdadera experiencia de cambio curricular.

Dicha práctica pedagógica y política, se propuso consolidar la formación de un profesional al servicio de la transformación de los problemas sociales.

Fue un planteo novedoso en la vida académica de la universidad, que exigió transformaciones a los actores en términos de sus prácticas cotidianas. Además en los modos en que se relacionaron

con el objeto específico de conocimiento, lo que afectó también las vinculaciones institucionales entre los diferentes actores que operaban en el interior de la vida universitaria.

La aceptación de la propuesta, fue posible dado el ambiente político-intelectual de efervescencia, de aquel entonces. La producción intelectual y participación universitaria de los años '60, no pudieron ser frenadas ni por los acontecimientos políticos del '66 y el golpe del Gral. Onganía.

Esta experiencia, en términos de innovación pedagógica e institucional, produjo un gran impacto en la Facultad de Arquitectura de la U.N.C. Su planteo se centró en "la firme convicción de que es necesario replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura que lo determina y su enseñanza aquí y ahora, ha impulsado a docentes y alumnos de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, a asumirse como actores de un proceso que lleve a comprender la Arquitectura como práctica social, generada en la sociedad, interpretada interdisciplinariamente, asumida y resuelta por el Arquitecto, y donde el USUARIO es su destinatario, continuador y hacedor en comunidad del producto: el hábitat humano". (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: Taller Total. Plan de Estudios. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba; 1974:3 y ss.)

Dicho plan de estudios, propuso para la carrera de Arquitectura la organización de una estructura funcional del "Taller Total". Este se pensó en base a la interacción de tres subsistemas: Ciclos, Áreas, y Campos de conocimiento.

Alrededor de 1970, la FAU contaba con aproximadamente 1400 alumnos y de 50 docentes, organizados en doce Equipos de Trabajo de alrededor de 120 alumnos de diferentes niveles. A su vez cada uno de estos grupos se subdividió en Comisiones de Trabajo por nivel e inter-nivel. Estas estaban conformadas por docentes de todas las Áreas de Conocimiento y por alumnos del segundo al sexto nivel de la carrera. Para que los alumnos pudieran comprender las sucesivas etapas de trabajo y el proceso completo de aprendizaje con distintos grados de profundización.

En el Ciclo Básico, se incorporaron a los alumnos del Nivel I, donde se abordaría la problemática del diseño arquitectónico desde una perspectiva global que les permitiera conocer los elementos expresivos de nivel gráfico y conceptual.

En el Ciclo Medio, se pretendía lograr una profundización temática a partir de los instrumentos conceptuales y metodológicos ya aprendidos en el ciclo anterior. Con el objetivo de implementar nuevas capacidades en los alumnos vinculadas con los estudios y proyectos del hábitat encuadrados sus entornos. En este ciclo fueron participes los alumnos de los niveles II, III y IV.

En particular, en el Ciclo Superior, a partir del reconocimiento de las instrumentaciones desarrolladas por los Campos de Conocimiento en los niveles anteriores (I al IV), se debía profundizar el proceso formativo en aspectos vinculados con la práctica profesional. Donde tenían que tenerse en cuenta aspectos tales como los económicos, organizativos, tecnológicos, etc. Estas tareas se desarrollaban en el nivel V y estaban articuladas con el "practicato", al cual se entendía "práctica totalizadora de las experiencias de niveles anteriores y de inserción en la realidad profesional" (FAU; 1974).

También se previó un VI nivel, donde se pretendía alcanzar otro grado de profundización a partir de investigaciones temáticas o de diferentes aspectos del diseño arquitectónico.

También según se lee en la Ordenanza 7/71, que establecía el Plan de Estudios del T.T., se crearon dos Áreas: Instrumentación y Síntesis, y tres Sub-áreas. Estas últimas tenían definidos claramente sus objetivos y contenidos por ciclo y por nivel y eran las siguientes:

a.-Sub-áreas de Ciencias Sociales: que incluían los campos de conocimiento de Urbanismo, Antropología Cultural, Sociología, Economía y Técnicas Operativas Generales.

b.- Sub-área de Tecnología: Construcciones (materiales y sistemas), Estructuras y Acondicionamiento Físico del Medio.

c.- Sub-área de Diseño: donde se integraron los conocimientos de Metodología, Morfología, Equipamiento y "Practicanato".

En las Áreas y Sub-áreas, debía desarrollarse actividades de: enseñanza, formación docente e investigación. Aunque la carrera se estructuraba básicamente en torno al "Taller de Arquitectura", por lo que existieron más de diez talleres con diferentes posturas diferentes ante la enseñanza de la arquitectura.

Durante esta experiencia, la F.A.U., propuso el desarrollo de una problemática unitaria para cada ciclo lectivo. Así los Equipos de Trabajo, debían abordar el tratamiento temático con distintos grados de profundidad. De esta forma "...el trabajo de distintos cursos sobre un mismo problema se diferencia por el grado de maduración conceptual y práctica a que llegan los alumnos en base a objetivos por nivel, que surgen del mismo proceso". (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO: Síntesis de tareas realizadas por docentes y alumnos a través del Taller Total. F.A.U.; U.N.C.; octubre de 1971:10). Además se ensayaron preferentemente temas vinculados con la Arquitectura para la Salud y Arquitectura para la Vivienda Social. Posibilitando con ello, una cierta flexibilidad de la estructura curricular que facilitó una cogestión constructiva del conocimiento.

En este sentido el equipo de asesoría pedagógica decía al respecto lo siguiente: "... el taller total significa:

- a) una perspectiva distinta en la manera de proponer y resolver los problemas;
- b) un cambio de actitudes en lo que respecta a las relaciones interpersonales que se relaciona estrechamente con la actividad,
- c) Trabajo grupal;
- d) una posibilidad de crítica constante de acuerdo a la naturaleza de su metodología;
- e) una participación del alumno en la fijación de objetivos e hipótesis de trabajo y e) una revisión y redefinición de los roles tradicionales de alumno y docentes." (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. Taller Total. Equipo de pedagogía y psicología: Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos. Ficha N°1.Op.1974:1).

En síntesis, se proponía un cambio en el rol del alumno, quien debía dejar de lado el desempeño pasivo de mero receptor de la información que le bajaba el docente, para pasar a un papel

activo y crítico en la elaboración de los objetivos del taller, en la selección de contenidos y en la evaluación de docentes y pares.

Este plan planteaba también, un cambio a nivel del cuerpo docente. Puesto que los profesores no solo debían proveer contenidos sino promover la síntesis en el proceso de diseño de cada alumno. Y tenían que trabajar junto a los estudiantes y colegas de diferentes especialidades.

En otro sentido, es importante reflexionar que: el cambio de la organización tradicional de la estructura de cátedra, por la de los equipos de trabajo, rompió las viejas jerarquías, y disminuyó la libertad de cátedra para definir sus propuestas de trabajo.

Esto se debió a que todos los docentes tuvieron que adecuar sus objetivos y contenidos al plan de estudios para cada Área de Conocimiento, Ciclo y Nivel. Por lo cual, la impronta del planteo de carácter integrador e interdisciplinario implicó una restricción en las autonomías docentes, subordinando las posiciones individuales en función de los objetivos de conjunto, lo que implicó sin duda un impacto en la distribución del poder legítimo.

Este espacio de "Taller Total", fue pensado para producir conocimientos y para enseñar a producirlos: "un cuerpo único..., no jerárquico, que incorpora a sus integrantes, docentes y alumnos, diferenciados en roles, en una estructura de equipos como partes dinámicas de un todo", donde se planteara una "co-gestión constructiva del conocimiento". Con el objetivo de optimizar las formas tradicionales de enseñanza, a fin de integrar teoría y práctica para que el alumno pudiera vincular sus estudios con una práctica profesional real. (FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO (1970): Taller Total. Docentes y alumnos.; (1971): Taller Total. Plan de estudios .Libro Mostaza F.A.U., U.N.C., Córdoba).

Entre las ideas del pensamiento arquitectónico de la época que influyeron en la experiencia del T.T., pueden reconocerse por ejemplo: la concepción social de la arquitectura, la noción de hábitat. Y desde un punto de vista más epistemológico, los modos de construir el conocimiento arquitectónico a partir de la interdisciplinariedad y la construcción conjunta de este último.

Sin embargo, esta experiencia no estuvo exenta de contradicciones y de un temprano desgaste, probablemente por la falta de tiempo para establecer los ajustes necesarios. Y también fueron numerosos los debates de estos años acerca de esta posibilidad de integración de los conocimientos.

Retornando a la experiencia de Rosario de fines de los 60, nos encontramos con la "Escuela de Arquitectura", que formaba parte de la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario (1968). No obstante esto, su población era aproximadamente de un centenar de docentes y alrededor de 1.200 alumnos. Lo que representaba un tercio del total de la población de la Facultad y por lo tanto su presencia resultaba importante en relación al conjunto. Esta situación se vio reforzada por su carácter homogéneo como unidad pedagógica, a diferencia del carácter heterogéneo de la escuela de ingeniería.

Durante la intervención militar del 1966, el Cuerpo Docente de la Escuela, decidió permanecer en los cargos. Este hecho fue de gran importancia para los desarrollos posteriores de la misma.

Poco tiempo después, en el marco de la política universitaria del gobierno de facto del general Onganía, en noviembre de 1968, se creó la Universidad Nacional de Rosario. Esta surgió como un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral. Lo que provocó que dos años más tarde que la primitiva escuela se transformara al rango de Facultad (nov.1971). Lo que implicó la apertura de una nueva sede en la calle Berutti, en el recientemente creado Centro Universitario Rosario (CUR).

En particular el Plan del 1971-76, fue estructurado en departamentos que incluían tan solo 6 asignaturas. La reducción de contenidos se vio compensada por el objetivo de la integración de proyecto, a través del trabajo conjunto de los contenidos de todas las áreas, al que se llamó "Trabajo total". Esto tuvo como premisa la idea de aglutinar los contenidos en base a criterios ideológicos- políticos y / o disciplinares.

En relación con los cambios en la estructura pedagógica, se establecieron nuevas formas de relación docente-docente; alumno-docente, alumno-alumno que las planteadas por el sistema académico anterior.

Esto partió de las siguientes ideas a saber: la eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas y/o incuestionables. Por su partes los docentes-alumnos debían asumir en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y receptora de los alumnos. Así como el predominio de la producción conjunta o grupal, promoción de formas de evaluación conjunta docente-estudiantil; definición de los roles docentes; impulso de trabajos creativo y crítico; efectivo control de los docentes y del proceso didáctico.

Respecto a los contenidos, se establecieron ciertas definiciones críticas sobre el rol del arquitecto y la arquitectura como técnica científica al servicio de las necesidades sociales reales, como se vio de igual modo en el caso de Córdoba. Lo que implicó la desmitificación del marco teórico de la enseñanza en cuanto al reconocimiento de la real forma de inserción de la especialidad en la estructura del sistema dominante.

Además se produjo un cuestionamiento técnico estético de la disciplina, y el reconocimiento de contradicciones entre la práctica profesional y la elaboración de marcos teóricos propios, que les permitieran a los arquitectos poseer un método de comprensión científica de la realidad. (CABALLERO, 1971)

Todo lo dicho en los párrafos anteriores, se vio interrumpido por el proceso militar, por lo cual se rompió la modalidad de trabajo en taller, segmentándose las tareas de forma horizontal con la presencia de un coordinador de las asignaturas, desbaratando de esta manera la continuidad ideológica en la definición del proyecto.

En síntesis en el caso Rosario, las cuestiones de enseñanza y transmisión disciplinar del mítico "Trabajo Total", planteo una ilusión de integración de los diversos saberes que concurren al proyecto y no la mecánica institucional.

Los Talleres en la FAPyD-UNR hoy

El retorno a la institucionalidad democrática después del gobierno de facto del período 1976-1983, se caracterizó por un nuevo proceso de actualización académica, por una fuerte expansión de la matrícula y por acuciantes necesidades de mejoras en las instalaciones edilicias donde se desarrollaban las actividades.

El Plan de Estudios 1985, para la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño.- UNR, fue aprobado por Resolución n° 060/85. Homologada por Resolución CSP. N° 151/85. Y tenía como objetivo la generación de un espacio plural, para la formación de arquitectos como intelectuales.

Dicho plan, planteaba como uno de sus principales instrumentos al "taller". Entendiendo a éste, como un espacio de producción en el cual cada equipo docente debía definir unas prácticas en consonancia con un corpus teórico propio.

De ese modo, no se planteaba la existencia de una única Teoría de la Arquitectura como asignatura, puesto que cada área de conocimiento y dentro de ella cada Taller, debía definir su teoría. Esto era válido tanto para las áreas de Proyecto, de Urbanismo como para la Historia de la Arquitectura.

Así según este plan:

"...cada cátedra en tanto equipo docente se caracteriza por asumir la coherencia de un "corpus" teórico construido y compartido como referente común a todos los niveles de acción y a todos sus integrantes ...Tal corpus teórico se presenta como instancia determinante de la articulación con otras dos instancias necesarias: la pedagógica y temática".

Y allí se continuaba diciendo:

"Una variante académica particular es la idea de "taller" como asociación de cátedras... Su particularidad reside en el hecho de presentarse en función de una secuencia de cursos ("en vertical"). Por ende los "talleres" se constituyen en verdaderos laboratorios caracterizados por la formalización de cada etapa de su recorrido secuencial como la concatenación de una construcción teórica continuamente puesta a prueba con la práctica"

Este plan en particular, estableció con precisión el perfil para Historia de la Arquitectura en tanto área de conocimiento:

"Es objetivo general: interpretar el transcurrir histórico desde y para el presente, definiendo como campo privilegiado de acción la problemática de la arquitectura en el país. Privilegiar este campo de acción no implica dejar de lado la configuración internacional en la que ésta se inserta, sino poner su lectura al servicio de la especificidad de los problemas propios. Como definición de la especificidad del área, "Historia de la Arquitectura" es entendida como construcción de interpretaciones, es decir, como múltiples historias. Esto implica "no encontrar el sentido" (certeza) sino para poner un sentido en relación (interpretación)". La interpretación del transcurrir histórico como producción de sentido, es concebida como acción crítica sobre el presente considerando que esa acción está dirigida fundamentalmente a la problemática

arquitectónica, lo cual no implica su directa instrumentalidad para el diseño...”

Y por otra parte, se consideraba al alumno como un sujeto con derechos.: “... es derecho del alumno caracterizar su recorrido curricular en cuanto énfasis, duración, concentración de esfuerzos, etc...” lo cual generó una tensión entre la capacidad de trabajo de los equipos docentes y la libre elección de recorridos por los talleres de los alumnos.

Con el correr del tiempo el espacio taller, en tanto conformación de un equipo docente, que en su interior compartía valores, entró en crisis, por divergencias en términos teóricos o por problemas personales.

Lo que implicó que en 1997 se realizara una primera reforma parcial del Plan 85, conocida como “Plan de Estudios de la Carrera de Arquitectura” aprobado por resoluciones 180/97 CD y modificatoria 200/97 CD. Homologado por resolución Consejo Superior 066/98.

El Plan 2008, hoy vigente, volvió a definir con claridad los objetivos del área de Historia de la Arquitectura, repitiendo el objetivo general del Plan 85.

En dicho plan quedó claramente expreso que, la estructura de “Taller”, se extiende a todas las asignaturas. Y fue definido como una asociación de cátedras que desarrollan una experiencia de enseñanza y aprendizaje teórico-práctico en un ámbito interactivo que involucra a docentes y estudiantes. Incluyendo tanto a las asignaturas del Ciclo Superior y gran parte de las del Ciclo Básico.

Esta modalidad se presenta como una secuencia de cursos en vertical a cargo de un Profesor Titular y uno o más Profesores Adjuntos, en cuyo interior los docentes rotan, intercambian sus roles, multiplican sus capacidades de transmisión de conocimientos y fortalecen sus desarrollos teóricos y metodológicos.

Tradicionalmente como hemos visto en párrafos anteriores, el taller ha sido utilizado como una modalidad de enseñanza-aprendizaje del Proyecto. Lo que en este caso está constituido por las asignaturas de Introducción a la Arquitectura, Análisis Proyectual I y II, y Proyecto Arquitectónico I, II y III.

A partir del plan 2008 en la FAPYD, la idea de taller también se aplica a las asignaturas de Materialidad I, II y III, (cuyos contenidos curriculares comprenden los previstos en la resolución 498 a las Sub áreas de Construcciones e Instalaciones), de Producción Edilicia I y II (cuyos contenidos curriculares comprenden los previstos en la resolución 498 a la Sub Área de Producción, Gestión y Práctica Profesional). Así como a las asignaturas de Diseño de Estructuras I y II; Introducción al Urbanismo, Análisis Urbanístico e Intervención Urbanística y a las correspondientes a las Historias de la Arquitectura I, II y III.

Cabe destacarse que, en la actualidad en la Facultad de Rosario y en las Facultades de Arquitectura de Argentina, de gestión pública o privada, se considera al “taller” como el ámbito tradicional donde se aprende haciendo principalmente en las asignaturas de diseño. Puesto que genera una modalidad didáctica de aprendizaje desde la acción. Así tanto el docente como el alumno

se encuentran en una situación de trabajo activo e interaccionan con el objeto de conocimiento. Pero existe un problema de fondo, y es que el "taller" en la modalidad argentina (de composición, de diseño, de proyecto, hoy frecuentemente identificado sólo como Taller de Arquitectura) no es un taller práctico, sino teórico, en el sentido en que no se trabaja con las manos sino con la cabeza. No obstante se sigue considerando al taller como la pieza clave de lo que definimos hoy como "disciplina arquitectónica".



Clase del Taller de Historia de la Arquitectura. FAPyD-UNR 2013. Fuente propia.

La enseñanza de la historia general

En las sociedades contemporáneas la "Historia" tiene un papel importante puesto que es un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente.

Según Joaquim Prats y Joan Santacana, el estudio de la Historia puede servir en la educación para: "Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la única disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, su conocimiento cobra mayor riqueza y relevancia. Sobre esta cuestión debe decirse que la historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión." (2001:14)

En el caso de la historia enunciativa, de la tendencia que se quiera, ofrezca una u otra visión, ya sea más social o más política, más materialista o más positivista, no soluciona el principal problema de su enseñanza. Puesto que no se reconoce a ésta para la educación como un

saber discursivo, reflexivo y científico.

Según algunas investigaciones realizadas en España (PRATS,SATACANA,2001) sobre la visión de la historia por parte de los estudiantes, se observa que el alumnado en términos generales, considera a dicha asignatura como aquella que no necesita ser comprendida sino sólo memorizada.

También, el común que las sociedades, entienden que este conocimiento es de cierta utilidad para demostrar por ejemplo un alto grado de erudicción en un concurso televisivo. Reconociendo a su vez que, la principal habilidad que se debe poseer es la de la memoria.

En este sentido, un sector del profesorado basa su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto. Esto se compagina con algunas tareas de comentario de textos. Aunque en general este tipo de docente, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación o al desarrollo de clases expositivas.

Así, los alumnos entienden que estudiar historia, como sinónimo de escuchar relatos por parte de sus profesores, es decir que esperan una historia enunciativa. Y dada la metodología empleada muchas veces en las clases, es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis, reconoce problemas y métodos de resolución.

En estos casos, toda la dinámica del proceso de aprendizaje está centrada en el docente, consecuentemente, el tipo de comunicación/colaboración entre alumnos no se considera como parte sustancial del proceso de enseñanza/ aprendizaje.(ANDER EGG, 1999)

No obstante lo dicho, existe otro modo de entender el estudio de la historia en toda su complejidad, que supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. Para que esto suceda,es importante que la historia no sea para el estudiante una verdad cerrada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria, sin posibilidad de discusión.

Hoy, es necesario que la historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna, por lo cual es necesario ofrecer las herramientas para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

La naturaleza de la historia se reconoce en el hacer del historiador. Desde su abordaje metodológico, éste debe plantearse en cualquier trabajo los siguientes pasos: la recolección de información sobre el objeto de estudio, la definición de hipótesis explicativas, el análisis y la clasificación de las fuentes históricas, la crítica a dichas fuentes, la comprensión de la causalidad, la explicitación de los hechos estudiados, etc.

Por ello, es importante implementar una enseñanza de la historia que tenga muy presente como es el método de análisis histórico. Ello implica enseñar el oficio del historiador. Se tiene que ofrecer entonces a los alumnos un bagaje conceptual y metodológico propio del abordaje científico en Ciencias Sociales.

Qué se entiende por Historia de la Arquitectura?

La Historia de la Arquitectura, responde al estado de la arquitectura y a las nuevas direcciones que surgen en los campos adyacentes, particularmente en los asuntos teóricos de la representación, en las múltiples interpretaciones y en la jerarquía cultural.

En la actualidad, muchos pensadores no creen en una historia imparcial o basada en patrones universales de belleza. Si no se la entiende como una cuestión de preguntas, antes que de hechos: una búsqueda de causas, de influencias; un ejercicio de análisis verbal y visual. (LONDOÑO NIÑO, 2011)

A su vez, es importante reflexionar cuál es el rol que cumple el estudio de la historia en la educación de los arquitectos, ya que esto necesita ser re conceptualizado desde del presente.

En este sentido, la práctica docente de esta asignatura se ubica en la intersección de varias disciplinas, lo que dificulta su definición. Presenta una complejidad que le asegura una condición autónoma y heterónoma al mismo tiempo, estableciendo relaciones en muchas direcciones.

Esta condición polivalente le otorga una capacidad de adaptación, en las permanentes y extremas variaciones por las que ha tenido que pasar desde que fue establecida como campo disciplinar en la academia francesa, a finales del siglo XVII.

Desde aquel entonces, la Historia de la Arquitectura, tuvo un reconocido protagonismo con escaso valor formativo en el modelo Beaux-Arts, produciéndose un mayor énfasis en el análisis formal y búsqueda de cualidades espaciales durante la modernidad. Y se convirtió en un motivo de reivindicación ideológica y formal durante la posmodernidad; para llegar en la actualidad a ser su influencia más neutra.

En resumen, el campo de la Historia de la Arquitectura hoy, es el que se encarga de un modo singular de reflexión crítica sobre ésta. Lo que implica el análisis del objeto arquitectónico y/o urbano desde sus condiciones de producción tanto materiales como intelectuales, estableciendo su significación en una determinada sociedad histórica.

Así, en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Arquitectura se puede reconocer distintos aspectos que han precisado su acción y diseño:

a.- el aspecto historiográfico, que da cuenta del contenido general, de las particularidades teóricas. Lo que implica un el abordaje de un cuerpo de conocimientos, enfoques y explicaciones del objeto de estudio, vinculado con problemas que son del dominio de otras disciplinas. Por ello se le asocia con la historia general, la historia del arte, las ciencias sociales, los estudios culturales y los aspectos técnico-constructivos.

b.- el aspecto disciplinar de la arquitectura, puesto que trabaja con los mismos principios, elementos y relaciones que ésta.

c.- el aspecto pedagógico-didáctico, que se vincula con la práctica docente donde se abordan los problemas del aprendizaje, los procesos cognitivos generales y aquellos aplicados a las condiciones de propio objeto de estudio de la Historia de la Arquitectura.

Cabe preguntarse aquí, estos aspecto qué relaciones tienen? En realidad podemos observar que poseen distintas finalidades, puesto por una parte la Historia de la Arquitectura busca hacer historia mediante la investigación; mientras que la práctica docente trabaja sobre la comprensión de los principios, los elementos y las relaciones que provienen del pasado y aportan al núcleo disciplinar de la arquitectura.

Como una primera aproximación a la definición del tema se puede decir que, la Historia de la Arquitectura, aborda la problemática que supone el pasado; y la docencia pretende alcanzar conceptualizaciones, síntesis parciales sobre aspectos que, han sido considerados según el momento histórico como los más significativos o relevantes.

Entonces corresponde interrogarse como debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las disciplinas proyectuales.

La importancia del estudio de Historia en la enseñanza de la Arquitectura

En esta instancia es importante reflexionar sobre el papel que ha cumplido y cumple la Historia de la Arquitectura en la currícula de la carrera universitaria y por extensión en la formación del arquitecto como profesional.

Esta asignatura, ha tenido un largo recorrido dentro de los currícula de la arquitectura en Argentina. Produciéndose desde la imposición de los modelos historiográficos europeos sobre la práctica arquitectónica, a la eliminación completa de la Historia de los programas de estudio.

Un trayecto accidentado que podemos rastrear para comprender mejor las herencias y hábitos que conservamos y los que desechamos, que forman parte de las contradicciones propias de esta materia y que produce a veces cierta desorientación en los estudiantes.

Cuándo y cómo surgió el estudio de la Historia en la enseñanza de la Arquitectura? a nivel europeo, en una primera aproximación podemos decir que esto está relacionado principalmente con dos hechos: los desarrollos de la Historia del Arte, desde los comienzos con Vasari³ (XVI) y Bellori hasta los desarrollos críticos e historiográficos de carácter más "científicos" de Winckelmann⁴, Burckhardt⁵ y Wölfflin⁶. Y por otra parte el desarrollo de las teorías y filosofías de la Historia desde Voltaire y Kant hasta Hegel y Marx.

3- *Giorgio Vasari, (1568) Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri* Vida de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue hasta nuestros tiempos- 1542 1550.

4- *Johann Joachim Winckelmann (1717-1768).*

5- *Jacob Burckhardt (1818 - 1897).*

6- *Heinrich Wölfflin (1864-1945).*

En el siglo XVII, como dijéramos en párrafos anteriores, surgió la “Académie Royale d’ Architecture” dirigida por Colbert en 1671 y la Academia de Francia en Roma (1666). Y posteriormente la “École Polytechnique”, fundada en 1794 y la “École des Beaux-Arts” (1806) (IGLESIAS, 2010). Cuál era el papel original que jugaba la Historia de la Arquitectura en la formación del arquitecto y cuál la propia práctica proyectual, puesto que estos dos aspectos influenciaron en el modelo de escuela de arquitectura de aquel entonces.

Estas proponían un diseño de la arquitectura vinculado al conocimiento de los estilos arquitectónicos y su uso y por encima de ello, el gusto por lo clásico. En el siglo XVIII dejaron de lado el catálogo de formas arquitectónicas como lo proponía el tratado de Serlio (XVI) para desarrollar una historia más sistematizada: estilística, tipológica, técnica o lingüística, donde el arquitecto podía hacer una utilización más precisa de los conocimientos de la historia. Este abordaje estuvo influenciado por los teóricos doctrinarios como Quatremère de Quincy⁷ o pragmáticos como Laugier⁸, Rondelet⁹ y Durand¹⁰.

Entonces, la Historia de la Arquitectura, fue abordada con un modelo didáctico conocido como pasivo, reproductivo o normativo. Así enseñar sólo radicaba en transmitir un “saber” cerrado.

A principios del siglo XX, se produjo en la enseñanza de la arquitectura una supresión de los contenidos de historia en los currícula, los cuales fueron retomados luego de los años 60.

Como señaláramos en el capítulo anterior, a nivel local los programas actuales de la Historia de la Arquitectura de la FAPYD-UNR, aparecen como herederos del siglo XIX, en su concepción historiográfica. Ya sea por la división que establecen sobre períodos y estilos, como por la transmisión organizada a partir de esa clasificación.

Esta una narración que, con ciertos matices según sean las cátedras que los dictan, coloca a Europa como centro de los desarrollos artísticos para su interpretación. Incluso en aquellas que incorporan contenidos de Latinoamérica y del país en parte siguen dichos esquemas. También podemos observar que desde el punto de vista didáctico son programas contenidista, que se basan en la transmisión de información ya que prácticamente no hacen mención sobre las cuestiones cognitivas involucradas en la enseñanza de la historia.

Por lo anteriormente dicho, para poder pensar la enseñanza de la Historia de la Arquitectura hoy debemos reflexionar sobre algunas cuestiones significativas.

En primer lugar, es importante reconocer el debate sobre la Historia de la Arquitectura planteado al surgir la idea del fin de la historia, así como la discusión sobre los argumentos del postmodernismo. Y también serviría para poner las nociones en perspectiva, revisar los conceptos global y local, centro y periferia, el humanismo y el universalismo, etc. Aquí es significativo pensar cuál puede ser la relevancia del conocimiento histórico para las actuales formas de diseño del proyecto.

7- Antoine Chrysostome Quatremère de Quincy (1755-1849).

8- Marc-Antoine Laugier (1713-1769).

9- Jean-Baptiste Rondelet (1743-1829).

10- Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834).

Su relación entre los presentes modos de producción, los medios, la distribución y el uso de la información, con la reflexión, con la historización de los procesos, etc. (IGLESIAS, 2010).

En segundo lugar, qué puede aportar la historia, a la modalidad de enseñanza del diseño arquitectónico que sigue utilizando de la idea de "Partido" del siglo XIX de raíz académica. O el empleo de ejemplo en base a referentes, o al último arquitecto del "Star System" o la visita a la casa Curutchet o la casa del Puente en Mar del Plata.

Hoy, quizás sea importante pensar la oportunidad que brinda la enseñanza de la historia en la formación crítica de los estudiantes. Ya que la crítica es una de las incumbencias principales de la historia, en particular aquella historia relacionada con el arte y la producción cultural.

No obstante esto, no resulta tan claro en los programas de las cátedras de la FAPyD-UNR, cuáles se consideran los procedimientos y estrategias pedagógicas para promover un pensamiento crítico como modo de enfrentar un material de estudio o la realidad misma. Y por otra parte, de qué manera estos desarrollos se conectan con la práctica proyectual y con la formación del profesional universitario en general.

También, se podría pensar que superposiciones existen entre las Teoría de la Arquitectura vigentes y el saber histórico.

Recapitulando, es importante reflexionar sobre cuál es el rol que se le otorga a la Historia de la Arquitectura dentro de los currícula de la carrera universitaria en general y cuál en la FAPyD-UNR.

Provisoriamente, podríamos pensar que la historia hoy tiene como función la construcción de la identidad, el desarrollo de la crítica de los discursos históricos que permitan tomar conciencia del desarrollo local. Así como la construcción de una historia de la complejidad cada vez más creciente que posibilite la integración de relatos anteriormente irreconciliables. Reconocer la genealogía del proyecto como deconstrucción procesual que partiendo del objeto establece hipótesis genealógica del proyecto, donde la obra, los datos relevantes del contexto y/o el autor, posibilitan reconstruir el proceso de toma de decisiones, formales, materiales, urbanas, etc. Así como el análisis contextual para la definición de una lógica de sentido de la obra arquitectónica.

Por lo anteriormente dicho, es significativo volver a reflexionar sobre el problema curricular de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la formación crítica de los estudiantes de hoy.

Así como la relevancia del conocimiento histórico para los actuales modos del ejercicio del proyecto. Y por lo tanto en el caso de la FAPyD-UNR, la validez del uso del dispositivo "taller" para promover un aprendizaje significativo y adquirir habilidades y herramientas cognitivas que permitan formar profesionales vinculados a su tiempo. Por lo que a continuación se dará cuenta del estudio de caso del presente trabajo.

ENCUADRE METODOLÓGICO

a.- Decisiones en torno al diseño

a.1.- Tipo de estudio

Metodológicamente este estudio se encuadra en la investigación cualitativa que se revelaba como la más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos.

Se inscribe "en el paradigma interpretativo – hermenéutico centrado en la descripción y comprensión de las prácticas escolares situadas, por lo que no es el propósito dar a los resultados del trabajo un carácter generalizable" (RESSIA, L., ESPÓSITO, S. TAGLIAVINI, G. y OTROS; 2011: 18).

Se considera que, este enfoque se corresponde con un diseño flexible, reconoce una estrategia multimétodo que concilia amplitud con focalización, incluye una indagación naturalista que permite reconstruir críticamente los puntos de vista de los implicados. Interpretación lo suficientemente documentada, con revisiones ulteriores y contextualización de la situación estudiada.

Se realizó también, un abordaje de tipo descriptivo, vinculado a la investigación documental o bibliográfica. Empleándose para ello técnicas de revisión, análisis, evaluación e interpretación de materiales documentales de naturaleza textual y visual de fuentes primarias (planos, imágenes, encuestas, etc.) y secundaria.

a.2.- Contexto y caracterización

Las particularidades de contextualización de este trabajo tienen que ver con el estudio de la asignatura de Historia de la Arquitectura en la FAPyD-UNR, en su modalidad de trabajo en taller.

La Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario, posee una tradición de más de noventa años de enseñanza de la arquitectura, a nivel universitario en la región.

Retomando y sintetizando lo dicho en párrafos anteriores, en 1923 se abrió la Carrera de Arquitecto en la denominada Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas¹¹ a la Industria, que fuera creada en 1920, sobre la base del Colegio Industrial de la Nación.

En 1968, se conformó la Universidad Nacional de Rosario, desprendiéndose de la Universidad Nacional del Litoral. Dos años más tarde se estableció la transformación de la Escuela de Arquitectura en el rango de Facultad.

Con el retorno de la democracia, se produjo un importante proceso de actualización académica, por lo que se estableció un nuevo Plan de Estudios. (1985)

11- Dicha Facultad fue una de las Unidades Académicas fundacionales de la Universidad del Litoral, creada en 1919, con Rectorado en la ciudad de Santa Fe y con sedes académicas en dicha ciudad y en la de Rosario.

El actual plan de estudios (2008) en la FAPYD-UNR, tuvo su origen primigenio en aquel del año 1985, el que reivindicó el valor pedagógico de la diversidad ideológica en la enseñanza de la arquitectura. Y que trajo como consecuencia la configuración de una estructura curricular singular, caracterizada por la coexistencia de varias cátedras para el dictado de una misma asignatura.

Esto permitió a los estudiantes ejercer el derecho de elegir libremente dónde cursar sus materias e implicó el reconocimiento por parte del plan, de la existencia de diversos corpus teóricos que, contruidos por cada cátedra y compartidos por quienes las integran, constituían diferentes opciones ideológicas.

Esta característica, es la que permitió que los distintos modos de entender la arquitectura, compartieran un espacio común en el que la confrontación de las ideas, las estrategias didácticas y los resultados, pudieran así dinamizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Existen hoy en la FAPYD-UNR, cinco talleres de Historia de la Arquitectura que conforman las diferentes líneas ideológicas o las diferentes maneras de entender esta área particular del conocimiento arquitectónico.

Según el plan de estudios vigente, el "taller" se piensa a partir de la idea de continuidad o de unidad de objetivos. Superando así la simple noción de "trabajar todos juntos". Por ello a cada taller le corresponde con un marco común de objetivos (pedagógicos y sociales).

En relación con este tema, el universo de la muestra de la presente investigación se centró en uno de los talleres de Historia de la FAPYD-UNR, de ahora en adelante se denominará taller N°1. La selección conforma una muestra según propósitos, estrategia mediante la cual los escenarios, las personas o los eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información no generalizable, pero pertinente en relación con las preguntas de investigación (FERRO, L. A.; 2010: 19)

Dicho taller, está constituido por tres asignaturas a saber: Historia de la Arquitectura I, II,III, y una asignatura optativa que se dictan en dos turnos, con un total de aproximadamente 300 alumnos.

Cabe destacarse que la población es mixta, con un mayor porcentaje de miembros femeninos. Los alumnos que tienen en términos generales entre los 19 a los 21 años. Y el cuerpo docente esta conformado por 8 personas: un titular, un adjunto, cuatro jefes de trabajos prácticos, un ayudante docente y un adspricto a la docencia.

b.- Documentos seleccionados, métodos de selección, fuentes, ejes de análisis

Para acercarse al objeto de estudio, fue necesario la creación de un plan para poder reponder a todas las preguntas de la investigación. De manera de proporcionar un modelo de verificación que contraste hechos con teorías.

El esquema se basó en un diseño de campo donde los datos de interés se recogieron directamente

de la realidad por parte del investigador.

El proceso de recogida de datos fue extenso y complejo. Comenzó en los primeros meses del año 2013, pero los últimos datos fueron obtenidos en los últimos meses del año lectivo 2014.

b.1.1.-Plan de Estudios FAPyD-UNR

Método de selección: por disponibilidad.

Fuente de información: Biblioteca Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño UNR.

Ejes de análisis: formalización en el plan del concepto de taller.

b.1.2.-Currícula de la asignatura Historia de la Arquitectura en FAPyD-UNR

Método de selección: Método de selección: se trabaja con los 5 programas de los Talleres de Historia de la Arquitectura de la FAPyD-UNR. A los fines de preservar la identidad y el anonimato, se designará a los profesores titulares a cargo de los talleres con un número correlativo (Nº 1 al 5).

Fuente de información: Biblioteca Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño UNR.

Ejes de análisis: formalización en los programas de la didáctica de taller.

b.1.3.- Material producido por los alumnos del taller del docente N° 1. : entregas de trabajos prácticos, material en proceso.

Método de selección: se seleccionaron aleatoriamente trabajos de los alumnos que se estuvieron desarrollando en las clases observadas.

Fuente de información: alumnos del Taller de Historia de la Arq. Arquitectura, Planeamiento y Diseño - UNR.

Ejes de análisis: correspondencia entre lo propuesto como actividades didácticas y el resultado del material producido por los alumnos.

c.- Población participante y métodos de selección, técnicas de recolección, ejes de análisis

c.1. Docentes

Todos los docentes del Taller de Historia de la Arquitectura N° 1 (los mismos serán designados con las letras a, b, c,...)

c.1. Alumnos

Sobre una población de 300 alumnos que en 2013 – 2014 cursaron el taller de Historia de la Arquitectura en la UNR se trabajó con una muestra de 50 alumnos.

Método de selección: redes personales, el único criterio de exclusión fue la negativa de los implicados a participar.

c.2.- Técnicas de recolección de datos y ejes de análisis

Fuente de información: Focus group, entrevistas semi estructuradas. Observaciones y análisis de la dinámica de las clases, trabajo de los alumnos.

Ejes de análisis:

En relación a los docentes:

.- coherencia entre lo declarado en los programas del taller y las prácticas áulicas.

.- ventajas y desventajas del trabajo en taller.

En relación con los alumnos:

.- grado de percepción del aporte del trabajo en taller para el aprendizaje.

f- Consideraciones éticas

Esta investigación involucra a seres humanos, por lo tanto según lo especificado por los acuerdos internacionales de las pautas éticas de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas CIOMS, se llevó adelante en base a tres principios básicos que tienen que ver con el respeto por las personas, la beneficencia que implica maximizar el beneficio y minimizar el daño y la justicia que implica una distribución equitativa de cargas y beneficios por participar en la investigación.

De tal modo se abordó a la población participante en la investigación voluntariamente. Además no se pretendió perjudicar a ninguna persona por lo observado o por los resultados de las tareas llevadas adelante.

e.- Descripción e interpretación de resultados

Una vez recopilada y tabulada la información, se procedió al análisis del corpus de consignas registradas, teniendo en cuenta las preguntas problema que guiaron este estudio (Ver anexo I y II). De dicho proceso emergieron numerosos datos en relación con el tema planteado.

Posteriormente, se trabajó en un desarrollo espiralado y dialéctico entre la teoría y los datos empíricos. Realizando la interpretación de los resultados a partir de la bibliografía de base y de otra que fue necesario indagar, para dar respuesta a datos recurrentes que surgieron en el transcurso de la investigación.

La etapa final del proceso de análisis e interpretación, consistió en triangular los informes para comparar recurrencias y divergencias en relación con los interrogantes planteados a fin de elaborar la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones globales del estudio.

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

El actual Plan de estudios de la carrera Arquitectura, Planeamiento y Diseño – FAPyD-UNR.

El plan de estudios de la carrera de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la FAPyD-UNR, data del año 2008 (Resoluciones 713/2008 CS y 849/09 CS). Fue producto de una revisión (2007) y reforma del Plan de Estudio del año 85, el que actuó como eje vertebrador de un cambio conceptual significativo al inicio del proceso democrático en el país.

El Plan del año 1985, constituyó una modificación sustancial al anterior del año 1977, organizado en departamentos, cuyas ideas se fueron diluyendo por la dominancia del trabajo integrado.

En referencia al plan 85, éste marcó un hito en la historia de la Facultad, vinculado sin duda al regreso de la democracia, al ingreso masivo de alumnos, a la incorporación de nuevos docentes. Su eje conceptual era el de promover la construcción de conocimientos, a través de las cátedras, el trabajo en taller y el nucleamiento de asignaturas por áreas del conocimiento. Se consideraba un plan guía que podría sufrir adaptaciones. Donde la operatoria estratégica para producir los saberes en cada asignatura obligó a delimitar sus respectivos objetos de estudio y sus métodos de conocimiento y transformación. Y particularmente todas las asignaturas fueron definidas para trabajar en la modalidad de "talleres verticales".

En este se planteaba un rechazo a la artificialidad de la enseñanza, situándola en la ciudad y a los problemas y territorios reales.

Fundamentalmente dicho plan fue pensado como estructura "...posibilitante de múltiples ópticas y facetas diversas en relación a un mismo objetivo. La existencia de talleres recortados e identificados por determinaciones y enfoques teóricos-conceptuales..." (YAQUINTO, E, 1994).

Poco tiempo después en 1997, surgió la necesidad de incorporar algunos cambios dado que se habían producidos ciertos incumplimientos del plan anterior. No obstante esto, el proceso de autoevaluación llevado adelante para la acreditación de la carrera de Arquitectura, implicó nuevamente la necesidad de establecer otro ajuste del plan, lo cual se formalizó en el año 2008.

Retomando la letra del plan del 2008, se observa que allí se planteaba la siguiente finalidad: "La Universidad es concebida como lugar de producción de conocimiento que, lejano a cualquier dogmatismo o concepto de "verdad" única, asegure la pluralidad propia de una estructura educativa democrática. La Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño se propone asumir como tarea y compromiso universitario fundamental la producción intelectual en tanto formulación, avance y profundización de conocimientos científico-técnicos y socio-culturales específicos. Su especificidad se constituye partiendo del reconocimiento directo de cada realidad, en tanto práctica sociocultural inescindible." (Pág.4)

Así, se intento dar respuesta a la necesidad de generar espacios más horizontales en términos

de jerarquías y de afinidad de intereses para el debate, la producción de acuerdos operativos entre la comunidad académica y sus organismos de conducción.

La organización del plan de estudios, se realizó en base a estructura tramada compuesta por tres ciclos, como estadios formativos y cuatro áreas de conocimientos, sistema que coordinación horizontal y vertical de los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas. Con el fin de posibilitar a los estudiantes recorrer distintos diseños curriculares y diversas alternativas de desarrollo.

Se instrumentó entonces, una organización curricular en base a un ciclo básico, uno superior y uno final. El primero se considera instrumental de cada área disciplinar; mientras que el segundo tiene un carácter formativo, reflexivo, funcional del desarrollo crítico propositivo. Siendo el final el ciclo integrador de los saberes anteriores. Los mismos se hallan distribuidos de la siguiente manera:

- “1. CICLO BÁSICO (formativo instrumental): Niveles 1º, 2º y 3º (seis cuatrimestres)
2. CICLO SUPERIOR (reflexivo, funcional a la maduración crítico- propositiva) Niveles 4º y 5º (cuatro cuatrimestres)
3. CICLO FINAL (profesional) Nivel 6º (dos cuatrimestres)” (Pág. 8).

Por otra parte, el plan se ha diseñado en base a distintas áreas disciplinares. Esto se fundamenta en la presencia de una elaboración disciplinaria autónoma con objetos y métodos de estudio que les son propios a cada una de ellas y que en conjunto contribuyen a la formación de un arquitecto.

“La implementación de cada asignatura es concebida como parte de una pluralidad, en la medida en que puede ser afrontada desde diversos corpus teóricos asumidos por cada cátedra y ratificada por el derecho a elección de los estudiantes. Ergo, pensar la Arquitectura requiere asumir que la misma se presenta como dominio epistémico irreductible al estatuto científico, en tanto este hegemonice la producción intelectual por medio de paradigmas neo pragmáticos o neo-positivistas, hoy reducidos a operativa razón instrumental (...) en la medida que ello impide el despliegue de la capacidad propositiva de la Arquitectura que evite limitarla al mero rol de productora de objetos insignificantes” (Plan, 2008).

En este sentido, cada área puede ser desarrollada desde diferentes opciones teórico-ideológicas, donde cada cátedra puede asumir un corpus teórico propio.

El área de Historia aporta así la dimensión temporal de las operaciones culturales de la Arquitectura.

Por otro lado, el plan no expresa con claridad un sistema único de evaluación por lo se infiere que los docentes fueron construyendo distintos mecanismos, incidiendo en una falta de nivelación de las exigencias.

En relación a la estructura y características del Plan, merece destacarse que allí se hace mención a la modalidad de trabajo en taller, como una variante académica singular: “...la idea de Taller o cátedra vertical como asociación de asignaturas. Se resuelve con idénticas características por la articulación, didáctico-pedagógica y temática. Su particularidad reside en el hecho de

presentarse en función de una secuencialidad de cursos en vertical. Por ende, tales cátedras se constituyen en verdaderos laboratorios caracterizados por la formación de cada etapa de su recorrido secuencial como la concatenación de una construcción teórica continuamente puesta a prueba en la práctica. En cada área se podrá optar por la implementación de esta modalidad en los términos en que se los considere conveniente (Pág. 7)

En síntesis, se entiende al "taller" como un espacio de asociación de asignaturas, de teoría y como un instrumento didáctico-pedagógico, sin explicitar mayormente sus características por áreas disciplinares de aplicación. Pero si se argumenta que se propone con ello, fomentar en los estudiantes, su capacitación para la realización de trabajos grupales e interdisciplinarios que les permita abordar un contexto complejo.

El área de Historia de la Arquitectura en particular, está compuesta por las asignaturas: Historia de la Arquitectura I y II que se dictan en el ciclo básico e Historia de la arquitectura III en el ciclo superior.

El objetivo principal de esta área reside en: "...interpretar el transcurrir histórico desde y para el presente, definiendo como campo significativo de acción la problemática de la arquitectura en el país. Priorizar este campo de acción no implica dejar de lado la configuración internacional en la que ésta se inserta, sino poner su lectura al servicio de la especificidad de los problemas propios. Como definición de la especificidad del área, "Historia de la Arquitectura" es entendida como construcción de interpretaciones, es decir, como múltiples historias. La interpretación del transcurrir histórico como producción de sentido, es concebida como acción crítica sobre el presente considerando que esa acción está dirigida fundamentalmente a la problemática arquitectónica, lo cual no implica su directa instrumentalidad para el diseño". (Pág. 14)

En la instancia en que se desarrollan los contenidos analíticos se mencionan los siguientes objetivos generales para las tres asignaturas: "Reconocer la disciplina como operación cultural en el campo específico de la producción de proyectos de conformación del espacio físico. Indagar sobre los procesos históricos como instrumento para comprender las dimensiones fundamentales y particulares de la arquitectura.

Comprender la arquitectura a través del tiempo como un espacio de debate, confrontación y polémica de proyectos disciplinares diversos que alcanzaron distintos grados de hegemonía. Manejar los instrumentos/ herramientas propias de la Historia de la Arquitectura, así como la información, nociones, conceptos y núcleos temáticos correspondientes a cada asignatura." (Pág. 15)

Y como objetivos particulares: "Aproximarse al instrumental y objetivos fundamentales de la Historia de la Arquitectura elegidos por cada taller, dentro de los lineamientos específicos del área, privilegiando como campo de acción la problemática de la arquitectura en el país inserta en la configuración internacional." (Pág. 15). Es aquí donde aparece nuevamente la idea de trabajo en taller, pero sin una clara definición de lo que se entiende por esto.

Currícula de la asignatura Historia de la Arquitectura en FAPyD-UNR en los cinco Talleres

Si analizamos los programas de los cinco talleres de Historia de la Arquitectura, con que cuenta la Facultad en la actualidad, podremos reconocer los siguientes aspectos:

- a.- cada taller se organiza como una secuenciación de tres asignaturas.
- b.- estos hace su propia interpretación de la dinámica didáctico-pedagógica.

En el caso del Taller N° 1 en los programas se argumenta que “se trabaja en taller, de acuerdo con el plan de estudios”. E indica la utilización de las siguientes estrategias:

“Clases teóricas: Estas son pensadas como instancias donde el profesor de forma dialogada pueda suministrar abundante información en poco tiempo.

Lecturas dirigidas: Las propuestas de lecturas dirigidas, tienen el objetivo de guiar la adquisición del pensamiento auto regulatorio, de modo de lograr el aprendizaje independiente.

Trabajos prácticos de producción: La práctica de Taller, favorece la adquisición del conocimiento a través del “hacer” colectivo e individual.

- a.- Estudios de casos a modo de ejemplo:
- b.- Dibujos:
- c.- Maquetas
- d.- Informes

Trabajos en Seminario: Esta instancia de trabajo puede ser aplicada ya sea dentro del desarrollo de una unidad didáctica o como estructuración general de un curso.” (Pág. 5 programa Historia I)

En los programas del Taller de Historia de la Arquitectura a cargo del docente N° 2, se dice al respecto:

“No habría, pues, una historia preexistente, sino trabajo, proceso de producción colectivo que forma la conciencia histórica, junto con unos hábitos de rigor y unas técnicas de interpretación”. (Pág.3 del programa Historia I)

En los contenidos del Taller de Historia de la Arquitectura a cargo del docente N° 3 se manifiesta que: “la modalidad operativa incluye exposiciones a cargo de la cátedra y otros especialistas sobre los nudos temáticos, recorridos urbanos y trabajos grupales de contrastación de casos latinoamericanos y europeos y el armado de series que vinculen edificios, prácticas, teorías, imágenes, etc. El Seminario conclusivo se plantea como una instancia de debate y reflexión tendiente a presentar la provisionalidad y parcialidad de los modelos construidos” (Pág.3 del programa Historia I)

Por otra parte, en el Taller de Historia de la Arquitectura a cargo de la docente N° 4, se señala: “Los contenidos temáticos son desarrollados en clases teóricas a cargo del grupo docente donde, con apoyo de imágenes, se presentan los núcleos conceptuales del desarrollo disciplinar de la arquitectura moderna y se ejemplifica su traducción en recursos arquitectónicos específicos en obras paradigmáticas.

Se acompañan con trabajos prácticos de análisis monográfico de obra (P) y de reflexiones interpretativas sobre textos (E), realizados en grupo y que culminan en un seminario de cierre

de cada unidad." (Pág. 5 programa Historia I)

Por último, en el Taller Historia de la Arquitectura a cargo del docente N° 5, se manifiesta que: se trabaja en el desarrollo de trabajos grupales, seminarios sin especificar que organización didáctica se plantea en cada caso. (Pág. 5 programa Historia I)

De lo observado en los apartados anteriores, se deduce que de los tres aspectos que el plan de estudio considera pertinente para desarrollar en un taller, prevalece en la mayoría de los casos, el concepto del espacio de asociación de asignaturas y teorías, pero no se visualiza claramente como se vinculan o articulan al interior de cada uno de dichos talleres las materias.

En relación al trabajo en taller como instrumento didáctico-pedagógico, en el Taller N° 1 se hace mención a las distintas estrategias empleadas en el taller, pero no se alcanza a entender con claridad que es lo que se entiende por esta modalidad.

Recapitulando, del análisis curricular se desprende si bien todos hablan de espacio taller, implican una gran variedad de conceptualizaciones, finalidades y procesos a seguir. No obstante el criterio básico que comparte tanto el plan de estudios como los programas de los diferentes talleres, es el hecho de pensar este espacio de trabajo es una opción pedagógica alternativa al modo tradicional. Como una modalidad disímil a una enseñanza de tipo expositiva y memorística. No obstante esto no queda claro las modalidades de implementación que cada uno de los distintos grupos docentes proponen para sus cátedras.

Análisis de los programas del Taller de Historia de la Arquitectura a cargo del docente N°1

Este taller de Historia de la Arquitectura del docente N° 1, se halla conformado por el dictado de tres asignaturas: Historia de la Arquitectura I, II, III, y una materia optativa a cargo de un mismo equipo docente.

Los programas del año 2013-14, están encabezados por los lineamientos del Plan de estudios vigente, que especifica que, los objetivos de las tres asignatura son:

"Reconocer la disciplina como operación cultural en el campo específico de la producción de proyectos de conformación del espacio físico.

Indagar sobre los procesos históricos como instrumento para comprender las dimensiones fundamentales y particulares de la arquitectura.

Comprender la arquitectura a través del tiempo como un espacio de debate, confrontación y polémica de proyectos disciplinares diversos que alcanzaron distintos grados de hegemonía.

Manejar los instrumentos/ herramientas propias de la Historia de la Arquitectura, así como la información, nociones, conceptos y núcleos temáticos correspondientes a cada asignatura."

Además, se señala que Historia de la Arquitectura I e Historia de la Arquitectura II se conciben como una sola materia dividida, por razones operativas (longitud del programa global), en dos años.

A partir de allí, cada asignatura define su arco espacial y temporal de trabajo. En ninguna instancia de cada uno de estos documentos, se vuelve a definir claramente que se entiende por taller, más allá del título que caracteriza a este grupo de trabajo. Si bien se menciona que se trabaja en taller de acuerdo a lo indicado en el plan de estudios.

Esto es muy vago y difuso, dado que cuando se leen dichos documentos no se entiende con claridad a que se está haciendo referencia.

Y como señaláramos en párrafos anteriores, en el Plan de Estudios de la carrera se habla de: "... la idea de Taller o cátedra vertical como asociación de asignaturas" y se aclara que en cada área de la currícula se puede optar por la implementación de esta modalidad de trabajo de acuerdo a como se considere conveniente. Dejando difuso entonces que concepción de taller se está teniendo.

En la currícula del taller N° 1, en ninguna instancia se habla del grado de integración vertical de las asignaturas. Pero si es en el que se enuncia con más claridad su desarrollo metodológico. Si bien indica que favorece la adquisición de conocimiento a través del hacer.

Observaciones y análisis de la dinámica de las clases del Taller N°1

Partiendo de entender que la "etnografía educativa" nos permite dar cuenta del proceso heurístico, en tanto forma de investigar una clase, se empleó la observación no participante como estrategia fundamental para la recogida de datos a través de la toma de notas.

Este tipo reconocimiento ha servido para generar indagaciones en un escenario pequeño, relativamente homogéneo y limitado.

En este sentido, los primeros aspectos relevantes que se registraron fueron los siguientes:

- a.- el escenario físico: el aula de clase,
- b.- las características de los participantes (edad, sexo),
- c.- la ubicación espacial de los estudiantes,
- d.- la secuencia de los hechos observados (quién habló primero, quién después, etc.), sus interacciones y/o participaciones, etc.

Las clases fueron en parte filmadas y/o fotografiadas para poder ser observadas con mayor detenimiento y precisión en el espacio extra áulico.

La selección de las clases a observar se realizó a partir de los datos aportados por las entrevistas a los docentes y del calendario programado en la planificación de clases. Los criterios para la selección fueron dos: la secuencia temporal para ir observando el proceso y la diversidad en cuanto a tipos de clase.

Clase N°1

Historia de la Arquitectura I, turno mañana

De la observación realizada se desprendió lo siguiente:

a.- en relación al aula de clase: se utilizó un aula-taller en la FAPyD, conformada por un espacio de grandes dimensiones (20 x 7m.), compuestos por tableros de dibujos, bancos y pizarrones y espacios de exposiciones de trabajos.

El aula alargada contaba un escritorio en el frente junto al pizarrón y la puerta del ingreso al mismo en el ángulo contrario. Todo lo cual dificultó en parte el dialogo del grupo. Pudiéndose observar una mayor interacción de aquellos estudiantes que se hallaban sentados en forma más próxima a los profesores.



Espacio áulico. Fuente propia.

b.- respecto a los alumnos participantes: el curso completo constaba aproximadamente 50 personas, de las cuales a la hora de empezar la clase sólo se hallaban presentes 25, agregándose las restante, unos diez minutos más tarde.

El grupo se estaba compuesto con una mayor proporción de alumnos de sexo femenino. Siendo el promedio de edades de entre 19 y 22 años.

c.- en los inicios de la clase, los docentes saludaron a los alumnos y uno de ellos trató de que estos se ordenaran rápidamente en sus asientos para poder comenzar la misma. Luego me presentó, informando al grupo cuál era el motivo de mi presencia y en qué consistía la tarea de la observación. Por lo que me ubique al final del aula, cerca de la puerta de entrada para no perturbar la actividad.

Al tomar asistencia, la docente consultó a los alumnos por la ausencia de sus compañeros, y los interrogó respecto a si ese día tenían entrega de "proyecto", puesto que este normalmente era el motivo en las inasistencias.

A partir de allí, la clase se desarrolló en dos instancias. En la primera, el docente de forma dialogada realizó una recuperación de contenidos dados en clases anteriores.

El tema general que se estaba trabajando era: el impacto de la revolución industrial en la producción arquitectónica del siglo XIX.

Inicialmente solicitó a los alumnos que buscaran sus apuntes las ideas que se les había trabajado en clases anteriores.



Alumnos en el aula taller. Fuente propia.

A partir de allí, el profesor explicitó como se iba a organizar la clase y porque les había sugerido la lectura de diferentes autores y lo que implicaba cada una de las posiciones teóricas de los mismos.

Induciendo a reflexionar sobre la importancia de lo que se conoce como "lectura crítica" (DI STEFANO M., PEREIRA M. C., PIPKIN M., 2006), puesto que esta implica un proceso meta cognitivo, donde el lector debe intervenir en la elección de las formas adecuadas al texto y al contexto.

Continuó luego indagando sobre las dificultades encontradas en la tarea. Y de a poco los alumnos se animaron a dar sus opiniones.

El currículo visible que el profesor desarrolló en la primera parte de la clase, intentaba romper con la enseñanza de la historia como una práctica positivista, identificada con la historia tradicional, lineal y cronológica, de hechos políticos, sociales o económicos. Para impulsar a los estudiantes a establecer otras miradas.

El profesor con su exposición se enfocó sobre la importancia del estudio de los procesos

históricos, donde lo sincrónico y lo diacrónico se entrelazaban y posibilitando que los alumnos comprendiesen la complejidad del pensamiento sobre la arquitectura.

Cabe preguntarse, si los jóvenes pudieron reconocer el currículo oculto, que indicaba la posición ideológica o marco referencial desde donde el docente hizo énfasis con sus preguntas. Dado que el profesor no realizó una alusión expresa a este aspecto de su exposición.

Dado que éste se hallaba en el frente del salón y cercana al pizarrón, le permitió ir escribiendo las ideas principales recuperadas.

No obstante ello, desde la ubicación física que el docente tenía en ese momento, no podía observar que algunos alumnos que se hallaban en las últimas filas, estaban desconectados.



Alumnos en el aula taller. Fuente propia.

Varios de ellos hacían usos de sus celulares mandando mensajes de textos, un par conversaba entre sí y otros leían apuntes de otras asignaturas. Todo lo cual pudo ser observado, por hallarme ubicada detrás de ellos, los cuales no habían registrado mi presencia.



Alumna en el aula taller. Fuente propia.

Se produjo un descanso de 15 minutos y luego se inició la segunda parte de la clase.

A partir de este momento, se procedió a realizar una "encintada o enchinchada"¹² de los trabajos de análisis e interpretación de obras de arquitectura, producidos grupalmente por los alumnos. Así como su posterior debate, entendiendo esta actividad como la instancia social de construcción del conocimiento.

Para desarrollar esta tarea, hubo que realizar una reorganización del espacio áulico, de manera que todos los alumnos pudieran visualizar lo expuesto y también participar más activamente que en la primera parte del desarrollo de la clase.

Cada grupo de alumnos encintó sus láminas, las que contenían un trabajo de investigación de obras de arquitectura producidas en el siglo XIX en la ciudad de Rosario. Estas incluían croquis o gráficos, geometrales que daban cuenta de la obra estudiada, textos referenciales y/o de reflexiones.

Es importante mencionar aquí, que la arquitectura conlleva problemas de representación y esto repercute en su entendimiento. El dibujo arquitectónico abarca una serie de representaciones gráficas con las cuales se confeccionan los planos para la construcción de los edificios. Se dibuja el proyecto con instrumentos precisos, con sus respectivos detalles, ajuste y correcciones, donde aparecen los planos de planta, fachadas, secciones, perspectivas, fundaciones, columnas, detalles y otros.

12- La palabra enchinchada hace referencia a la puesta en común de trabajos de arquitectura cuando se utilizaban chinchas para adosar los trabajos en el pizarrón o los tableros. Hoy ese se denomina encintada por utilizar cinta adhesiva.

El dibujo de arquitectura¹³ conforma un lenguaje gráfico construido por líneas y símbolos concebidos de tal forma que no sea posible dar lugar a distintas interpretaciones. Un dibujo arquitectónico se hace con el fin de indicar cómo se deberá construir un edificio, y para demostrar cuál será su aspecto una vez terminado. Si bien, estas formas de representación poseen reconocidos valores, resultan insuficientes para representar de manera satisfactoria el espacio e intentar sustituir la múltiple experiencia personal que se puede tener al recorrer una edificación.

Así, la planta de un edificio es una de las informaciones más valiosas que podemos tener para juzgarlo puesto que además de permitirnos conocer su forma, nos comunica datos sobre el sistema estructural, funcional, etc. Es la sección donde se representan muros, puertas, ventanas etc., a una altura tal que permita establecer las numerosas particularidades que se refieren a su construcción, lo que también cambia en cada momento histórico.



Alumnos del Taller De Gregorio en instancia de encintada de trabajos. Fuente propia.

Las representaciones en cortes transversales y longitudinales los planos que representan la proyección de un edificio cortado en sentido vertical, o lo que es igual un corte perpendicular al plano de planta. Tiene por objeto mostrar aquellos aspectos que no quedan suficientemente explicados o comprendidos a través de las fachadas y las plantas. Nos proporcionan informaciones parciales acerca de la distribución interior del edificio, pero siempre de una manera fragmentaria, tal como ocurre con los dibujos de las fachadas.

13- El dibujo técnico corriente consiste en una proyección ortogonal, en la cual se utilizan representaciones relacionadas de una o varias vistas del objeto, cuidadosamente elegidas, con las cuales es posible definir completamente su forma y características. No obstante, para la ejecución de estas representaciones bidimensionales es necesario el conocimiento del método de proyección, de modo tal que, cualquier observador sea capaz de deducir de las vistas la forma tridimensional del objeto.

Las perspectivas axonométricas, por su parte, aportan al conocimiento de la arquitectura al darnos una visión volumétrica de la misma.



*Profesor del Taller RDG, supervisando el dibujo de los alumnos.
<https://www.google.com.ar/search?q=taller+total+de+arquitectura>*

Por lo dicho anteriormente, es que las láminas presentadas daban cuenta de este sistema de representación y además algunos grupos habían presentado complementariamente, maquetas de las obras con las que estaban trabajando. (Modelos a escala).



Alumna realizando una maqueta. Fuente propia.



Alumnos realizando una maqueta. Fuente propia.

Se inicio entonces, una rueda de exposiciones donde cada grupo de estudiantes debió explicitar y fundamentar su trabajo.

El profesor fue interviniendo en cada caso, haciendo preguntas tanto al grupo expositor como a la clase en general. De esta manera dio espacio a la participación de los estudiantes. Lo que implicó que el docente no solo se limitara a escuchar, sino que fue comentando las exposiciones de sus estudiantes. A su vez, fue interrogando al curso para que estos pudieran establecer vinculaciones entre las distintas exposiciones y sus propios trabajos.

Esta tarea, se desarrollo a lo largo de aproximadamente 1,30 hs. Si bien las encintadas o enchinchadas, son una práctica habitual de los estudiantes de arquitectura, se observó que dicha tarea no era una actividad sencilla. Ya que los alumnos debían esperar el turno para exponer sus trabajos, prestar atención a los compañeros, transferir las correcciones generales a sus propias producciones para poder autoevaluarse.

Mientras este proceso se desarrollaba, se observó nuevamente que algunos estudiantes se "desconectaron" o hablando entre ellos y/ o haciendo uso nuevamente de los mensajes de textos en sus celulares.

Finalizada la actividad, el docente realizó algunas sugerencias para que los alumnos pudieran en sus domicilios ajustar los trabajos, los cuales serían entregados la clase siguiente y dio por finalizada la jornada.

Análisis de la clase N° 1

De la observación de la clase se desprende que el docente se propuso en esta oportunidad más allá del desarrollo de los contenidos curriculares, establecer un espacio de aprendizaje cooperativo.

Antes de iniciar el análisis de los observados en el espacio áulico, se considera importante remarcar que los alumnos que conformaban el grupo, pueden ser clasificados como "adultos tempranos"¹⁴. No obstante esto, se observó en alguno de ellos, comportamientos más cercanos a la de los adolescentes. (Distracciones, charlas parciales en voz baja, uso de celulares, etc.)

En este sentido Bussy (2003), basándose en los estudios de Ovide Menin (1983), plantea que no todos los estudiantes superan la etapa adolescentes al mismo tiempo. Ni pasan al mundo adulto a pesar de tener las condiciones biológicas. Por lo cual es de utilidad para el docente, reconocer quienes de los alumnos han podido alcanzar el nivel de las operaciones formales, si consideramos las categorías piagetianas para poder trabajar mejor en el aula.

Por su parte María Pilar González Román (1996), argumenta que al sujeto adulto le interesa obtener conocimientos para poder resolver los problemas de la responsabilidad que va adquiriendo. Y también manifiesta que en el funcionamiento cognitivo del adulto, no se producen siempre procesos cognitivos que se ajusten al pensamiento hipotético deductivo. Puesto que el sujeto adulto no siempre puede lograr el desarrollo de las operaciones formales.

Por lo tanto para reflexionar sobre los procesos educativos de éstos, es importante comprender que el aprendizaje en el adulto depende en parte de la psicología propia de esta edad evolutiva. Y que en las características del aprendiz, se verifican diferencias en la naturaleza de la experiencia de cada persona, en los aspectos del desarrollo y en la motivación a participar en las actividades de aprendizaje.

Particularmente en la clase observada, el docente tenía en claro que para trabajar con este grupo de estudiantes entre otras cosas, además de preocuparse por alcanzaran el aprendizaje de los conocimientos disciplinares (FERNÁNDEZ SÁNCHEZ N.; 2001), debía interesarlos en el saber hacer y saber ser. (DELORS J., 1996), ya que con sus pregunta fue orientando la acción y la reflexión sobre esta.

Se pudo apreciar que, éste asumió un rol de facilitador del aprendizaje. Puesto que tuvo en cuenta tanto las necesidades generales como las particulares de dichos estudiantes. Promoviendo a su vez, un ámbito de aceptación, de reconocimiento y de participación por parte de los mismos, donde cada uno pudo expresarse y compartir sus experiencias sin necesidad de recurrir a patrones de tipo autoritario.

En el texto: "Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar?" (VIZCARRO, Coord., 1992) , se señala que para poder facilitar un aprendizaje formal profundo del estudiante, éste debe lograr utilizar sus conocimientos interactuando con un entorno significativo, así como confrontar su forma de entender la realidad con otros, ya sean sus compañeros o el propio profesor alcanzando así un conocimiento consensuado. Hechos que se evidenciaron en el aula, dada la importante participación de los estudiantes.

14- El conjunto de conocimientos teórico-prácticos adquiridos a través de un aprendizaje basado en el profesor o maestro, se denomina Pedagogía. Del griegos: paidos (niño) y gogus (enseñar). De la combinación de los vocablos griegos andros (hombre) y gogus (enseñar) se deriva el término Andragogía que puede definirse como la ciencia y el arte de ayudar a los adultos a aprender.

Como mencionáramos en los apartados anteriores, en la primera parte de la clase, el docente trabajó sobre los procesos de "aprendizajes de repaso asociativos" (Pozo, 1999), permitiendo una condensación y automatización de la información, para que esta pudiera ser recuperada y también aplicada en otras instancias. Este tipo de aprendizaje fue orientado hacia la comprensión, en vez de estimular solo la repetición.

Es necesario aclarar que, la enseñanza de hechos factuales de datos y fechas, que es muy común en la enseñanza de la historia, puede hacerse sin vincular estos a conocimientos previos. Pero en este caso se observó que el docente promovió la enseñanza de conceptos partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. En este sentido los insto a recordar cómo era el edificio de la Ex Aduana de Rosario, desde las percepciones vivenciales para lograr la activación de estos conocimientos y poder trabajarlos a posterior en los otros casos en estudio. Así, fue fomentando el uso estratégico de los conocimientos adquiridos para que pudieran afrontar luego la solución de nuevos problemas como se verificó en la otra instancia de la clase observada. (POZO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, M. 2009, p. 31)

En la segunda parte del trabajo áulico, cuando se produjo la "encintada" de las producciones de los alumnos, nos encontramos frente a una propuesta de trabajo cooperativo. Para llegar a esta puesta en común los alumnos con antelación debieron desarrollar también tareas grupales. Y por lo comentado por el docente, estas habían sido realizadas en parte en el espacio áulico en clases anteriores con la colaboración de los profesores.

Dichas tareas, tuvieron plazos de realización específicos de tres semanas de duración entre el lanzamiento del práctico y la fecha de entrega. Durante el período intermedio, los alumnos hicieron consultas los docentes. Los que se encargaron del seguimiento y las sugerencias de correcciones.

Estas instancias de seguimiento, fueron importantes para los docentes, por un lado porque les permitieron ir conociendo a los alumnos a fin de evaluarlos, y por el otro les permitió la supervisión de la forma de cómo se fueron construyendo el razonamiento hasta alcanzar los objetivos planteados, todo lo cual fue manifestado en el diálogo docente-alumnos. Además dicho seguimiento, les facilitó a los estudiantes una etapa de ensayo y error de ideas o hipótesis resolutivas.

La necesaria interacción que debió producirse entre los miembros del grupo, pudo haber incidido en la estimulación del aprendizaje, el intercambio conceptual, la elaboración de conocimientos y además el fortalecimiento de la motivación. Ya que como lo indica la teoría de la Gestalt, "el todo es más que la suma de las partes". En este sentido, el trabajo cooperativo propició una mayor sinergia del grupo.

Clase N°2

Historia de la Arquitectura II, turno tarde.

a.- en relación al aula de clase: se utilizó un aula-taller en la FAPyD, conformada por un espacio de medianas dimensiones (20x 7m.), compuestos por tableros de dibujos, bancos y pizarrones y espacios de exposiciones de trabajos.

b.-en relación a los alumnos participantes: el curso constaba con 30 personas, entre 20 y 23 años. Se contó con la presencia de dos docentes.

c.- La clase se inició con el establecimiento de consignas y el encuadre de la actividad del día, luego se dividieron en equipos de entre 3 y 4 alumnos cada uno, los que se dispusieron a realizar actividades preparatorias del análisis y crítica de obras de arquitectura en el espacio del aula-taller.

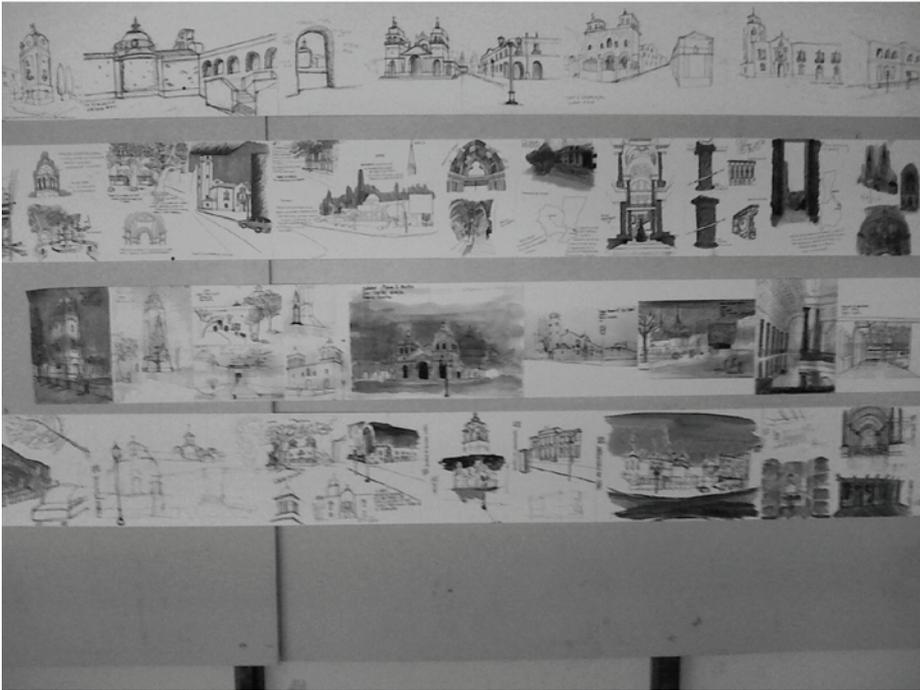


Alumnos en el aula taller. Fuente propia.

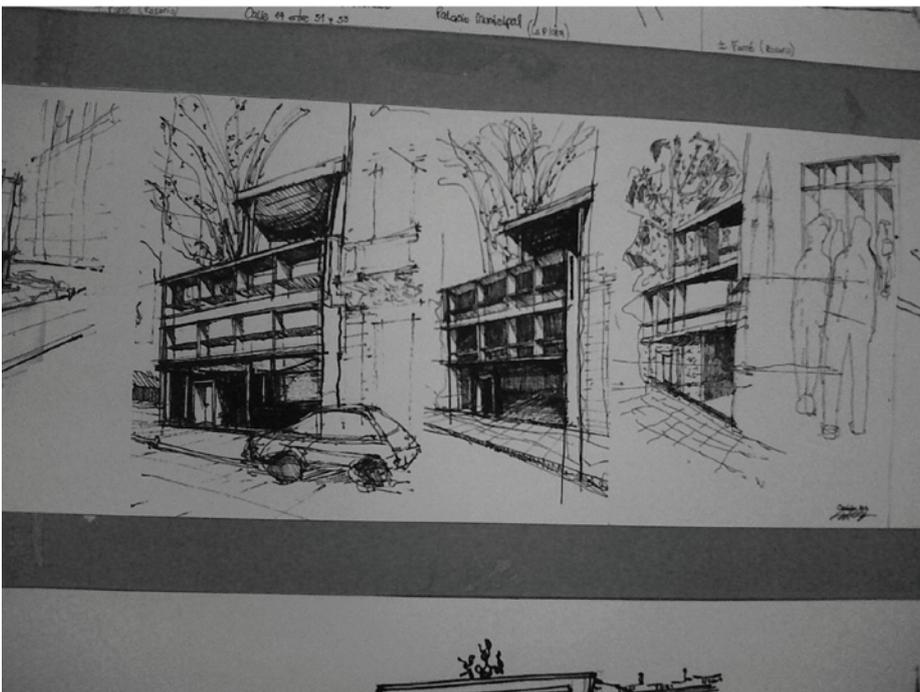
Durante esta el desarrollo de esta tarea, los docentes fueron acercándose a los distintos grupos, con los cuales estuvieron intercambiando ideas, sugiriendo bibliografía.

También, a raíz de las preguntas de algunos de los estudiantes, los profesores aprovecharon la ocasión para generalizar las respuestas. En una de estas instancias el docente coordinador, encendió el proyector y mostro imágenes alusivas a la discusión planteada.

Una vez terminadas dichas actividades, el Profesor Coordinador, reunió a todos los alumnos para realizar una "encintada o enchinchada" de las láminas producidas. Este momento de puesta en común correspondió a la segunda parte de la clase. Esto dio cuenta de una práctica habitual de la enseñanza de la arquitectura, donde los alumnos exponen en las paredes de las aulas los proyectos o trabajos producidos.



Material de dibujo producido colectivamente.
Fuente propia.



Material de dibujo producido colectivamente.
Fuente propia.

Análisis de la clase N° 2

En la instancia de encintada y exposición de lo producido grupalmente, las intervenciones del profesor puede encuadrarse en una modalidad de coordinación grupal de tipo psico-sociológica, en tanto que su finalidad fue la toma de decisiones y la orientación al grupo hacia ella durante el proceso.

Se utilizó la pregunta y la repregunta, el relevo, la problematización, se invitó a participar al grupo y a los distintos docentes y se mantuvo en la posición de coordinación grupal.

Desde el momento inicial de la clase el profesor insto al grupo a observar, registrar, informar, trabajar en equipo; problematizar, cuestionar, preguntar, escuchar, plantear alternativas, analizarlas, dar información, incluir el léxico específico, aportar nuevas dimensiones a considerar, como modos de generar y desarrollar la capacidad de reflexión y la toma de decisiones reflexiva en los estudiantes.

Por otro lado, la tarea docente se apoyó en un pensamiento estratégico, ya que no se percibió una única vía para llegar a la meta. El camino se fue definiendo en el proceso, no hubo predeterminación en el sentido de camino único y se buscó la apertura de alternativas a las preguntas que se formularon. Todas ellas fueron objeto de reflexión y análisis por parte de los docentes y de los alumnos.

La formación contempló la diversidad de tareas, las que fueron abordadas de manera espiralada y recursiva permitiendo retomar acciones y aprendizajes ya realizados para darles un nuevo sentido en función del proceso de producción.

Las situaciones de enseñanza que se plantearon a los estudiantes fueron semejantes a las que se presentarán en la vida profesional ya que surgen en el proceso de producción. Se las plantearon como problemas a resolver frente a los que tuvieron que tomar decisiones. Y para ello fue necesario considerar multiplicidad de variables; observar la obra, sus condiciones formales y extraformales, etc.; analizarlas a través de un proceso reflexivo, que incluyó el planteo de alternativas y su discusión grupal para llegar a soluciones que pudieran ser de carácter parcial o temporario.

En estos dos momentos de trabajo se pudo observar, el carácter profesionalizante de la formación, dado que los alumnos realizaron actividades similares a sus futuras acciones profesionales.

El alumno así fue formado como si fuera una persona o un profesional con autonomía, con responsabilidad en lo individual en la producción de su parte y en lo grupal donde se hicieron cargo de la presentación general de lo producido. La responsabilidad se extendió a la toma de decisiones que recayó en todos los estudiantes.

Observación y análisis de trabajos de alumnos del Taller N°1

Para la observación de los trabajos de los aprendices, se seleccionaron de forma aleatoria por un lado, algunos de los mismos que habían sido expuestos en las clases observadas. Así como el desarrollo particular de la construcción colectiva de un "Comic".

a.- Trabajo de alumnos de Historia de la Arquitectura I, I, III

Estos trabajos estaban confeccionados por grupos de alumnos conformados entre tres y 4 personas cada uno. Y se hallaban desarrollados en láminas de 35 X 50 cm., las que daban

cuenta de:

- a.- las obras de arquitectura y la ciudad, objetos de estudio, seleccionado en cada caso.
- b.- las mismas estaban redibujadas a escala, con la presencia de geometrías y fotografía que permitía identificarlas con propiedad.
- c.- como complemento escrito, constaban de las láminas donde se habían consignados los datos referidos al momento de aparición de las mismas. Reconocimiento gráfico y escrito de la obra en estudio en su entorno físico y cultural. Datos de autor, comitente, materialidad y otras informaciones pertinentes.
- d.- y por último, según el caso, se presentaron sea en forma escrita o gráfica una serie de interrogantes, los que se sintetizaban en una interpretación de cada obra urbano-arquitectónica.

Las láminas observadas poseían diferentes grados de resolución, puesto que en algunas se mostraron con todo el proceso de formulación en borrador y otras se pudo observar un desarrollo totalmente formalizados de acuerdo a los parámetros de las entregas propios de la Facultad de Arquitectura.

Las láminas de taller, tal como se describen, fueron construidas en el tiempo, donde debían vincularse los aspectos teóricos y prácticos, los que dan cuenta del proceso de revisiones previas y evaluaciones.

Los trabajos prácticos referidos a la asignatura Historia de la Arquitectura I, difieren en parte a los de Historia de la Arquitectura II, fundamentalmente en el grado espiralado de complejidad. Pero en ambos tipos de ejemplos se reconocen que los alumnos no realizaron una simple construcción histórica como corrientemente se denomina de "copy and paste". Sino que estos pudieron dar cuenta de un proceso de construcción más complejo.

Los ejemplos analizados en Historia de la Arquitectura II, muestran además del legajo mínimo de obras, el recorrido realizado sobre las indagaciones de base necesarias para la construcción de interpretaciones. A partir de las cuales construyeron "los problemas de rastreo", en tanto problema de la arquitectura que cada obra resuelve, para luego buscar en el pasado el inicio de éste último. Lo que les permitió a posteriori volver a mirar el caso de estudio y ajustar su interpretación.

Estos trabajos así confeccionados, pasaron previamente por una instancia de discusión y confección grupal de estudiantes. Otra de presentación y argumentación frente a un docente y por último fueron expuestos en una encintada general a la totalidad de los compañeros. En este espacio, cada grupo debió defender lo producido así como su posición interpretativa del problema planteado.

A modo de ejemplo se adjuntan láminas de Historia de la Arquitectura:

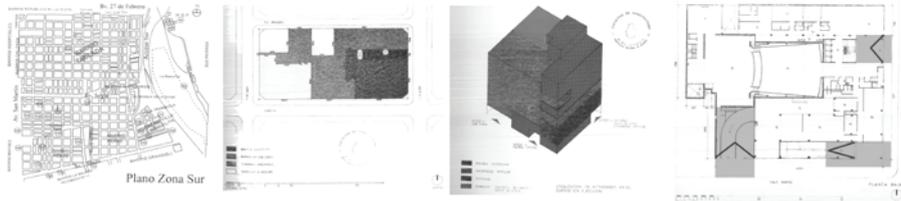
BIBLIOTECA POPULAR CONSTANCIO C. VIGIL.

ANÁLISIS DE FORMA:

LA BIBLIOTECA VIGIL SE ENCUENTRA EN EL BARRIO LA TABLADA, ROSARIO, SANTA FE. FUE CREADA EN 1959-1966 POR EL ARQUITECTO EDUARDO QUAGLIA.

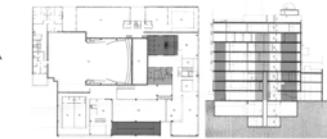
LA OBRA SE CONSTITUYE POR DOS GRANDES BLOQUES DE HORMIGÓN LINÉALES Y PARALELOS A LAS CALLES, QUE A SIMPLE VISTA PARECEN SEPARADOS POR UN VACÍO, PERO ESTOS SE ENCUENTRAN ENCASTRADOS ENTRE SÍ. ESTE VACÍO DIVIDE LAS FUNCIONES DEL MISMO, SOBRE LA CALLE ALEM SE UBICA LA UNIVERSIDAD POPULAR, Y SOBRE GABOTO LAS DEMÁS ACTIVIDADES. POR LO TANTO PARA CADA BLOQUE GENERA UN ESPACIO Y UNA CIRCULACIÓN DISTINTA, ESTOS SE CONECTAN A TRAVÉS DE UN PASILLO SECUNDARIO.

EL EDIFICIO PRESENTA 3 INGRESOS, UNO VEHICULAR POR CALLE GABOTO QUE ACCEDERÍA AL SUBSUELO Y DOS PEATONALES POR CALLE ALEM, UNO QUE SE ENCUENTRA EN LA ESQUINA DE LA INTERSECCIÓN DE ESTAS QUE DA ACCESO A LA ESCUELA SECUNDARIA, MIENTRAS QUE POR EL SEGUNDO SE INGRESA A LA EDITORIAL, SALÓN DE ACTOS Y UNIVERSIDAD POPULAR.

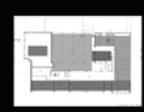
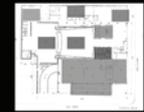
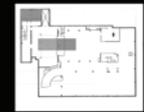


EL EDIFICIO SE ENCUENTRA DISTRIBUIDO EN PLANTA POR DOS BANDAS PARALELAS A LAS CALLES FORMANDO UNA L QUE CONTIENE UN SECTOR AMPLIO DE ESPACIOS COMUNES. A SU VEZ ESTAS BANDAS POSEEN DISTINTOS TIPOS DE FUNCIONES. ESTAS BANDAS AL SER PARALELAS A LAS CALLES GENERAN UN CLAUSTRO SOBRE EL CENTRO DE LA MANZANA EN EL CUAL SE ENCUENTRA EL TEATRO Y EL DEPÓSITO DE LIBROS (AISLADOS ACÚSTICAMENTE DE LA CALLE)

HAY UNA DIFERENCIACIÓN DE FACHADA, PERO NO RELATAN LO QUE PASA EN EL INTERIOR. SOLO SE DIFERENCIA LA CIRCULACIÓN VERTICAL AL POSEER ALLETAS DE HORMIGÓN, LAS CUALES DAN UNA SENSACIÓN DE VERTICALIDAD. CADA BLOQUE TIENE SU INGRESO Y SU CIRCULACIÓN VERTICAL.



- ESCUELA
- CIRCULACIONES VERTICALES
- ACCESO A EMPUJADORES
- TEATRO
- ACCESO DEL BLOQUE
- EDITORIA
- SALÓN DE ACTOS
- PASILLO DE CIRCULACIÓN
- DEPÓSITO DE LIBROS
- LOCAL DE ENSEÑANZA
- PARA VISITA
- BENTUBERIO
- CALLES
- ESCUELA SECUNDARIA
- DEPÓSITO DE LIBROS
- EDITORIA
- BENTUBERIO



EDIFICIO CIROS I

SARMIENTO 450, ROSARIO, SANTA FE Y ROSARIO Y BREBBIA



DESCRIPCIÓN GENERAL

EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA. EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA.

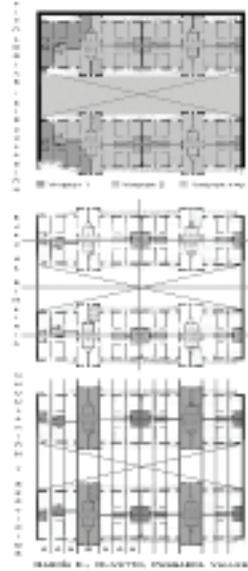
DESCRIPCIÓN DE LOS BLOQUES

EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA. EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA.

CONCLUSIONES

EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA. EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA.

EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA. EL EDIFICIO SE ENCUENTRA EN UN PUNTO DE LA CIUDAD, EN EL BARRIO ROSARIO, ENTRE LAS CALLES Y CALLES ROSARIO Y CALLES BREBBIA.



Trabajos grupales analizados. Fuente propia.

EDIFICIO CIROS I

SARMIENTO 450, ROSARIO, SANTA FE / NOGUEROL Y BREBBIA



ANÁLISIS FORMA:

EL EDIFICIO ESTÁ COMPUESTO POR UNA PLANTA BAJA LIBRE, EN EL BLOQUE UBICADO SOBRE LA CALLE, A TRAVÉS DEL CUAL SE ACCEDERÍA A UN PATIO INTERMEDIO QUE SEPARA A LOS DOS BLOQUES, DE DIEZ PISOS CADA UNO. EL TRATAMIENTO DE LA PIEL FUE REALIZADO CON PAÑOS DE MAMPOSTERÍA DE LADRILLOS A LA VISTA, QUE ALOJAN LAS CIRCULACIONES Y LOS NÚCLEOS DE COCINA, LIMITADOS POR BANDAS HORIZONTALES BLANCAS.

BLOQUES MODULADOS Y ESPEJADOS.

PRESENTA TRES EJES DE SIMETRÍA: UNO VERTICAL, UNO HORIZONTAL QUE PASA POR EL INTERIOR DE CADA UNO DE LOS BLOQUES, Y EL TERCERO TAMBIÉN DE MANERA HORIZONTAL PERO POR EL PATIO INTERIOR.

EL EMPLEO DE HORMIGÓN, VIDRIO Y MAMPOSTERÍA GENERA AUSTERIDAD Y SIMPLEZA Y A LA VEZ UNA MEJOR CONSERVACIÓN.

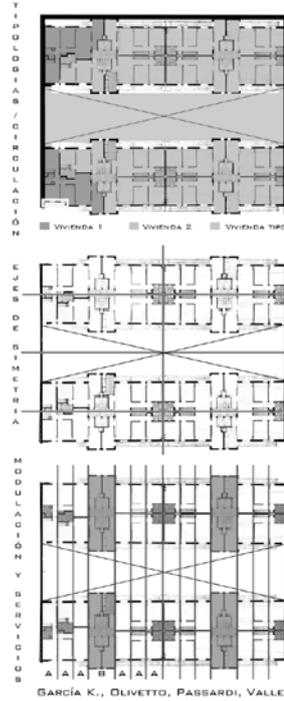
INTERPRETACIÓN:

COMO UNO DE LOS OBJETIVOS ERA ABARATAR COSTOS Y, QUE DE ESTA FORMA FUERA MÁS ACESIBLE PARA LA SOCIEDAD, SE UTILIZARON MATERIALES EN BRUTO Y LIMITADAMENTE.

SE INTERPRETA UN APROVECHAMIENTO AL MÁXIMO DEL LOTE Y LA REDUCCIÓN DEL TAMAÑO DE LOS ESPACIOS HABITABLES.

GENERA UN ESPACIO DE RECREACIÓN.

SIN EMBARGO ESTOS DESAFÍOS DE QUERER OBTENER LA MAYOR CANTIDAD DE VIVIENDAS POSIBLES, SE RESUELVE CON RADICALIDAD Y ELEGANCIA, A TRAVÉS DE UNA PLANTA BAJA LIBRE, LOGRANDO ASÍ UN APORTE INUSUAL AL URBANISMO DE LA CIUDAD.



GARCÍA K., OLIVETTO, PASSARDI, VALLES



MENDOZA 1501 CATAMARCA 1533 PARAGUAY 726 CATAMARCA 1238

EXTRAFORMA:

LAS NUEVAS EDIFICACIONES ESTUVIERON EN MANOS DE JÓVENES PROFESIONALES FORMADOS EN LOS PRINCIPIOS DEL RACIONALISMO. CONJUGA LA SEQUEDAD EXPRESIVA QUE CARACTERIZA AL MODERNISMO EN ARGENTINA CON UN ESPÍRITU MÁS FUNCIONAL. PARA ESTA NUEVA OLA DE EDIFICACIÓN EN ALTURA, LA VISTA AL RÍO SE CONVIRTIÓ EN UN CODICIAO VALOR DE CAMBIO. LAS CONDICIONANTES BÁSICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTA OBRA FUERON LAS DE SATISFACER LAS EXIGENCIAS DE UNA DEMANDA EN PROCURA DE VIVIENDAS DE BAJO COSTO.

INTERPRETACIÓN FINAL:

LA OBRA ES CONSIDERADA COMO UN TRADICIONAL EDIFICIO DE VIVIENDAS DE BAJO COSTO, LA CUAL ADQUIERE VALOR AGREGADO CON LA PRESENCIA DE LA PLANTA BAJA LIBRE Y DEL PATIO INTERIOR QUE SE SOLIDARIZAN CON LA CIUDAD, GENERANDO UN ATRACTIVO A NIVEL PEATONAL.

RASTREO:

ESTE TRABAJO SE ENCUADRA DENTRO DE LA PRODUCCIÓN DE OBRAS QUE REALIZA ESTE ESTUDIO, TENDIENTES A DAR SOLUCIONES ECONÓMICAS Y FUNCIONALES Y TÉCNICAMENTE EFICIENTES A LOS EDIFICIOS DE DEPARTAMENTOS QUE SE RIGEN POR EL SISTEMA DE LA PROPIEDAD HORIZONTAL.

EDIFICIO SEBRAM - MIES VAN DER ROHE



EDIFICIO BUENICIA - PICARDO, FERNÁNDEZ DÍAZ



GARCÍA K., OLIVETTO, PASSARDI, VALLES

Trabajos grupales analizados. Fuente propia.

b.- Trabajo de alumnos de Historia de la Arquitectura I

Un ejemplo especial fue la observación de un trabajo de construcción de un "Comic sobre la ciudad de Rosario en el 900".

El objetivo principal de este práctico según manifestaron los docentes fue el de utilizar el cómic en el aula, como recurso didáctico para iniciar a los alumnos en la lectura crítica de la imagen.

También se propusieron como objetivos:

- a.- Fomentar la creatividad.
- b.- Crear hábitos de lectura de textos e imágenes.
- c.- Ejercitar la comprensión lectora.
- d.- Estimular los métodos de análisis y síntesis.
- e.- Promover el debate y el trabajo colaborativo.

El procedimiento de la actividad propuesta fue el siguiente:

El titular del taller, desarrollo primero el texto argumentativo del cómic, basado en documentación histórica, relatos de viajeros y crónicas de la ciudad del Rosario finisecular. Este guión literario permitió, desde la visión creativa de su autor, participar del recorrido urbano de los personajes donde aparecían en secuencia las diferentes obras arquitectónicas significativas seleccionadas para el análisis posterior de los estudiantes.

Luego, en el espacio áulico se trabajó con los alumnos (120 estudiantes, cuatro docentes) en como confeccionar el comic. Para ello se reconocieron sus partes constitutivas a saber:

- a.- la morfosintaxis (las acciones más importantes que aparecen y los sucesos que ocurren dentro de cada acción)
- b.- la semántica (el estudio del significado de las viñetas)
- c.- pragmática (el componente lingüístico del texto, la coexistencia espacial iconográfica, la temporalidad, los gestos, la metáfora visualizada, el encuadre, etc.).

Más tarde, todo el curso realizó un reconocimiento real (a través de un recorrido por Rosario) de los espacios urbanos por donde se desarrollaba el relato del comic. Donde pudieron reconocer desde lo vivencial las características arquitectónicas de los edificios aun en pie en la ciudad.

Finalmente, nuevamente en el espacio áulico del taller, los estudiantes por grupos fueron armando las distintas viñetas del cómic.

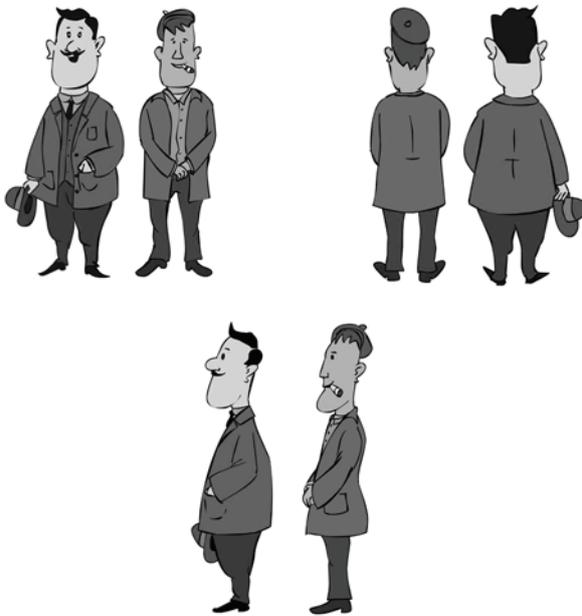
A posteriori, con asistencia docente, se seleccionaron los trabajos que los propios alumnos consideraron mejor realizados y lograron enhebrar los distintos tipos de discursos, incluyendo siempre la narración gráfica, ya que la visualidad caracteriza a esta forma de expresión.

Esto implicó la construcción de un soporte temporal, un "antes" y un "después" de cada viñeta para que pudiera ser leída, puesto que estas hacía referencia a un tiempo presente, el Rosario de 1900. Acompañado por uno de los principales recursos del género los llamados globitos, donde en general se ubicó el texto.

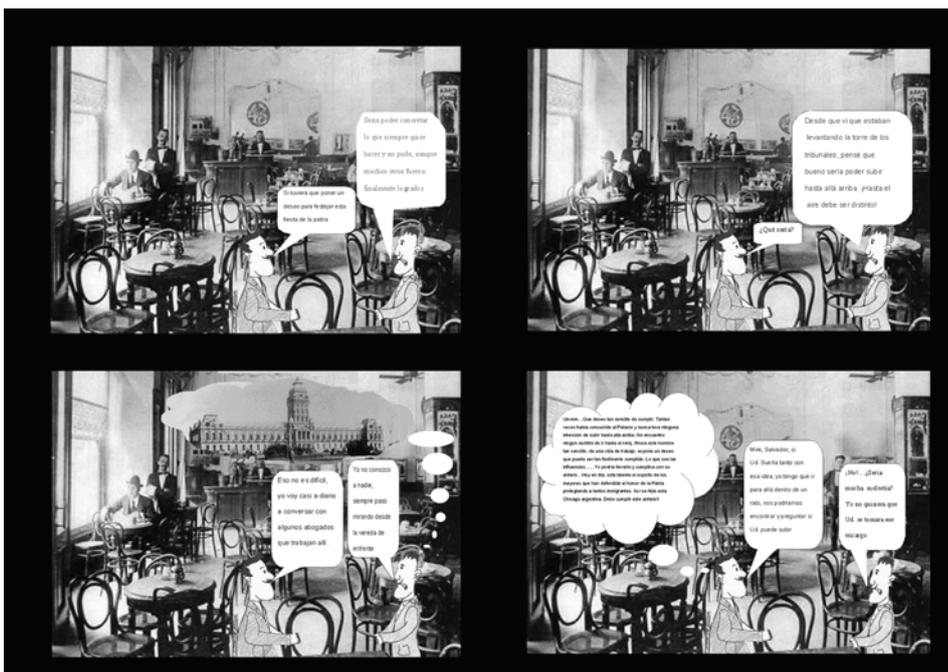
De esta manera, los alumnos de Historia de la Arquitectura I, iniciaron su proceso de construcción de la historia de la ciudad utilizando para ello, fotografías de época, textos, dibujos de sitios y personajes,

los cuales fueron compaginados digitalmente para realizar una producción colectiva del taller para que pudiera ser usado por otros cursos.

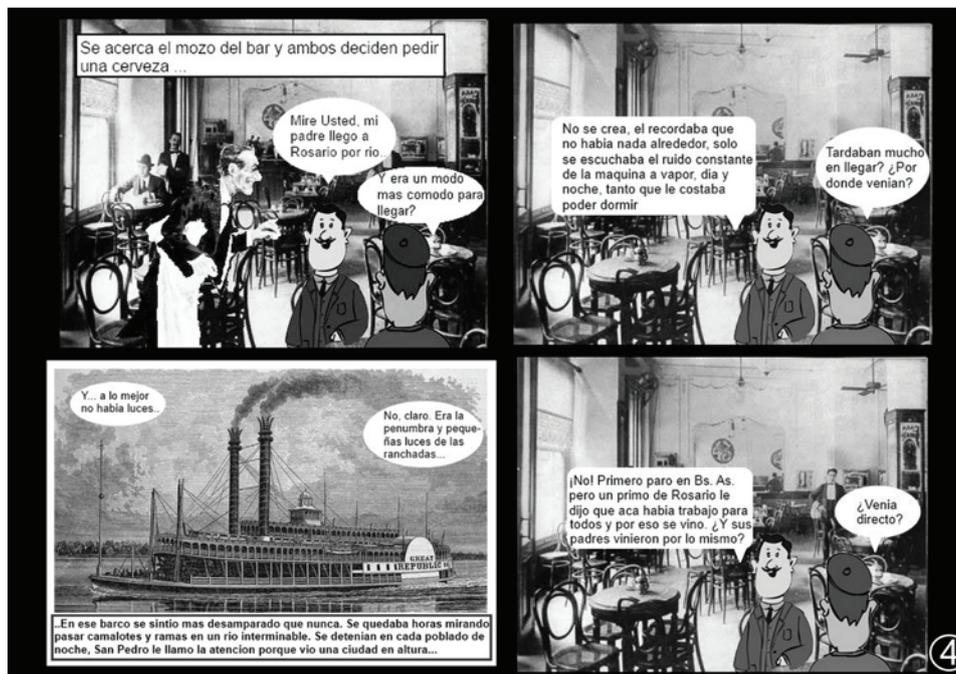
El tema abordado fue: dos habitantes de la ciudad de Rosario del 1900, en tanto residentes descendientes de inmigrantes, recuerdan los viajes, las vicisitudes y los derroteros de sus padres afincados en nuestra ciudad. Y también sus propias reminiscencias sobre los cambios de la urbe, dando cuenta de una multiplicidad de historias, de las tantas posibles de narrar.



Personajes Felipe y Salvador de la historieta dibujados por Arq. Néstor Santoro. Cedido por el TRDG.



Viñetas del comic. Cedido por el TRDG.



Viñetas del comic. Cedido por el TRDG.

Del análisis de esta actividad se desprende que la utilización del comic como herramienta didáctica implicó una metodología de trabajo activa, la cual potenció el perfeccionamiento de la comprensión lectora y expresión escrita de los alumnos.

La construcción del cómic en tanto medio de aprendizaje lingüístico no tradicional, permitió fomentar la capacidad crítica del alumno y le proporcionó múltiples informaciones que el estudiante necesariamente tubo que descubrir. Ya que éste intervinieron tanto los factores explícitos de la imagen y grafía como los implícitos entre viñetas.

Se rescata de la tarea en el aula también, la interacción que se logró entre docentes y alumnos para comprender el sentido del cómic: en tanto narración predominante diacrónica, donde se interpretó un mensaje, se integraron elementos verbales e icónicos, se reconocieron los códigos de elaboración y sus convenciones.

La representación del espacio y la del tiempo en la imagen estuvo determinada por el hecho de que esta última representa un suceso, espacio –temporal. En la cosmovisión expuesta por el comic hay un diálogo constante y productivo entre dos formas comunicativas: la palabra y el ícono. Se genera una intertextualidad interna propia del formato de la que carecen otros géneros narrativos.

Se reivindica de la actividad áulica, la interacción que se logró entre docentes y alumnos para comprender el sentido del cómic: en tanto narración predominante diacrónica, donde se interpretó un mensaje, se integraron elementos verbales e icónicos, se reconocieron los códigos de elaboración y sus convenciones.

Esta experiencia del Taller de Historia de la Arquitectura, dio cuenta de la riqueza del recurso

didáctico empleado, puesto que permitió desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes, recuperar el sentido lúdico del trabajo creativo como parte del abordaje académico del estudio de la Historia de la Arquitectura de Rosario. Despertando el interés por conocer otras formas de narración de la historia, con la cual superar la explicación magistral tradicional del profesor.

Trabajo con los actores

Encuestas a los docentes del Taller de Historia de la Arquitectura N°1 (Ver anexos I)

Se realizó una selección por disponibilidad, para poder llevar adelante una encuesta semiestructurada, conformada por diez preguntas, que arrojaron resultados heterogéneos.

En relación a la pregunta: Para qué sirve la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la formación de un arquitecto? Todos los entrevistados manifestaron en términos generales que esta asignatura establece un "...ámbito de reflexión y crítica sobre la relación entre la arquitectura y las realidades políticas, sociales, económicas (culturales en sentido amplio) de la sociedad en que aquella se desarrolla" (ver anexo I).

Respecto a si se utilizaba el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura. La mayoría afirmó categóricamente que lo hacía, pero luego las definiciones que los docentes establecieron sobre éste, fueron muy difusas y poco coincidentes. (Ver anexo I) Uno de los entrevistados manifestó que: "...El funcionamiento del taller tiene que ver con la realización de un trabajo de producción, aunque a veces es necesario el dictado de clases magistrales, pero muchas veces se corre el riesgo de que el alumno repita dichas clases por considerarlas modélicas".

Frente a la pregunta de cómo organiza su clase? Las respuestas fueron bastante disímiles. Algunos solo hicieron referencia al desarrollo de los contenidos de las clases teóricas, otros a las actividades teóricas y prácticas. También dejaron en claro que no tenían una planificación armada de cada clase por escrito, pero si que seguían una secuencia temporal de temas a desarrollar.

Al poner en relación las respuestas a la pregunta sobre si considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Porqué? Todos coincidieron en que el eje principal de trabajo en el taller, era el propiciar una producción propia de los alumnos y que se necesitaba de ambos aspectos para poder llevar esto a adelante.

En referencia a: Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?, las respuestas fueron coincidentes en el sentido de comprender que este dispositivo: "...permite a los alumnos aprender haciendo, en este caso construyendo historias desde una perspectiva propia, no repetitiva de lo ya establecido." (Ver anexo I)

Además, se marcaron otras ventajas tales como la reflexión colectiva, donde el alumno tiene la posibilidad de exponer sus ideas y contrastarlas con las de sus compañeros. Quizás descubriendo nuevos enfoques o puliendo aquello ya pensado. También se señaló como significativa, la actitud

de compromiso del alumno frente a su trabajo que exige esta modalidad, donde se produce una permanente revisión y reformulación, dada la dinámica más horizontal de aprendizaje. Respecto a la pregunta, de dónde cada profesor centra el proceso pedagógico, si en el alumno o en el docente? el total de los entrevistados manifestaron que el proceso estaba centrado en el alumno. Sin dejar de marcar que el docente también cumplía un rol importante, por ejemplo en las exposiciones dialogadas, o en las tutorías a los grupos de alumnos, entre otros.

Cuando se los interrogó sobre si consideraban significativa la buena relación docente-alumno para la cogestión? La totalidad respondió afirmativamente sin hacer mayores comentarios.

Por otra parte, frente al interrogante de si el taller posibilita desarrollar habilidades de pensamiento que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa? Las respuestas volvieron a ser dispares y bastante imprecisas.

De estas se rescata las que se considera más significativa: "...se entiende a la teoría y la práctica como campos complementarios y que se retroalimentan uno al otro, más allá de sus autonomías de procedimiento. En ese sentido, cada instancia de trabajo (más teórico o más práctico) se vincula o intenta vincular con la "otra" mirada.". O "...se ponen en juego habilidades para el desarrollo del pensamiento reflexivo, la generación de interpretaciones propia, juicio crítico". (Ver anexo I)

Con respecto a si se promueve el trabajo colaborativo? Los docentes han manifestado que las instancias de plenario o encintadas han desplazado a la "consulta individual" y se consideraba bastante frecuente observar como los trabajos expuestos no sólo eran interpelados, sino corregidos, enriquecidos por los profesores y por los propios compañeros que escuchaban y participaban de estas exposiciones. Particularmente acordaron que el trabajo colaborativo permitía aprender con el otro.

Por último, ante la pregunta sobre si se aplican formas de evaluación conjunta, las respuestas fueron más muy disímiles.

Por un lado, los docentes manifestaron que durante la cursada si se empleaba una evaluación conjunta en la mayoría de los trabajos abordados. Pero, en la instancia de los parciales estos no habían sido pensados en este sentido. Y se desarrollaban de forma más tradicional, apelando a la recuperación de contenidos solamente. Lo cual les permitió repensar la coherencia interna de estas propuestas.

Y en la instancia de exámenes finales, también manifestaron que se empleaban formas más tradicionales de evaluación, donde el docente en definitiva era el que determina la nota final. Y como comentario significativo podemos señalar el siguiente: "...les permitimos que preparen los exámenes en forma grupal y luego no le damos participación a que se autoevalúen".

Esta pregunta, les sirvió a los docentes para reflexionar sobre la necesaria revisión de la instancia de evaluación.

Del análisis de las respuestas anteriormente mencionadas, se puede observar que los docentes

en términos generales, no tenían una conceptualización precisa en términos teóricos del dispositivo taller, no obstante en la práctica realizaban de forma más intuitiva muchas de las actividades propias de esta modalidad de trabajo.

Focus Group con los alumnos (Ver anexo II)

El focus group, se realizó al interior del Taller N° 1, para obtener información acerca de la percepción de la actividad por parte de los alumnos. Para ello, se estableció una muestra por disponibilidad.

En particular, se eligió la dinámica del focus group, por ser un tipo de entrevista de grupo adecuada para trabajar con los alumnos del Taller de Historia de la Arquitectura. Su función era la obtener información sobre las opiniones, actitudes y experiencias de los alumnos o incluso explicitar sus expectativas con respecto al cursado de las asignaturas que este espacio académico particular proponía. Resultando una herramienta interesante para el estudio de terreno de los actores implicados, ya que permitió analizar y comprender el fundamento de las opiniones expresadas por los participantes.

Teniendo como guía el cuestionario formalizado a los docentes se procedió a llevar adelante dos focus group con los alumnos. En la interacción del grupo se respondieron las preguntas previstas y también surgieron otras, siempre en una condición de libertad de opinión que resultó fundamental para que todos se sintieran cómodos y libres de expresar aquello que se pensaba.

La situación de grupo, permitió obtener diversos puntos de vista y percepciones estimulados por la interacción. Y ofreció a cada participante la posibilidad de justificar siempre lo que se afirmaba.

Para restituir las secciones de los focus group realizados, se transcribieron las actas de la sesión a partir de notas y de la grabación de las mismas.

La presencia de líderes en los grupos incitó a los demás alumnos a tomar la palabra, no obstante esto, se controló a dichos actores para que no impusiera solo su punto de vista.

Focus Group N° 1: 2 de Octubre 2013 (Ver anexo II)

Cantidad de participante 10 alumnos de entre 18 y 22 años, alumnos de la asignatura Historia de la Arquitectura I -2do año de la cursada.

En este caso la persona que realizó las preguntas simultáneamente llevó adelante el registro etnográfico.

Focus Group N° 2: 17 de Octubre 2013 (Ver anexo II)

Cantidad de participante 10 alumnos de entre 18 y 22 años, alumnos de la asignatura Historia de la Arquitectura II -3º año de la cursada.

En esta oportunidad, el encuentro fue grabado. Una persona se encargó de guiar la conversación, impidiendo que ésta se apartase del tema a tratar, orientando las preguntas que contribuía con la reflexión en torno al tema.

A continuación, se transcriben algunas de las interrogaciones y respuestas recolectadas que se consideran más significativas en estas dos secciones. De allí se obtienen algunas opiniones que deben ser contextualizadas, es decir analizadas desde la propia realidad educativa donde se produjo el proceso de enseñanza.

Qué es un taller de trabajo?

Se consideran como las respuestas más significativas las siguientes:

"Trabajar con prácticos más que asistir a clases teóricas. Es distinto a estudiar en forma individual en tu casa, se pueden intercambiar opiniones, es un ida y vuelta."

"Es un espacio donde se puede discutir y plantear las ideas que cada grupo tiene. Se pueden ver las diferencias de pensamiento, en cada obra objeto de estudio se observan cosas diferentes y se realiza una interpretación personal."

"El trabajo en taller te permite abrir la cabeza, discutimos todo el tiempo, hacemos un trabajo grupal, solo que a veces no sabemos para donde ir, cuando trabajamos con otro se abren otras perspectivas." (Ver anexo II)

Estas afirmaciones, están dado cuenta de que los alumnos reconocen al taller como un espacio de trabajo activo, donde el alumno no solo debe ir a escuchar.

Por lo manifestado por los estudiantes, se deduce que estos reconocen la importancia de lo que se conoce como "lectura crítica" (DI STEFANO M., PEREIRA M. C., PIPKIN M., 2006). Ya que estos hablan de la importancia de poder contar con interpretaciones alternativas o diferenciadas de los distintos integrantes del grupo. Lo que lleva implícito un proceso meta cognitivo, ya que cada estudiante tiene que definir cuál es la posición adecuada para cada uno de ellos.

En un aula taller no se estudia?

En este caso las principales reflexiones tienen que ver con estas ideas:

"En el colegio secundario te daban un libro y solo había que resumirlo y memorizarlo. Acá es distinto. Nos cuestionamos el tema de la historia."

“Partimos de analizar una obra y de pensar que se podía hacer cuando esta obra se construyó. Antes se tomaba como algo dado sin cuestionar los por qué o los cómo se produjo. Se etiquetaba el pasado por ejemplo esto es barroco, o renacimiento sin entender a que se estaban refiriendo”.

“En otras catedras te dan el “Benevolo”¹⁵ y te dicen que lo leas y lo repitas, acá tenes que razonar. Al principio fue difícil porque parecía que no avanzabamos. Pero si bien muchas veces tenes miedo a opinar después te soltas y planteas tus ideas”.

“Esta en cada uno si se engancha o no, es más fácil seguir las clases que una teórica. En Física no presto atención, las teóricas son un horror”. (Ver anexo II)

En relación al tema que hace referencia a si en el taller no se estudia, se puede inferir que los alumnos reconocen que en este taller se intenta romper con la enseñanza de la historia como una práctica positivista, identificada con la historia tradicional, lineal y cronológica, de hechos políticos, sociales o económicos, con el objetivo de motivar a los alumnos a establecer otras miradas.

Ideas que se ven reforzadas al decir de los estudiantes:

“Muchas veces no dimensionamos lo que aprendemos en el taller solo cuando terminamos de cursar nos damos cuenta de cuanto nos sirvió.”

“No, en el taller se pueden dar más opiniones, averiguar cosas, se aprovecha más la clase, es más divertido, es mas llevadero.”

“Te hacen hacer cosas y escuchas a los demás y para después volcar lo escuchado a tu propio trabajo”. (Ver anexo II)

Otro grupo de respuestas, hacen mención a la importancia que ha tenido para ellos el cursado en forma de taller. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre como el alumno va madurando en su proceso de aprendizaje. En este sentido como argumenta María Pilar González Román (1996), el estudiante parecería que va tomando conciencia que se está transformando en un sujeto adulto, al que le interesa obtener conocimientos para poder resolver los problemas que luego le van a servir en la vida profesional.

Qué hacemos en el taller?

Respecto a la interrogación sobre que tipo de actividades se realizan en le taller, se observa que los estudiantes reconocen la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y que en este espacio aúlico además de promover que se alcance el aprendizaje de los conocimientos disciplinares (FERNÁNDEZ SÁNCHEZ N.; 2001), se incentiva para que los alumnos aprendan a saber hacer y saber ser. (DELORS J., 1996). Como por ejemplo cuando dicen: “te enseñan a

15- *Benévolo*, nombre del autor de material bibliográfico específico de esta disciplina.

negociar, mediar, a conformar un buen grupo, etc.” (Ver anexo II)

Todo lo cual se ve reflejado en las siguientes transcripciones de lo conversado:

“Si en el taller se estudia, se interactúa, hay quienes creen que estudiar es leer y solo leer. Aquí leemos para relacionar temas y debatirlos”.

“...esta forma de trabajar te enseñan a negociar, mediar a veces se logra y a veces no. La conformación de un buen grupo es fundamental”. (Ver anexo II)

Ven a las actividades de taller como un trabajo colaborativo?

Existe entre los alumnos un reconocimiento unánime del trabajo colaborativo que requiere el taller. A saber:

“Es mejor, se aprende, está bueno debatir, solo no es lo mismo, porque no tienes a otro que contaste tus ideas”.

“En grupo es mucho más llevadero, te ayuda a pensar, solo te encerras en una idea, así se tienen otras opiniones”. (Ver anexo II)

En este sentido, pareciera ser que esta dinámica de trabajo facilita al estudiante un aprendizaje formal profundo (VIZCARRO, Coord., 1992). Puesto que éste debe lograr utilizar sus conocimientos interactuando con un entorno significativo, así como confrontar su forma de entender la realidad con otros, ya sean sus compañeros o el propio profesor alcanzando así un conocimiento que necesariamente ha sido consensuado con los otros.

Las opiniones recogidas dan cuenta de que el taller es visto como un ámbito de aceptación, de reconocimiento y de participación por parte de los alumnos y docentes, donde cada uno puede expresarse y compartir sus experiencias.

La interacción que se produce en este tipo de desarrollo de trabajo áulico entre los miembros del grupo incide en la estimulación del aprendizaje, el intercambio conceptual, la elaboración de conocimientos y además se promueve la motivación por el aprendizaje.

Respecto a este tema las ideas que se consideran más significativas giran alrededor de:

“A historia siempre se la piensa como algo que hay que memorizar y reproducir, por eso nos sorprendió tanto la forma en que trabajamos en este taller”.

“Si hay otras cátedras que dan solamente clases teóricas y luego solo hay que leer la bibliografía y memorizarla. Y también tenemos la experiencia del secundario que era mucho más denso”. (Ver anexo II)

De estos comentarios se desprende que, los estudiantes entienden que en el taller se fomenta un uso estratégico de los conocimientos adquiridos y no solo se trabaja con la repetición. Esta modalidad posibilita que se afronten luego la solución de nuevos problemas o los diversos casos de estudios. (POZO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, M. 2009, p. 31)

Cómo es el trabajo con los docentes en el aula taller?

Los alumnos perciben que la tarea docente se parece a la de un agente facilitador. Ya que estos dan cuenta de sus habilidades para establecer ayudar a producir y clarificar las ideas, los propósitos de cada uno de los sujetos y del grupo en general. Los alumnos los ven como pares, puesto que aceptan las destrezas intelectuales, las actitudes emocionales de los alumnos, aprovechando el deseo de estos para impulsarlos, motivarlos, acompañarlos respecto a las inquietudes que cada uno de ellos.

Puesto que manifiestan que:

“El trabajo con el docente en el aula permite una relación más cercana, un trabajo entre pares, no aparecen como superiores. Se respeta lo que se piensa”.

“Los docentes se ven como pares que saben un poco más que nosotros”. (Ver anexo II)

Como primera conclusión, podemos decir que los alumnos reconocen muy claramente que la dinámica de trabajo en taller es difiere de las formas tradicionales de las clases magistrales y de los desarrollos memorísticos.

Rescatan el trabajo colaborativo. Reconocen la importancia del trabajo entre pares y señalan como significativo que se respeta lo que se piensa. Así como el constante estímulo de los docentes para generar un pensamiento crítico y divergente.

En síntesis, los análisis de los focus groups realizados, dan cuenta de un reconocimiento y buena aceptación de los modos de aprendizajes activos, sensitivos, visuales y globales.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, fue importante reconocer el aporte de los estudios generales desarrollados sobre los dispositivos pedagógicos y didácticos, la conceptualización del taller como instrumento, las definiciones sobre la Historia de la Arquitectura, ya que estos contenidos permitieron establecer el marco conceptual desde donde mirar el caso en estudio.

En segundo lugar, la construcción de este apartado se sustenta a su vez en la descripción y el análisis de las encuestas a docentes, los focus Group de los estudiantes del taller, las observaciones a clases de diverso tipo y los documentos y materiales del taller en estudio.

En particular, nos llamó la atención la falta de precisión tanto en el texto del Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura de la FAPyD-UNR, como de los programas de estudio de los distintos Talleres de Historia, y en el Taller N° 1 en particular, sobre cómo se entendían este espacio de trabajo.

Se observó que, los docentes del TRDG involucrados en la investigación, proponían una diversidad de puntos de vista, "estrategias o métodos" para la concreción de la enseñanza, sin mucho fundamento teórico.

Desde la perspectiva de los conocimientos, en este espacio de trabajo, se impulsó el abordaje de un saber teórico-práctico, el cual era transmitido en las situaciones de formación. Donde la experiencia y el saber de los docentes no obstruyeron el de los alumnos, ya que siempre predominó en el trabajo áulico, la interrogación, la problematización de los temas y la indagación más que la transmisión tradicional.

En el Taller N° 1 se contempló en parte aspectos de la teoría y de la crítica, para permitir a los alumnos el reconocimiento comprometido de la realidad social y cultural. Mantenido un sutil equilibrio, estableciendo un vínculo sólido entre su estatuto, sus reglas, parámetros y la práctica de la teoría y la acción proyectual. Puesto que este se presentó como un saber reflexivo, pensado, deliberado para responder a las necesidades prácticas, y por ello fue cuestionado, analizado, pensado en el "aquí y ahora" (Rosario y su arquitectura). Un saber que no buscaba encontrar la solución última o verdadera, sino la más adecuada a las circunstancias del momento.

En otro sentido, si bien los docentes, eran conscientes que sus estudiantes ya sabían leer y escribir y poseían destrezas cognitivas generales, hicieron énfasis en la práctica de la lectura y la escritura, puesto que en arquitectura esto implica aprender las convenciones culturales propias de este entorno. Por lo que a lo largo de las distintas clases, se hicieron hincapié en el reconocimiento de las características funcionales y estructurales de los textos académicos, así como las estrategias útiles para producirlos. Ya que como señala Carlino, es necesario en el nivel universitario establecer una "Alfabetización Académica". Definiendo a ésta, como al conjunto de nociones y estrategias que permiten a los distintos actores participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las distintas actividades de análisis y/o producción de textos específicos que se requieren para aprender en la universidad. (CARLINO C., 2005).

En relación al tema anteriormente señalado, la mayoría de los docentes compartieron la idea de que leer y/o escribir son componentes indispensables del aprendizaje de cualquier asignatura. Ya que es a través de la lectura-escritura como los alumnos del nivel superior pueden vincularse con la producción disciplinar cualquiera esta sea. Puesto que, los modos de leer y de escribir, de elaborar, adquirir y comunicar conocimientos no son similares en todas las disciplinas. Por lo tanto la alfabetización no puede considerarse una habilidad básica que se adquiere de una vez para siempre. La diversidad de textos, tipos, propósitos, reflexiones, etc., establecen a los diferentes actores nuevos desafíos y crean exigencias de aprendizaje permanente o continuo. (CARLINO C., 2005).

Respecto a lo anterior, también los profesores en las clases reconocieron que algunos de los jóvenes presentaban ciertas dificultades en la lectocomprensión, sobre todo en el curso de Historia de la Arquitectura I, por lo que impulsaron el ejercicio de dichas capacidades.

La lectura en tanto proceso de vinculación entre el pensamiento y el lenguaje, requiere que el lector reconozca las letras, las palabras, las frases, sin embargo se ha observado en las clases que a veces algunos estudiantes cuando leían tanto textos escritos, como imágenes no siempre lograban comprender el mensaje que estos encerraban.

Quedo claro que el abordaje de la lectura y la escritura de los textos específicos de esta asignatura, requieren esfuerzo tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. En este sentido como indica Vigosky (1988) nadie aprende una disciplina solo, y se precisa entablar un diálogo con quienes ya participan de las comunidades disciplinares para que éstos puedan dar indicaciones de como es su quehacer. Ya que los instrumentos de mediación incluidos los signos los proporciona la cultura o sea el medio social. Hechos que quedaron manifestados en cada una de las clases observadas.

Por lo tanto el posicionamiento de la práctica docente fue en la zona de desarrollo próximo en términos vigostskoianos¹⁶ o como socialmente participantes en la cognición. Ya que los profesores no sólo actuaron como transmisores de conocimiento sino como vehiculizadores del desarrollo del pensamiento de los alumnos.

También se pudo observar que, en el aula de este Taller de Historia de la Arquitectura N° 1, además de la utilización de textos específicos, se trabaja con imágenes. Éstas daban cuenta de la representación del espacio y el tiempo. Estableciendo un orden narrativo, para representar un espacio y/o un tiempo diegético. Entendiéndose por diégesis, aquella construcción imaginaria que da cuenta de un mundo ficticio que posee leyes propias, más o menos semejantes a las del mundo natural o a la concepción cambiante que uno se forma de ella.

En este sentido, los docentes tenían muy en claro que la interpretación de la imagen requiere de acciones diferentes a la interpretación de las palabras, porque los aspectos sintácticos, prescriptivos

16- Zona de desarrollo próximo entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo o la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, que sería la capacidad de resolver problemas con ayuda de otro más capaz.

y verídicos de la gramática verbal no pueden aplicarse a la primera. Entre otras cosas porque las imágenes no son en sí mismas ni verdaderas ni falsas, al menos en el sentido de los términos del lenguaje verbal. La ilustración tiene una dimensión simbólica muy importante solo porque es capaz de significar, siempre en relación con el lenguaje verbal. Son prácticas complejas, que utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida.

Tradicionalmente la escuela media, ha priorizado el pensamiento racional derivado de las construcciones verbales frente a otros lenguajes. Aunque en el complejo panorama de la cultura contemporánea es cada vez más evidente la división que existe entre los discursos escritos y el mundo de la imagen. Nos hallamos inmersos en la era del "Homo Videns" (VIRILO, P.; 1998). La llegada de la imagen televisiva y las Tics. Según Cesar Coll (2000) nos indica ha cambiado el núcleo de los procesos educativos. Se ha modificado la capacidad de abstracción y esto ha alterado la relación entre comprender y ver, lo que ha estado produciendo un empobrecimiento en la capacidad de entendimiento en los estudiantes o fenómenos que aún los docentes no alcanzamos a dimensionar en su totalidad.

En el capítulo titulado "La amnesia tipográfica" del texto "La máquina de la visión", Virilio afirma que, la multiplicación, en nuestros tiempos, de las prótesis visuales y audiovisuales y la utilización de estos materiales desde la infancia está ocasionando la codificación, cada vez más laboriosa, de imágenes mentales con tiempos de retención reducidos y sin gran recuperación ulterior, es decir, "la desaparición de la capacidad mnésica". Hecho que también puede entenderse como una especie de rechazo de la conciencia y/o un crecimiento de la impotencia del individuo, en la medida en que la mirada ya no precede al gesto o a la palabra: como lo que se mira ya no está al alcance de la mano, no puede inscribirse en la operación del "yo puedo": ya no alcanzo todo lo que veo, es decir ya no puedo hacer todo lo que veo. (VIRILO P.; 1998)

Especialmente la lectura de las imágenes, desde la perspectiva de las teorías de la reestructuración y específicamente desde la Gestalt¹⁷, se ha reconocido la amplitud de las dimensiones del fenómeno icónico. Puesto que el universo exterior no está estructurado en sí mismo, si no es la mirada del hombre el que lo estructura, lo organiza y le impone un orden y un sentido al percibirlo y pensar sobre él, distinguiendo entre forma y contexto y entre figura y fondo.

Pozo y Del Puy Pérez Echeverría nos indican al respecto que "...está muy extendida la creencia popular según la cual las imágenes son más accesibles que los textos y los discursos y requieren un menor esfuerzo cognitivo, lo cual, según estas mismas creencia, redundan por un lado en que se lea menos y por otro en que se reciba de manera más pasiva y menos crítica buena parte de la información" (POZO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M. 2009, Pág. 135)

Durante el desarrollo de esta investigación, se tuvo registro de que muchas veces primaron los modos de pensamientos no verbales e ilógicos que operan en las formas visuales, y metafóricas, por lo cual se potenció el desarrollo de lo que Gardner los distintos estilos de aprendizajes de "las inteligencias múltiples". (GARDNER, H., 1983)

17- Sus teóricos definían el concepto de la forma como una configuración que implica la existencia de un todo que estructura sus partes de una manera determinada.

Respecto a este tema Pozo y Del Puy argumentan que, la enseñanza que pretenda desarrollar habilidades en los estudiantes para abordar la comprensión y construcción de un sistema de imágenes y gráficas, debe estar dirigida tanto hacia el aprendizaje de procedimientos de interpretaciones y construcción de imágenes, como a la utilización de estas últimas. (POZO MUNICIO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M., 2009). Todo lo cual se vio puesto en juego particularmente en el ejercicio de construcción colectiva del comic sobre la ciudad de Rosario.

Desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje y desde las necesidades de la educación actual, es muy importante el punto de vista constructivo, puesto que el conocimiento es producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esa interacción, las diversas aproximaciones que los alumnos realizaron, fueron muestras del esfuerzo paulatino que hicieron por comprender, lo que les permitió ir modificando sus estructuras mentales, reacomodando sus conocimientos. ARNOUX NOGUEIRA Silvestre marca en el mismo sentido que, la comprensión de textos se define desde la mirada cognitiva, como la representación semántica coherente e integrada del mismo. Y que para que ello se produzca es necesario procesar la información proporcionada por los textos, integrándola con lo ya aprendido por el sujeto. (ARNOUX NOGUEIRA, S. 2000).

En el espacio particular de trabajo adoptado como objeto de estudio, también fue significativo el tipo de lectura inter textual. En tanto actividad que no se quedó en la mera lectura, sino que la trascendió y tuvo en cuenta el contexto del estudiante. Ya que en su interior no se realizaron lecturas lineales basada sólo en aquello que el docente consideraba oportuno e interesante, sino que se buscaron los intereses del contexto comunicativo de todos aquellos que formalizaron un intercambio dialógico. La intertextualidad posibilitó que los docentes pudieran generar en el aula una lectura funcional, puesto que esta consideró también los intereses, las experiencias y aportaciones de los alumnos.

Una fortaleza del Taller N° 1, fue la reconocer la importancia del hipertexto¹⁸, como escenario más cercano al alumno. Ya que esto plantea una forma práctica de interactuar con el texto y ya no solo con los libros en formato papel. Dan cuenta de ello, la utilizaron proyecciones multimediales, búsquedas en la web, etc.

Para leer este tipo de documentos, los estudiantes debieron aprender a navegar y explorar el texto académico más que seguir un solo camino. La navegación transforma al aprendiz en un explorador activo de información, integrando y desagregando el material en el proceso de adquisición del conocimiento. En lugar de un abordaje lineal, de página por página, o libro por libro, el lector relaciona lo indagado de manera intuitiva y/o asociativa a través de diferentes pasajes de un solo texto (textos en sentido amplio) o varios.

Según Coll (2000), la integración de distintos recursos tecnológicos y tecnológico- didácticos en "paquetes" posibilitan la a configuración de verdaderos entornos de enseñanza y aprendizaje.

18- El término se ha expandido para incluir una gran cantidad de aplicaciones computacionales tales como libros interactivos, enciclopedias, índices de referencia en línea, material gráfico, planimetrías, etc. y otras formas de lectura y escritura no lineales, así como procedimientos de análisis profundos.

El hipertexto, entonces en tanto un sistema que establece conexiones entre diversas unidades textuales posibilita la creación de una red, cuya complejidad supera el conocimiento la de cualquier individuo.

Si esto es así, las dificultades para entender y sostener la lectura y producir textos académicos se vuelven cada vez más dificultosas para los estudiantes, por lo que como se vio en este caso de análisis necesita del acompañamiento y de la planificación docente.

Por lo tanto, en este Taller en términos generales, orientó el aprendizaje hacia la comprensión, en vez de estimular solo la repetición. Aunque no se dejó de reconocer que esta última es de utilidad en algunas instancias. Dado que los procesos asociativos generan una condensación y automatización de la información facilitando su recuperación así como otros aprendizajes. Es necesario aclarar que la enseñanza de hechos factuales de datos y fechas puede hacerse sin vincular estos a conocimientos previos. Mientras que la enseñanza de conceptos solo será efectiva si parte de los conocimientos previos del alumno logrando la activación de éstos. Y fomentando el uso estratégico de los conocimientos adquiridos para que se puedan afrontar la solución de nuevos problemas. (POZO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M. 2009, Pág. 31)

AUSUBEL, por su parte desde una posición organicista de las teorías cognitivas del aprendizaje plantea a su vez que, para que esto se convierta realmente en un aprendizaje significativo, deben producirse dos procesos fundamentales. Como son: "la diferenciación progresiva de los conceptos" y "su integración jerárquica, vinculados a los procesos de ajuste por discriminación y generalización." (POZO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M. 2009, Pág. 271). Lo que posibilita una acomodación en la estructura cognoscitiva previa del sujeto donde se incorporan los nuevos conocimientos adquiridos. Todo lo cual se puso en juego en las distintas clases observadas.

Según se manifiesta en los currícula del Taller N° 1, respecto a que en la enseñanza es importante lograr la formación de profesionales que puedan utilizar de manera estratégica los conocimientos adquiridos en contextos de permanente cambio. En relación con este tema, se pudo observar que no fue suficiente con que los estudiantes pudieran repetir lo aprendido (por asociación), ni que fueran capaces solamente de comprender conceptualmente esos conocimientos sino que logran utilizarlos para desempeñarse en contextos complejos y cambiantes. Todo lo cual se pudo observar en las instancias de trabajo colaborativo de las llamadas encintadas.

Puntualmente entonces, en el Taller N°1, los resultados del aprendizaje estuvieron vinculados a los de tipo verbal y conceptual así como a los de procedimientos.

Desde la mirada de los estudiantes, se puede destacar particularmente el carácter práctico del Taller, rasgo ellos señalaron como diferenciado del resto de las materias consideradas "teóricas" en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR.

Los profesores a su vez, afirmaron que el Taller era una estrategia "de enseñanza valiosa, que debía implementarse y enseñarse", pero no obstante esto, se advirtió que todos tenían ideas diferentes respecto a su implementación. Y en cuanto a los supuestos teóricos, una gran parte de los encuestados no logró fundamentar el concepto de taller desde una teoría científica en particular.

No obstante, fue evidente que el grupo docente trabajó desde una concepción constructivista del aprendizaje, dado que los estudiantes eran quienes debían construir su propio aprendizaje. Y puesto que estas actividades no se dieron de forma absolutamente individual, la labor del trabajo conjunto que se produjo en los distintos cursos posibilitó el desarrollo de espacios de relaciones interpersonales eficaces tanto entre alumnos como entre los alumnos y los profesores.

Respecto a la calidad de la relación entre docentes y estudiantes, se la reconoció como de respeto mutuo, de cordialidad con distancia, de apoyo y ayuda, de acompañamiento y colaboración. Notándose también que la participación activa de los profesores incentivaba a la acción de los alumnos.

En este sentido, la tarea del docente fue entendida como la de un agente facilitador, puesto que requirió de la instauración de una disposición de ánimo general o ambiente de la experiencia del grupo o de la clase, para poder ayudarlos a producir y clarificar los propósitos de los individuos y de los diferentes grupos.

Según Pozo, es importante reconocer para el desarrollo del aprendizaje las tres funciones del sistema atencional tales como: el control, selección y la vigilancia. Lo cual se vio claramente en el desarrollo de la actividad docente, dado que estos colaboraron permanentemente con la tarea de los alumnos al seleccionar la documentación, al presentar los materiales de aprendizaje de forma interesante, graduando los nuevos contenidos, ayudando a automatizar los conocimientos y los procesos, dosificando y diversificando las tareas. (POZO MUNICIO J. I.; 1999)

Y a su vez, lograron la motivación de los estudiantes, ya que esta es una condición previa del aprendizaje. Dichos procesos estuvieron vinculados con la capacidad docente para incentivar la atención.

Si retomamos las palabras de los actores respecto a cual consideraban el rasgo más significativo del taller, veremos que el más señalado tanto por los docentes como por los alumnos, fue su carácter práctico, en tanto se lo reconocían como un espacio propicio para "hacer y aprender haciendo" y reflexionar sobre lo que se hace.

Desde el punto de vista de los profesores "el espíritu del taller está en saber qué hacer", es decir en lo práctico profesional y ese aprendizaje se piensa desde el "tener y expresar la opinión propia" del alumno.

De lo registrado se infiere que este Taller, hace eje también de forma prioritaria en los procedimientos. Estos se diferencian del conocimiento verbal pues implican saber hacer algo y no solo decirlo o comprenderlo. Aprendizaje que se distingue a su vez de las formas de saber hacer conductuales o del desarrollo de las habilidades sociales. Procedimiento que en este caso tienen que ver con la forma particular en que se aborda la historia de las obras de arquitectura.

Fue evidente que se seguían los criterios de la teoría del aprendizaje significativo, puesto que en distintas instancias se reconocieron la situación de los alumnos antes de empezar cualquier programación, para partir de aquello que ya sabía y usarlo para conectar y relacionar con los nuevos aprendizajes. Lo cual se vio ejercitado particularmente en el inicio de cada clase observada

donde el docente retomaba los conocimientos previos de los alumnos. Los docentes trabajaron sobre los procesos de "aprendizajes de repaso asociativos" (Pozo, 1999), permitiendo una condensación y automatización de la información, para que esta pudiera ser recuperada y también aplicada en otras instancias. Este tipo de aprendizaje fue orientado hacia la comprensión, en vez de estimular solo la repetición.

Por otra parte, en los momentos las "encintada" de las producciones de los alumnos, nos encontramos frente a una propuesta de trabajo cooperativo. Para llegar a esta puesta en común los alumnos con antelación debieron desarrollar también tareas grupales.

Dichas tareas tuvieron plazos de realización específicos entre el lanzamiento del práctico y la fecha de entrega; durante el período intermedio, los alumnos hicieron consultas los docentes. La que se encargó del seguimiento y las correcciones necesarias.

Estas instancias de seguimiento debieron ser importantes para el docente, por un lado porque les permitieron ir conociendo a los alumnos a fin de evaluarlos, y por el otro le posibilitaron la supervisión de la forma cómo fueron construyendo el razonamiento hasta alcanzar el logro buscado. Además dicho seguimiento, les facilitó a los estudiantes una etapa de ensayo y error de ideas o hipótesis resolutivas.

En todo momento se hizo énfasis en un aprendizaje cooperativo, entendiendo por este, al desarrollo de una actividad de cooperación como una asociación entre personas (alumno-docente, alumno-alumno) que en base de una ayuda mutua realizan actividades conjuntas, aprendiendo unos de otros. Ello se fundamenta en una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones. Lo que establece mejores condiciones cuando se logra una interdependencia positiva en la interacción de los miembros implicados, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales cuando se actúa en pequeños grupos. Lo que favorece la integración de los estudiantes ya que cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos. Cuando el alumno logra insertarse, como se vio en el caso en análisis, en la mecánica de funcionamiento de este tipo de trabajo es capaz, de transformarse en un estudiante activo, que encuentra un espacio propicio para expresar sus puntos de vista. Y así compartir con el grupo sus pensamientos, de tal manera que no se exija ni se imponga sino que se dé cuenta de su forma personal de pensar y participar.

También se produjeron resultados vinculados con los aprendizajes verbales y conceptuales. Puesto que los estudiantes, a la hora de exponer sus trabajos de forma oral, dieron cuenta de lo aprendido y de la comprensión de conceptos. Estos pudieron atribuirles significados a los hechos, interpretándolos dentro del marco conceptual trabajado por la docente en el primer segmento de la clase.

Por otra parte, se pudo advertir que en una minoría de alumnos, hubo una falta de "Aprendizaje social"¹⁹ (POZO, 1999:93), como fue el caso de aquellos que se "descolgaron" de las clases o se pusieron a realizar tareas de otras asignaturas. Dicho aprendizaje se da muchas veces de forma

19- Adquisición de pautas de conducta y formas de relacionarse socialmente.

implícita y de manera asociativa. Por lo cual se estima que los docentes para poder modificar lo acontecido en el aula y lograr que aquellos estudiantes cambiaran las actitudes relativas a las charlas entre ellos, usos de celulares, etc., deberían haber generado un espacio de reflexión sobre estas conductas sociales. Además de establecer algún mecanismo de persuasión para la resolución del conflicto que se presentó en esa ocasión.

La importancia de de la interacción que produjo entre los miembros residió de las clases estimuló el aprendizaje, el intercambio conceptual, la elaboración de conocimientos y además el fortalecimiento de la motivación.

Para comprender cuáles fueron las habilidades cognitivas que se pusieron en juego en el aula, es necesario primero partir de definir como se entienden a éstas.

Herrera Clavero (2002) considera a dichas habilidades como parte del ámbito de las aptitudes, que nos lleva a estudiar el pensamiento como un sistema de procesos complejos. Este implica desde la incorporación de estímulos, sus formas de almacenamiento en la memoria y su posterior utilización. Así como su relación con el lenguaje, los cambios que pudieran haberse producido con la experiencia realizada, la comprensión de otras variables tales como la motivación, y/o la autoestima, etc.

Desde la perspectiva cognitiva, Weinstein y Mayer (1986) señalan que la significación del procesamiento de la información y su almacenamiento no solo depende del modo en que el profesor presenta el tema sino como los alumnos pueden procesarlo, e incorporarlo.

Si bien existen diferentes definiciones del concepto de habilidades, según Herrera Clavero (2002) hay ciertos consensos en la necesidad de establecer dos grandes diferenciaciones, como son las habilidades sintéticas y las analíticas.

En relación a las sintéticas, Rigney (1978) entiende a las habilidades cognitivas como la forma o procedimiento que el alumno utiliza para adquirir, retener y recuperar los conocimientos. Lo que implica que éste tiene capacidad para leer, comprender imágenes, puede verbalizar, escribir, posee capacidad de selección y de autodirección.

En cuanto a la perspectiva analítica, encontramos también distintas posiciones al respecto, pero si seguimos la línea argumental de Herrera Clavero (2002) este nos dice que, las habilidades cognitivas son definidas como las facilitadoras del conocimiento, puesto que se trabaja sobre la información. Indagando, analizando, comprendiendo, procesando, almacenando en la memoria para poder luego recuperarla cuando al sujeto le convenga.

Teniendo como referencia lo dicho en los párrafos anteriores, podemos deducir que en la primera parte de las clases observadas, los alumnos pusieron en juego habilidades de comprensión, a partir de la captación de ideas que los profesores fueron desarrollando. Las cuales los estudiantes tradujeron a su lenguaje cuando estos debieron responder las preguntas, dando cuenta también de las habilidades adquiridas de memorización, de recuperación y de expresión oral.

Otras actividades desarrolladas en las clases, permitieron poner en acto diversas habilidades

como las de la meta cognición en tanto reconocimiento y control de los propios procesos cognitivos. Dado que los alumnos además de exponer sus trabajos, debieron escuchar a los demás y poder transferir las correcciones a su propia producción, comprendiendo así el grado de aprendizaje alcanzado.

En relación a práctica de habilidades escritas (geométrales, imágenes, textos, etc. empleados en la asignatura Historia de la Arquitectura), también estuvieron presentes en confección de las láminas expuestas. Puesto que los aprendices al desarrollar el sistema de imágenes y gráficas, debieron realizar aprendizajes de procedimientos apelando a las habilidades de comprensión y construcción. Realizaron interpretaciones que les permitieron generar dichas imágenes, así como de la utilización de estas últimas. (POZO MUNICIO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M., 2009)

Gimeno Sacristán, Pérez (1992) manifiestan que se producen procesos cognitivos de discernimiento, así como de búsquedas intencionadas de objetivos y metas. En relación a esto, se pudo visualizar que los alumnos en los distintos ejercicios no reaccionaron de una manera automática a los estímulos del espacio áulico. Sino que cada uno ellos percibieron según sus subjetividades. Ya que se manifestaron diferentes conductas que dieron cuentas de los distintos significados que la tarea tuvo para cada estudiante.

En resumen, las habilidades cognitivas alcanzadas por los alumnos fueron: de comprensión, de memorización y recuperación, de expresión oral y escritas en sentido amplio (gráfico, visual, etc.), de meta cognición en tanto reconocimiento y control de los propios procesos cognitivos.

Por otro lado, la modalidad de evaluación según lo observado en las clases fue sumativa, apuntando a la buena ejecución de las actividades, al rendimiento logrado y muy especialmente al cumplimiento y responsabilidad de los alumnos en su participación y en la entrega de informes, guías, etc.

Respecto al aspecto instrumental los recursos provistos por la universidad para que las tareas del taller pudieran desarrollarse, se consideran adecuados ya que posibilitaron que el proceso se sostuviera. (dimensiones del aula, espacios de horarios, soportes informáticos, biblioteca, recursos humanos docentes y no docentes, etc.)

De lo observado se deduce que profesores y estudiantes consideran como muy importante este dispositivo didáctico. Y particularmente los docentes lo utilizan desde la intuición más que desde una formación específicamente pedagógica, lo cual en cierta medida limita sus potencialidades.

Especialmente la observación del proceso de elaboración del comic, permitió percibir una real experiencia de trabajo en taller en el área de Historia de la Arquitectura. Dando cuenta de la riqueza del recurso didáctico empleado, el que posibilitó desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes, despertando el interés por conocer otras formas de narración de la historia disciplinar.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión provisoria, este trabajo se entiende como el puntapié inicial para poder resignificar la propia práctica docente.

En esta sección vamos a presentar algunos de los avances de la investigación que se refieren a las características singulares del Taller de Historia de la Arquitectura a cargo del docente N° 1, como dispositivo didáctico para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura.

En primer lugar, es importante reflexionar que el aprendizaje académico lleva consigo, el acceso a una construcción social del conocimiento, que en este caso de estudio está representando por las particularidades de la disciplina: Arquitectura.

En segundo lugar, cabe aclarar como dijéramos al inicio de este trabajo que el área de Historia de la Arquitectura, es la que se encarga de un modo singular de reflexión crítica sobre ésta última. Lo que implica el análisis del objeto arquitectónico y/o urbano desde sus condiciones de producción tanto materiales como intelectuales estableciendo su significación en una determinada sociedad histórica.

Por lo cual es importante en el proceso de adquisición de la especificidad disciplinar, por un lado, la manera que tienen los estudiantes de entender los conceptos y procedimientos de la asignatura. Y por otra parte, el aporte que esta hace al conocimiento consensuado y aceptado como valioso dentro de la propia disciplina.

Aquí podríamos hacer referencia a la teoría de Bordieu (2003) sobre los campos. Dicho autor entiende al campo como un sistema regulado por sus propias leyes. Las que poseen dos propiedades específicas: un capital común, que implica los conocimientos, habilidades, creencias. Y la lucha por su apropiación entre quienes detentan el capital y quienes aspiran a poseerlo. Estos deben tener el habitus u oficio que involucra un grupo de técnicas, ciertas creencias vinculadas a la historia de la disciplina. Además, deben poder conocer y/o reconocer las leyes inherentes, así como tienen que poseer intereses comunes que posibilitan los acuerdos tácitos. Dichos intereses son los que sostienen al campo y permiten su reproducción, hechos que se han puesto en juego en el Taller N°1.

Y también se han desarrollado en dicho taller como señala Farnham-Diggory (1992) desde la psicología experimental, distintos tipos de aprendizajes tales como: el declarativo, el procedimental, el conceptual, el analógico y lógico, ya que esto permite poder formar parte del campo.

A continuación, se enuncian brevemente los rasgos propios del taller a partir de los análisis generales realizados. Los enunciados constituyen hipótesis interpretativas de los datos.

El caso en estudio puede ser considerado un "taller", en el sentido que le da Marta Souto (1999), en tanto que la actividad se centra en formar en un saber-hacer; su meta y tarea es la producción. Allí, el trabajo se realiza grupalmente, con distribución de diferentes responsabilidades tanto de docentes como de alumnos.

Los ejes de las relaciones formativas se dan entre el alumno o grupo, y la producción y sus componentes son la representación de las obras arquitectónicas y urbanas; ocupando los docentes un lugar de terceros que median entre los alumnos y lo producido.

Este taller actúa como un verdadero dispositivo puesto que se compone de diversas dimensiones en interacción: de tiempo; espacio; técnica en tanto hay una modalidad de coordinación propia y una combinación de estilos distintos aportados por los diferentes profesores.

Con respecto al aprendizaje específico, en este Taller N°1 se ponen en juego un conjunto de técnicas para trabajar los temas; teóricas, propias del tipo de saber, de investigación a la que se recurre habitualmente para traer datos, sobre el trabajo de dibujo, construcción de modelos a escala, etc. Por otro lado también el conjunto de alumnos y docentes, así como profesores de otras asignaturas (ocasionales) y profesionales invitados, interactúan en distintos momentos en función de los propósitos del taller.

A cerca de las características de los aprendices, se observaron diferencias en la naturaleza de la experiencia de cada persona, en los aspectos del desarrollo y en la motivación a participar en las actividades de aprendizaje.

Cabe señalar que en el "aprendizaje adulto", como es caso de los alumnos del Taller N°1, a diferencia del aprendizaje del niño, inciden también algunos factores tales como: el contexto, el aprendiz y los procesos de aprendizaje.

En relación a las condiciones de contexto, el adulto es el que debe asumir la responsabilidad sobre su propia vida y sus roles sociales. Este añade a su papel de aprendiz otras ocupaciones a tiempo completo. Por todo ello, el aprendizaje se caracteriza por su utilidad para las aplicaciones inmediatas debido a las ocupaciones y las responsabilidades inherentes al adulto.

Aquí es donde se visualizaron en el caso de estudio, algunas dificultades en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, puesto que los estudiantes muchas veces no pudieron percibir una utilidad inmediata de lo aprendido, como lo señaláramos con anterioridad en los casos de distracciones, descuelgues de la clase etc.. Y el aprendizaje en tanto es una actividad voluntaria, varía en función de las circunstancias de cada persona, lo que se observó en las distintas actitudes desplegadas por los alumnos en las clases y trabajos analizados. Esto puede deberse al hecho de que la experiencia de cada uno puede ser relevante para el aprendizaje en diferentes sentidos: o bien puede constituirse en un importante recurso para el aprendizaje y a su vez la necesidad de darle sentido a las propias experiencias es un motivo para implicarse.

Según Vizcarro (1992), algunas de las condiciones principales que facilitan un aprendizaje formal profundo tienen que ver con que el estudiante pueda aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo. Así como contrastar su forma de entender la realidad con otros como los profesores y sus compañeros, estableciendo ciertos consensos. En el caso analizado esto se produjo fundamentalmente en la instancia de encintada. Y también se infiere que está presente por el hecho de que las prácticas de análisis y reflexión crítica de obras de arquitectura están centradas en la ciudad de Rosario, que en términos teóricos sería el espacio donde los futuros profesionales tendrán que operar.

También Vizcarro (1992) señala que, durante el desarrollo del aprendizaje, el profesor es el que simboliza el conocimiento válido en el campo específico. Por lo cual éste autor remarca la importancia de una dinámica fluida entre el docente y el alumno. Para que este último tenga la posibilidad de elaborar o cambiar su manera de entender, en este caso la Historia de la Arquitectura. Esto se visualizó claramente en las observaciones áulicas, dado por el grado de participación de los alumnos en clase, el trato cordial y de respeto mutuo en que estas se desarrollaron.

En ese aspecto, los docentes generaron un entorno favorable para que los estudiantes aprendiesen las descripciones del campo disciplinar. Pudiéndose observar el buen desempeño de los alumnos en las tareas planteadas, rescatando a su vez el conocimiento previo de los mismos. Lo que le permitió la realización de un diagnóstico del estado de sus conocimientos y de esta manera los docentes pudieron e inferir el desempeño futuro.

Durante el desarrollo del "aprendizaje por repaso" (POZO; 1999), los profesores promovieron un proceso de aprendizaje explícito, utilizando estrategias que facilitaron la recuperación de la información vertida en las clases anteriores.

A su vez, se promovieron los procesos de aprendizajes asociativos, posibilitando que la información estuviera disponible para poder ser recuperada y utilizada en las instancias de encintada.

Si bien, en alguna parte de las clases se realizaron prácticas de tipo conductistas, debido a la cantidad a que la cantidad de material suministrado requiere de un incremento de su práctica para poder ser retenido, este tipo de aprendizaje no fue exclusivo o excluyente. En el taller se observó que el aprendizaje memorístico fue en distintas instancias puesto en práctica para que no se olvidara y pudiera ser utilizado a posteriori, lo que se pudo verificar en las instancias que los docentes iniciaron las clases y trataron de que los alumnos recuperasen lo aprendido.

Se infiere de lo percibido que, los docentes consideraban que el significado que el alumno le hubiere asignado ha dicho material, sin duda le posibilitaría un mejor repaso y por lo tanto se podría resultar más fácil su reproducción.

De lo observado en el espacio áulico, se pudo visualizar que los profesores ayudaron a sus alumnos a adquirir información más allá del repaso. Puesto que se redujo el aprendizaje repetitivo, dialogando sobre los "Modos de producción arquitectónica". Induciendo a los alumnos con las preguntas a comprender las relaciones de significados existentes entre los conceptos generales y lo trabajado en los análisis y crítica de los casos de estudios, lo cual convirtió esta tarea en un aprendizaje significativo.

Puntualmente entonces, se pudieron reconocer distintas fases del desarrollo de las asignaturas del Taller de Historia de la Arquitectura, donde los resultados del aprendizaje estuvieron vinculados a los de tipo verbal y conceptual primero y haciéndose hincapié luego en los de tipo procedimental.

En las instancias de encintada, se llevaron adelante fundamentalmente prácticas del último tipo. Este aprendizaje es muy importante para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, pues implica saber hacer algo y no solo decirlo, memorizarlo o comprenderlo.

Por otra parte, hubo un fuerte énfasis en los aprendizajes cooperativos, entendiendo por este último, al desarrollo de una actividad de cooperación como una asociación entre personas (alumno-docente, alumno-alumno) que en base de una ayuda mutua realizan actividades conjuntas, aprendiendo unos de otros.

Según Cucagna A. (1995), se considera importante rescatar también el trabajo previo preparatorio para el desarrollo de las actividades observadas. Tareas desarrolladas en grupos pequeños, puesto que ello posibilitó que se manifestara lo particular, señalando la importancia de realizar tareas más horizontales en un grupo sin jefe.

Ello se fundamenta, en una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones. Lo que establece mejores condiciones cuando se logra una interdependencia positiva en la interacción de los miembros implicados, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales cuando se actúa en pequeños grupos. Lo que favorece la integración de los estudiantes ya que cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos. Cuando el alumno logra insertarse en la mecánica de funcionamiento de este tipo de trabajo es capaz, de transformarse en un estudiante activo, que encuentra un espacio propicio para expresar sus puntos de vista. Y así compartir con el grupo sus pensamientos, de tal manera que no exija ni imponga sino que dé cuenta de su forma personal de pensar y participar.

La teoría de Gané y Briggs nos habla del "aprendizaje acumulativo", ya que esta se fundamenta en tres aspectos que también se vieron reflejados en las clases a saber: la formulación de objetivos, el establecimiento de una secuencia ordenada en la enseñanza, la interacción entre las actividades desarrolladas externamente a los estudiantes y las condiciones internas de estos o sea entre los contenidos y las estrategias previas adquiridas. Contemplándose también la instancia de auto-evaluación. (VIZCARRO, 1992, p 170)

En particular, también se produjeron resultados vinculados con los aprendizajes verbales y conceptuales. Puesto que los estudiantes, a la hora de exponer sus trabajos verbalmente, dieron cuenta de lo aprendido y de la comprensión de conceptos. Estos pudieron atribuirles significados a los hechos, interpretándolos dentro del marco conceptual trabajado por los docentes.

A su vez, se produjeron aprendizajes conductuales o del desarrollo de las habilidades sociales. Puesto que cada grupo de alumnos debió esperar su turno para exponer y corregir sus trabajos, también para escuchar, comparar, disentir, opinar, etc. Una minoría de alumnos, presentó una falta de "Aprendizaje social". Como argumenta Pozo en *Aprendices y Maestros* (Pozo, 1999, p. 93), ya que la adquisición de pautas de conducta y formas de relacionarse socialmente no fueron respetadas. Lo cual se vio cuando algunos alumnos se distraían, estudiaban otras asignaturas o simplemente usaban sus celulares. Dicho aprendizaje, se da muchas veces de forma implícita y de manera asociativa. Por lo cual se estima que los docentes para poder modificar lo acontecido en el aula y lograr que aquellos alumnos cambiaran sus actitudes deberían haber generado un espacio de reflexión sobre estas conductas sociales. Además de establecer algún mecanismo de persuasión para la resolución del conflicto que se presentó en esas ocasiones.

Como primera conclusión se puede decir que el Taller N°1 tiene un carácter de organizador

técnico porque "...organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para sus instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal" (SOUTO, 1999) y es un "dispositivo de formación", ya que da cuenta tanto de los saberes y capacidades intelectuales como de los componentes emocionales.

Acerca de las situaciones de estudio, el Taller ha servido como organizador, ya que en su interior se ha planteado una planificación flexible, que ha permitido que las tareas se fueran adaptando a las necesidades cambiantes que surgieron, convirtiéndose en un provocador de aprendizajes vinculados a las tareas del arquitecto.

Y puede ser considerado como un "artificio de formación", según la definición que establece Marta Souto (2006) en su trabajo "El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Puesto que el taller plantea situaciones muy cercanas a algunos de los aspectos relativos a la labor concreta de los arquitectos, como son el análisis y comprensión de las condiciones de producción de la arquitectura.

No obstante, es importante remarcarla artificiosidad del dispositivo de formación, puesto que las tareas se realizan en su mayoría (excepto las visitas de obras o viajes de estudio) para aprender dentro del ámbito de la Facultad y no en una situación real. Por ello el Taller forma en el saber-hacer del trabajo histórico, para que al conocerlo los alumnos, estén en condiciones de responder a nuevos interrogantes que se le puedan presentar en el desempeño profesional, ya que los elementos reales son las obras arquitectónicas y sus circunstancias.

También, presupone un carácter pre-profesional, porque las tareas planteadas en la formación están orientadas a formar para el ejercicio profesional. Ya que el estudio histórico implica, la recolección sistemática de información, la utilización de datos de investigación, el muestreo, la realización de informes escritos y orales con utilización de gráficos y/o dibujos específicos, la toma de decisiones en distintos momentos de los trabajos, etc. Las obras arquitectónicas reales o ideales que se transforman en problemas a comprender, para lo cual se hace una búsqueda reflexiva.

Además, es importante la relación que se establece en el Taller entre compañeros de un mismo curso, o de los distintos niveles como por ejemplo de los primeros cursos con los de los segundo y tercero, donde estos últimos que conocen la dinámica de trabajo pueden ayudar a los otros de forma colaborativa. Así, como el trabajo en equipo, que es característico de la tarea del arquitecto.

Y a su vez, tiene un carácter pre-profesional donde se practica la utilización del léxico específico que se habla en la profesión, el cual se maneja en el Taller cotidianamente.

Por otra parte, de la observación de la labor docente se puede concluir que éstos debieron planificar los tiempos para poder llevar adelante la ejecución de tareas individuales, y las de interrelación grupal con sus participaciones. Aunque esto solo se deduce de lo observado dado que algunas de dichas actividades debieron realizarse previamente a las clases observadas.

El reto con que se enfrentaron los educadores para que se desarrollaran las distintas instancias del trabajo cooperativo previo y durante las encintadas, debieron partir de plantearles a los educandos la resolución de problemas técnicos y relacionales.

La tarea docente, fue entendida como la de un agente facilitador, requiriendo de la habilidad de éstos para establecer una disposición de ánimo general o de la clase, ayudando a producir y clarificar los propósitos de cada uno de los sujetos y del grupos.

Los profesores, debieron aceptar tanto las destrezas intelectuales como las actitudes emocionales que poseían sus alumnos, aprovechando el deseo de estos para impulsarlos, motivarlos, acompañarlos respecto a las inquietudes que cada uno de ellos.

Para poder acompañar el aprendizaje constructivo dirigido a la comprensión, se debió preparar materiales que tuvieran una organización conceptual interna, además de poseer una terminología o vocabulario cercano al de los estudiantes, aportando gradualmente los elementos más complejos.

Desde esta mirada, fue importante que los docentes proporcionaran a los alumnos formas de enlaces, o lo que Ausubel llama "inclusiones", para que éstos pudieran vincular lo ya conocido por ellos con lo que se necesitaba aprender. Y lo fueran asimilados de forma significativa.

Tanto en las clases dialogadas como en las instancias de encintadas los docentes presentó definiciones claras y precisas, marcando las semejanzas y diferencias entre los conceptos vertidos, así como las vinculaciones entre ellos.

Así mismo, los profesores tuvieron que anticiparse también a los eventuales problemas que se suscitaron para que los grupos pudieran funcionar adecuadamente, de manera de ofrecer soluciones ajustadas a las demandas particulares de cada equipo de trabajo.

Por lo anteriormente dicho, podemos señalar que todas estas características significan que en el "Taller RDG" analizado se reconoce un espacio de formación y no solo de enseñanza, en tanto que se priorizó el desarrollo de capacidades profesionales más que la transmisión de conocimientos cerrados. Y éstos se pusieron en forma permanente en relación con los problemas prácticos.

Este taller, se presenta como un lugar de práctica y adquiere características de práctica reflexiva por las constantes interrogaciones y preocupación por averiguar los por qué, por buscar fundamentación y alternativas, por hacer establecer conclusiones provisionarias y reflexivas desde el aquí y ahora.

En otro sentido se observa que, en dicho Taller, se trabaja en base a la idea de aprender en la acción y el desarrollo de un tipo de pensamiento estratégico. Ya que hay una búsqueda permanente de alternativas de reflexión.

Así los alumnos frente a cada pregunta de los docentes, buscaron varias explicaciones posibles, siendo cada alternativa analizada y puesta en relación con otras. Se trabajó sobre lo posible y lo diverso siempre abriendo y repreguntando y nunca dando una respuesta única. Por ello los

alumnos aprendieron a trabajar desde esta lógica. Las condiciones cambiantes, la incertidumbre, el azar, hacen del taller un espacio complejo, con alto grado de imprevisibilidad donde la planificación es necesariamente móvil.

A partir del estudio de este caso, se valora como muy positivo su experimentación, dado que cuando se trabaja en forma cooperativa se logra entre otras cosas:

- a.- una interdependencia entre los miembros del grupo que se responsabiliza tanto de su propio trabajo como el de los demás,
- b.- se potencian las habilidades y competencias de cada uno de los miembros generando sinergia y complementariedad;
- c.- se establece un clima de confianza, de buena comunicación;
- d.- se solucionan los conflictos, se tomaron decisiones y se regularon los procedimientos grupales.

En síntesis podemos establecer como:

Fortaleza

- Coherencia entre los discursos del curriculum, los docentes, alumnos y la acción aúlica.
- El taller plantea una concepción de aprendizaje basada en el trabajo colectivo e integrado de la teoría y la práctica.
- Es un lugar de comunicación pedagógica en el que se integran distintas estrategias de enseñanza, con el objetivo de resolver las tensiones que se producen entre la teoría y la práctica desde la reflexión.
- Este Taller permite ensayar nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento.
- Promueve un aprendizaje significativo y permite adquirir habilidades y herramientas cognitivas para que el alumno se forme como profesional vinculado a su tiempo.
- También desplaza el ejercicio de un pensamiento lineal o de repetición acrítica, para promover el pensamiento reflexivo y creativo.
- En este espacio se entiende que enseñar no es transferir, o depositar conocimientos en el otro, sino que es crear ciertas condiciones para que estos conocimientos puedan ser construidos por los propios sujetos.
- Se propone superar la fragmentación de saberes, al establecer espacios de oportunidad para que los estudiantes identifiquen las relaciones que articulan los conceptos, se trabaja cooperativamente, se realizan análisis críticos, se promueve la discusión, la circulación de la palabra, en síntesis impulsa la participación.
- La tarea docente se apoya en un pensamiento estratégico, ya que se aplica una única vía para llegar a la meta.
- Esta centrado en la producción de un objeto con significado social (trabaja sobre problemas del ámbito local) y en enseñar y aprender un "saber-hacer".
- Esta modalidad no implica una sumatoria de materias, sino una lógica de organización interna, una manera de enseñar, marcada por una cierta flexibilidad de la tarea docente a partir de la rotación y el intercambio de los mismos, potenciando así la renovación y profundización de la labor específica.
- El taller se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo, abre espacios de reflexión, comparte experiencias, intercambia inquietudes y cuestiona el hacer profesional.

- Se compenjan allí los procesos de razonamiento, la participación activa de los distintos compañeros, se fomenta el trabajo colaborativo, y se promueven las tareas de investigación y reflexión.
- La formación contempla la diversidad de tareas y las que son abordadas de manera espiralada y recursiva permitiendo retomar acciones y aprendizajes ya realizados para darles un nuevo sentido en función del proceso de producción.
- El estudiante se formado como si fuera una persona o un profesional con autonomía, con responsabilidad en lo individual en la producción de su parte y en lo grupal haciéndose cargo de lo producido.
- El docente asume un rol de facilitador del aprendizaje, puesto que tiene en cuenta tanto las necesidades generales como las particulares de los estudiantes.
- El grupo incide en la estimulación del aprendizaje, el intercambio conceptual, la elaboración de conocimientos y además se promueve la motivación por el aprendizaje.
- Es un dispositivo estratégico, en donde cada persona puede transitar un camino de forma individual en un espacio colectivo.
- Docentes y alumnos, puestos en paridad de condiciones ante la tarea participando de los grupos de estudio y discusión estructurados en torno a problemas, en donde enseñar y aprender establecen roles intercambiables. Generación de un espacio más horizontal en términos de jerarquías.
- Establecimiento de una relación docente-alumno esencialmente dinámica.
- El estudiante aprende mientras produce. En dicho proceso va resolviendo situaciones que se le presentan y, en función de éstas, demanda al docente lo que necesita para poder avanzar, o sea que este último trabaja a partir de la demanda del alumno.
- Permite a los alumnos aprender haciendo, en este caso construyendo historias desde una perspectiva propia, no repetitiva de lo ya establecido.
- La mayoría de los alumnos reconocen al taller como un espacio de trabajo activo, donde no solo deber ir a escuchar.
- Es también un ámbito de relaciones interpersonales y de aprendizajes sociales donde se combinan actividades grupales con las individuales.
- El taller posibilita la construcción de vínculos, la elaboración de proyectos comunes ,la construcción de un espacio de interacción entre unos con otros, permite escuchar distintas posiciones, e ir produciendo nuevos conocimientos.
- En el taller, se produce la socialización de saberes a partir del trabajo grupal. Desplaza el trabajo individual, muchas veces competitivo, por otro colaborativo, solidario y basado en la curiosidad.

Debilidades

- El currícula del Taller esboza su sentido, pero deja implícito muchos aspectos del mismo.
- En este taller, en ninguna instancia del currículum, se habla del grado de integración vertical de las asignaturas.
- Los docentes actúan desde la práctica y la intuición docente, nos desde una formación específica, lo cual potenciaría su acción.
- Algunos alumnos, no tienen en claro que están realizando un aprendizaje constructivo ya que piensan que en este taller de Historia de la Arquitectura, no se estudia , puesto que asocian la

enseñanza de Historia a la forma tradicional, lineal y cronológica, de hechos políticos, sociales o económicos.

- El sistema de evaluación en el trabajo áulico es coherente, pero luego en los exámenes finales, es solo el docente quien evalúa.

Finalmente este Taller sintetiza como señala Escotet (1990, p. 186) que, "El auténtico protagonismo de la Universidad y de la escuela, tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona: enseñar a aprender; a inculcar amor profundo por la idea de conocer, más que a dar información a saber dónde buscarla y cómo seleccionarla e interpretarla; a generar nuevos conocimientos".

SUGERENCIAS

De lo indagado se desprende la importancia que tiene el realizar una investigación de este tipo, ya que nos ha permitido reconocer la finalidad del "Taller N° 1"; la particularidad de la institución que lo convoca; el comportamiento de las personas; los espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias empleadas para optimizar su desempeño, entre otros aspectos.

Como recomendaciones globales podemos decir que sería de utilidad por un lado, ampliar estos estudios a los otros talleres de Historia de la Arquitectura de la FAPyD, para lograr un diagnóstico más certero entre lo que se enuncia en los currícula de esta área de trabajo y la práctica concreta de cada uno de estos talleres.

Y por otro, también sería interesante abordar la problemática de la profesionalización docente de esta alta casa de estudios, para comprender la incidencia entre la capacitación de éstos y la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, teniendo en cuenta que uno de los objetivos importantes de la Educación Superior, es la formación en competencias profesionales, orientada a la educación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Según González Maura, V., González Tirados, R.M. (2008) el carácter complejo de las competencias profesionales se expresa en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, así como también en sus diferentes tipos (competencias genéricas o transversales y específicas).

Sería muy interesante indagar, sobre qué lugar tiene la motivación en el aprendizaje áulico de este Taller de Historia de la Arquitectura.

Los alumnos que conformaban el grupo, pueden ser clasificados como "adultos tempranos" por lo cual sería interesante indagar sobre los aspectos motivacionales de la enseñanza. Ya que esta entiende para que se desarrolle un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado, hay que tener en cuenta tanto el contexto de la formación, como el clima, las necesidades de los participantes, y también la motivación.

Específica Bussy (2003), al respecto que es utilidad para el docente, reconocer quienes son alumnos que pueden alcanzar el nivel de las operaciones formales, si consideramos las categorías piagetianas para poder trabajar mejor en el aula.

Aquí es donde encontramos algunas dificultades en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, puesto que los estudiantes muchas veces no perciben una utilidad inmediata de lo aprendido, lo cual genera cierta resistencia a su cursada. A éstas, se añaden las relacionadas con los aspectos sociales y éticos.

Dentro de las características del aprendiz, se dan diferencias en la naturaleza de la experiencia de cada persona, en los aspectos del desarrollo y en la motivación a participar en las actividades de aprendizaje.

La experiencia puede ser relevante para el aprendizaje de distintos modos: constituye un importante recurso para el aprendizaje y la necesidad de darle sentido a ésta da un motivo para implicarse, si bien las experiencias pasadas pueden ser también un obstáculo para dicho aprendizaje.

Según Vizcarro (1992), algunas de las condiciones principales que facilitan un aprendizaje formal profundo tienen que ver con que el estudiante pueda aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo. Así como contrastar su forma de entender la realidad con otros como los docentes y sus compañeros, estableciendo ciertos consensos.

Por lo tanto para reflexionar sobre los procesos educativos en la Universidad, sería de utilidad comprender que el aprendizaje en el adulto temprano depende en parte de la psicología propia de esta edad evolutiva. Y que en las características del aprendiz, se verifican diferencias en la naturaleza de la experiencia de cada persona, en los aspectos del desarrollo y en la motivación a participar en las actividades de aprendizaje.

En primera instancia podríamos pensar que la motivación del alumno, es uno de los factores básico del aprendizaje y del rendimiento académico. Pozo indica al respecto que la motivación puede considerarse como una condición previa del aprendizaje, ya que sin esta él considera que no existe aprendizaje. (POZO, 1999)

Por su parte, Villanueva Roa, J.D. (2001) nos señala que la motivación puede estar propiciada desde fuera del sujeto o desde dentro de éste. En cuyo caso se debe traducir el deseo de incrementar la propia competencia cognitiva.

Si el estudiante se encuentra motivado, se verá impulsado a obtener metas de aprendizajes que superen su propia estima o las metas de ejecución. Ya que aprender tiene sentido cuando los conocimientos e informaciones a obtener responden a los intereses y curiosidad del estudiante.

Por otro lado Knowles (1980) argumenta que, "la motivación por aprender" es mayor cuando se les ayuda a solucionar problemas o cuando obtienen resultados, especialmente si se trata de beneficios internos como sentirse con competencias para desarrollar una tarea. Y marca como significativo el hecho de establecer un clima igualitario y de convivencia, en el que participantes y formadores sean considerados pares en la interacción. Hechos que fueron claramente evidenciados en el espacio áulico.

En este sentido, las estrategias empleadas en las clases, tuvieron que ver con la indagación de un tema, el estudio de casos, y la simulación ya sea gráfica como tridimensional (en aquellos grupos que confeccionaron maquetas) para lograr una comprensión mayor de los objetos arquitectónicos.

Con ello se promocionaron las habilidades del pensamiento superior, dado que los alumnos debieron codificar, decodificar, comparar y generar nuevos conocimientos.

Sin embargo, hemos observado que no todos los alumnos poseían el mismo nivel de motivación para alcanzar los aprendizajes propuestos en el aula. Por lo que entendemos que los docentes tendrían que intentar encontrar con dichos alumnos nuevas condiciones de instrucción que impulsen diferentes motivos por aprender.

Se podría entonces, abrir otra línea de investigación derivada de la actual, donde se indagara acerca de como el "Taller" puede ser un espacio para identificar nuevos sistemas de recompensas y/o sanciones diferentes para los distintos estudiantes (ya que algunos no lograron integrarse totalmente a las actividades) que se presentan en una universidad masiva.

O como éste puede ser un lugar donde se pueden programar otras tareas de aprendizaje más vinculadas a los intereses de estos últimos. De manera de que se pudiera progresivamente generar nuevos móviles que los acercaran a los objetivos de la asignatura; así como fomentar una mayor autonomía de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, Elena (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ANDER-EGG, Ezequiel (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, editorial Magisterio Río de La Plata.

ARICÓ, J.(1989): *Tradición y modernidad en la cultura cordobesa*. En: PLURAL No 10.

ARNOUX NOGUEIRA, S. (2000). *La comprensión lectora*. Instituto de Lingüística. UBA, Bs. As.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1999). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ªed.). México: Trillas.

AAVV (2003). *Revista de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, N° 17*. Rosario: FAPyD-UNR.

AAVV (2013). *Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. 90 Años*. Rosario: FAPyD-UNR.

AAVV (1974) *Facultad de Arquitectura y Urbanismo: Taller Total. Plan de Estudios*. F.A.U.; U.N.C.; Córdoba. Pág.3 y ss.

AAVV (971) *Facultad de Arquitectura de Córdoba: la experiencia del Tan. Total*, por el Equipo de Pedagogía de la FAU. En *Para una crítica política de la universidad*. Argentina: Los libros Año 3 N° 23, Pág. 7

BARRIGA et. Alt. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Tiempo de Educar.

BAUMAN, Zygmunt (2004) *Modernidad líquida*. Argentina: Editorial Fondo de Cultura.

BENITO, Patricia, BERTOZZI, Sergio, CHIARITO, Claudia (2005) *Taller como dispositivo pedagógico*. Ponencia resentada en el 24º Congreso ARQUISUR. Montevideo.

BERNSTEIN, Basil (1990b): *Poder, control y principios de comunicación*. En B. Bernstein, Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, Basil (1994) *La clase social y la práctica pedagógica*, en *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BERNSTEIN, Basil (1996) *El dispositivo pedagógico*, en *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

Madrid: Morata. Pág. 5

BERNSTEIN, Basil (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ediciones Morata.

BOURDIEU, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

BROUSSEAU, G. (1998): *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.

BUSSY, A. (2003). *El adulto como sujeto pedagógico. Resignificación de la producción de los alumnos*. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis: Ed. Universidad Nacional de San Luis.

BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento o y lenguaje*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CABALLERO, Adrián (1971) Facultad de Arquitectura de Rosario: balance de seis meses de lucha. En *Para una crítica política de la universidad*. Argentina: Los libros Año 3 N° 23. Pág. 14.

CALABRESE, Omar (1987) *El Lenguaje del arte*. Argentina. Ediciones Paidós.

CALDERARI, María; MARCOS Martín (1997) *Fundación y refundación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (1947-1966)*, Buenos Aires: Revista Contextos N° 1.

CANO, Agustín(2010) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*.
<http://www.google.com.ar/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFJAA&>

CALÉS FERNÁNDEZ, M. Y DÍAZ, Ó. (1990): *El cómic en el aula*. Alhambra.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CASTELLS, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.

CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.

COBO, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis*. Editorial Narcea, Madrid.

CHAFEE, Richard (1977) *la Enseñanza de la Arquitectura en la Ecole des Beaux Arts* editado por Arthur Drexler. New York, Museum of Modern Art. Traducción realizada por Eduardo Gentile.
<http://dc424.4shared.com/doc/5iFz5ulc/preview.html>

CRAVINO, Ana (2009) *Enseñanza de la arquitectura en la UBA*. Una aproximación histórica. Autora: Buenos Aires: Cp 67.

- COLL, C. y otros (1997). *El Constructivismo en el aula* (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1990). *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En COLL, C.; MARCHESI, A. Y PALACIOS, J.: Desarrollo psicológico y educación.
- COLL, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi A. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- COLL, C. y Martí, E. (2001). *La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, en C. Coll, J. Palacios A. Marchesi (comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar, Madrid: Alianza, Pág. 623–655.
- CUCAGNA A., (Dir.). (1995) *Los pequeños grupos y la subjetividad. Del espejismo al nombre propio*. Equipo de Investigación del Hospital Pedro Elizalde. Buenos Aires. En Revista L`interrogant N° 5. Barcelona. 57-58.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- DE VINCENZI, Ariana (2010) *Nuevos desafíos para la docencia universitaria*. Circular pedagógica. UAI.
- DI STEFANO M., PEREIRA M. C., PIPKIN M. (2006). *La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes*. Revista Signo & Señal N° 16. Pág. 119-136.
- DREXLER, Arthur (1977) *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*. New York: Museum of Modern Art.
- Diccionario Enciclopédico de Didáctica (2004) Vol. II. Málaga: Aljibe.
- DUARTE, Patricio, ZUÑIGA, Isabel (2005) *Reflexión sobre la enseñanza de la historia de la arquitectura* <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RA/article/viewFile/28261/29958>
- ECO UMBERTO (1999). *La Estrategia de la ilusión*. Editorial Lumen, España.
- ESCOTET M A. (1990) *Visión de la Universidad del S.XXI, Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambio*. En Revista Española de Pedagogía. Pág. 186-188.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. *Taller Total. Equipo de pedagogía y psicología: Algunos aspectos pedagógicos y psicológicos*. Ficha N°1. Op. 1974. Pág.1
- FARNHAM-DIGGORY(1992). *Cognitive processes and education*. Harper-Collins. En Vizcarro, Coord. (1992). *Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar?* Centro de Aprendizaje e Instrucción. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

- FERNÁNDEZ, Ana María (1989) *El campo grupal, notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ N. (2001). *Andragogía. Su ubicación en la educación continua*. México: Ed. Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERRO, L. A. (2010) *Hacer trabajitos o enseñar el trabajo*. Reflexiones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Inicial. Serie Formación y Trabajo Docente. Nro. 4. Bs. As: CTERA.
- GARDNER, H. (1983). *"Inteligencias múltiples"*. Buenos Aires. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN J., PÉREZ GÓMEZ A. (1992). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje*. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Pág. 41-43.
- GIMENO SACRISTÁN (1997). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Sigüeme Sapsensa, Universidad Complutense.
- GONZÁLEZ MAURA, V., GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia Universitaria*. Revista iberoamericana de educación. N° 47, Pág. 185-209.
- GONZÁLEZ ROMÁN M. P. (1996). *Edad adulta*. Madrid: Facultad de Educación: Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- HERNÁNDEZ, Ana María (2009) *El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas*, en SANJURJO, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homosapiens.
- HERRERA CLAVERO (2002). *Habilidades Cognitivas*. España: Ed. Universidad de Granada.
- IGLESIAS Rodrigo A. Martín (2010) *La enseñanza de la historia frente a la amnesia proyectual*. Ponencia presentada en IV ENCUENTRO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN HISTORIA DEL DISEÑO, ARQUITECTURA Y CIUDAD. Montevideo, 22 y 23 de noviembre de 2010.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R. (1971) *Las claves de la Sociología*. Laia: Barcelona.
- LIERNUR Jorge, ALIATA Fernando, compiladores. (2004) *Entrada: Enseñanza de arquitectura*, en Tomo e|h. *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires: AGEA.
- LITWIN, Edith. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- LONDOÑO NIÑO, Roberto José (2011) *La docencia de la historia de la arquitectura en la Universidad de los Andes, Colombia*. El artículo se enmarca dentro del trabajo de investigación para la

tesis doctoral titulada: La enseñanza y el aprendizaje de la historia de la arquitectura en Colombia. Universidad de los Andes Colombia.

MADRAZO, Leandro (2010) *La nueva enseñanza de la arquitectura*.
<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2010/569/1265151604.html>

MENIN, OVIDE (1983). *El aprendizaje en el adulto*. En *La educación*. Washintong: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo N° 92. Año XXVII.

MORIN, Edgard (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión. ISBN 950-602-422-7.

PIAGET (1956). *La concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En Vizcarro, Coord. (1992). *Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar?* Centro de Aprendizaje e Instrucción. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

PERRENOUD, Philipe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, Philipe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México: SEP/GRAÓ. Versión digital disponible en: www.carmagsonora.gob.mx/.

POZO MUNICIO J. I., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRIA, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. E. Morata. En Vizcarro, Coord. (1992). *Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar?* Centro de Aprendizaje e Instrucción. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

POZO MUNCIO, J.I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

POZO MUNICIO J. I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Ed. Alianza.

PRATS, Joaquimy SANTACANA, Joan (2001, p. 14) Principios para la enseñanza de la historia, en Luis Millón Vázquez de Miguel (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. JUNTA DE EXTREMADURA. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

PRIETO GONZÁLEZ, José.(2004) *Aprendiendo a ser arquitectos. Creación y desarrollo de la Escuela de Arquitectura de Madrid, (1844-1914)*. Madrid: Biblioteca de Historia del Arte. CSIC.

KNOWLES, M. S. (1980) *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. (2ª ed.) New York: Cambridge Books. En Vizcarro, Coord. (1992). *Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar?* Centro de Aprendizaje e Instrucción. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

RAINER, Wick (2007) *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial.

- RESSIA, L., ESPÓSITO, S. TAGLIAVINI, G. y otros; (2011) *Leer y escribir en el primer ciclo de la escuela primaria*. Neuquén: Educo.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona. Editorial Gustavo Gilli.
- SANJURJO, Liliana (1987). *El taller en educación*. Apunte de la cátedra de Residencia docente de la Facultad de Humanidades y Artes. Rosario: UNR.
- SCHÖN, Donald .A. (1991). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós / MEC.
- SCHÖN, Donald. A. (1999). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Siglo XXI.
- SILVESTRI, Graciela (2014) *Alma de arquitecto. Conformación histórica del "habitus" de los proyectistas del habitat*. Ponencia Mar del Plata.
file:///C:/Users/Admin/Downloads/225-954-1-PB.pdf.
- SOUTO, Marta (1993). *Hacia una didáctica grupal*. Buenos Aires: Miñoy Dávil.
- SOUTO, Marta y otros (1999) *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Acerca del carácter intencional de los dispositivos pedagógicos.
- SOUTO, Marta (2006) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Fichas de Educación. OPFYL. Buenos Aires: Fac. de Filosofía y Letras.
- STONE, Irving (1978). *La agonía y el éxtasis. Vida de Miguel Angel*. Buenos Aires, Emecé. Pág. 14. Título original: *The Agony and the Ecstasy. A novel of Michelangelo*, sl., Doubleday, 1961.
- TEDESCO, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de UNESCO. París: Ediciones UNESCO. Consultado el 23 de julio de 2009 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- VAN DIJK (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires. Argentina Paidós Comunicación.
- VARGAS BEAL, Javier (2001) *La enseñanza de la historia de la arquitectura Ingenuidad sin esperanza?* Ponencia presentada en el 6to Congreso de Arquitectura de Colima.
- VIGOSTKY, L. S. (1988). *El grado de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VIYGOTSKY (1978). *El papel de las relaciones interpersonales en la educación*. En Vizcarro, Coord.

(1992). Aprendizaje (y docencia), ¿qué debemos saber para enseñar? Centro de Aprendizaje e Instrucción. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid. Pág. 168.

VILLANUEVA ROA, J.D. (2001). *El aprendizaje de los adultos*. España: Ed. Área docente. Medicina de familia. Pág. 165-171. Email s.aulae@urg.es.

YAQUINTO, E. (1994). *Para empezar a pensar los últimos diez años. En 70 Aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario. 1923-1993*. Rosario. FAPyD-UNR.

VIRILO P. (1998) *La máquina de la visión*. Madrid. Ed. Cátedra.

Sitios web:

<http://cornersofthe20thcentury.blogspot.com.ar/2012/11/escuela-de-la-bauhaus-1919-1933.html>

Diccionario on line de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>

Enciclopedia Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Taller>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Desnudo_\(g%C3%A9nero_art%C3%ADstico\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Desnudo_(g%C3%A9nero_art%C3%ADstico))

http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/dimension_1_contexto_institucional.pdf

<Http://h2-petrinablogspot.com.ar/p/propuesta>.

<htmlhttp://www.matetam.com/blog/entradas-jmd/dispositivos-experimentales-piaget-y-didacticos-broussea>

<http://tdd.elisava.net/coleccion/6/jacob-es>

<http://tiposconhistoria.blogspot.com.ar/2010/09/la-escuela-de-la-ulm.html>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/Documento_completo.pdf?sequence=1

Entrevista docente A - 4 Septiembre 2013

1.- Para qué sirve la enseñanza de la historia de la arquitectura en la formación de un arquitecto?

1/ Habitualmente se entiende que sirve para aportar al futuro arquitecto un bagaje de conocimientos sobre "arquitecturas del pasado". Si bien éste es un objetivo básico e "inicial", creo que la H de la A puede y debe aportar un ámbito de reflexión y crítica sobre la relación entre la arquitectura y las realidades políticas, sociales, económicas (culturales en sentido amplio) de la sociedad en que aquella se desarrolla.

2.- Utiliza el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura

2/ Sí (amplío en la 3).

3.- Cómo organiza su clase?

3/ La clase (y la propuesta pedagógica en general) se estructura en base al hecho de que los alumnos van, fundamentalmente, a "trabajar": a producir conocimientos, más que a recibirlos pasivamente. Por lo tanto, el momento principal es el de las exposiciones de avance de los prácticos, que se hace en plenario a fin de compartir con el curso lo producido por cada alumno y grupo. Y esto se complementa con el momento de la "clase teórica", entendida como el aporte que hace el docente a fin de ofrecer datos e interpretaciones suyas al curso que le posibiliten enriquecer su propio hacer.

4.- Considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Porqué?

4/ Sí (ver la 3).

5.- Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?

5/ Si se entiende a la educación como una tarea activa por parte de los educandos, se desprende que esos modos activos son "el" modo de abordar la H de la A, como de cualquier otra materia. En este caso mucho más aún, dado que se trata de una disciplina en la que no existen las verdades canónicas ni absolutas y que las construcciones históricas, más allá de su mayor o menor rigor, están siempre impregnadas de una carga subjetiva y crítica. Ofrecer la posibilidad a los alumnos que ejerzan esa facultad de desarrollar esa potencialidad es muy superior a "repetir"

las miradas críticas de los historiadores profesionales, con todo el respeto que estos merecen.

6.- *Dónde centra el proceso pedagógico en el alumno o en el docente?*

6/ En "los" alumnos (o en el curso), que no es lo mismo que en "el" alumno. Más allá de la relación docente-alumno individual, lo grupal y las relaciones entre alumnos tienen una potencia mucho mayor que la suma de las relaciones individuales de cada estudiante con su profesor.

7.- *Considera importante la relación docente alumno para la cogestión?*

7/ Absolutamente (ya está explicado).

8.- *Desarrollar habilidades de pensamiento en los talleristas que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa?*

8/ Sí. Tal lo dicho en la 3/ se entiende a la teoría y la práctica como campos complementarios y que se retroalimentan uno al otro, más allá de sus autonomías de procedimiento. En ese sentido, cada instancia de trabajo (más teórico o más práctico) se vincula o intenta vincular con la "otra" mirada.

9.- *Promueve el trabajo colaborativo?*

9/ Sí, claro. En ese sentido, las instancias de plenario explicadas en la respuesta 3/ han desplazado a la "consulta individual" y es bastante frecuente ver como lo expuesto en los prácticos no sólo es interpelado, corregido, enriquecido por el profesor sino por los propios compañeros que escuchan y participan de estas exposiciones.

10.- *Aplica formas de evaluación conjunta?*

10/ Sí, de dos maneras. Por un lado, cuando los trabajos tienen evaluación docente, ésta trata de comunicarse en una situación de diálogo donde el profesor comunica y fundamenta su nota y los alumnos pueden exponer su punto de vista sobre ésta y el trabajo en general. Por otro, se implementan ciertas instancias en las que los alumnos "critican" los trabajos de otros estudiantes, a fin de profundizar y mejorar lo producido en los mismos.

Entrevista docente B- 27 Noviembre 2013

1.- Para qué sirve la enseñanza de la historia de la arquitectura en la formación de un arquitecto?

Considero que la enseñanza de la Historia de la Arq. En la formación del Arquitecto contribuye al desarrollo de una actitud crítica frente al hacer arquitectónico. Se trata de comprender el pasado para construir en el presente y mirar a futuro. El estudio de la H. de la Arq. Puede constituirse como una de las maneras más ricas de reflexión para el arquitecto, como uno de los complementos más importantes para su labor profesional.

2.- Utiliza el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura?

Si.

3.- Cómo organiza su clase?

Generalmente las clases se organizan de la siguiente manera:

Presentación de los temas a tratar durante esta.

Una clase dictada a cargo del profesor en la cual se exponen temas, obras, teoría de la arquitectura. Allí se fomenta la participación de los alumnos, participando activamente en el desarrollo de los conceptos a trabajar.

Los alumnos presentan los avances realizados durante los trabajos prácticos. Esto se realiza generalmente de manera conjunta, posibilitando a todos conocer las obras y temas trabajados por sus compañeros y se entablan discusiones que termina construyendo nuevas ideas o se avanza sobre aquellas ya desarrolladas. La labor del docente consiste en guiar al alumno con preguntas o comentarios que contribuyan a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre su propio trabajo.

4.- Considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Porqué?

Si, como se explicó anteriormente, ambas instancias son trabajadas durante las clases. Permanentemente se fomenta la participación del alumno.

5.- Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?

El trabajo en taller permite la construcción de nuevas ideas. La H. de la Arq. Se aborda no como un espacio cristalizado sino como un espacio a elaborar. Trabajar en taller implica reflexionar colectivamente. El alumno tiene la posibilidad de exponer sus ideas y contrastarlas con las de sus compañeros. Quizás descubriendo nuevos enfoques o puliendo aquello ya pensado.

El taller exige una actitud de compromiso del alumno frente a su trabajo, una permanente

revisión y reformulación.

6.- *Dónde centra el proceso pedagógico en el alumno o en el docente?*

Es importante la relación que pueda tender el docente con el grupo de alumnos. El proceso pedagógico se enfoca en el grupo de alumnos, sin embargo el docente debe formar parte de este proceso e incluirse en él, buscando adaptarse a las exigencias del grupo.

7.- *Considera importante la relación docente alumno para la cogestión?*

Si, como se explicitó en el punto 5.

8.- *Desarrollar habilidades de pensamiento en los talleristas que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa?*

La manera de desarrollar del taller implica que el docente debe guiar al alumno y permitir que construya las habilidades de pensamiento necesarias para comprender e interpretar los datos que le aporta la experiencia.

En este aspecto la enseñanza de la teoría y su abordaje son fundamentales, las instancias teóricas y prácticas deben ser complementarias y no trabarse como compartimientos estancos. El alumno tiene la posibilidad de estudiar las obras de arquitectura de su propia ciudad, lo cual implica poder experimentarlas en el mundo real.

Por esto es necesaria la incorporación de los aspectos teóricos que le permitan por un lado decodificar la realidad y por otro lado interpretarla y arribar a conclusiones propias.

9.- *Promueve el trabajo colaborativo?*

Si.

10.- *Aplica formas de evaluación conjunta?*

Si, los trabajos prácticos son realizados de manera grupal y su evaluación es realizada también de la misma forma. Por otra parte, durante el desarrollo de las correcciones de dichos trabajos se plantean exposiciones de los avances de manera conjunta, en los grupos explican sus ideas y participa colectivamente. La participación de todos los estudiantes es valiosa ya que significa que estoy estos se encuentran comprometidos no sólo con su producción sino con la de su propio grupo.

Entrevista docente C- 27 de Noviembre 2013

1.- Para qué sirve la enseñanza de la historia de la arquitectura en la formación de un arquitecto?

La Historia de la arquitectura conforma un conocimiento fundamental de la formación de un arquitecto. Aportando conocimientos que van de la cultura general a lo estrictamente profesional. Si no se conoce el pasado no se puede implementar el presente y por lo tanto no se puede ser un buen arquitecto.

2.- Utiliza el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura?

Si se utiliza. E impacta desde dos puntos de vista: porque permite abordar una suma de materias que a través del tiempo barren la historia., b.- el taller es establece una estrategia de trabajo que permite la reflexión en la producción de conocimientos. El alumno realiza una reflexión colectiva.

3.- Cómo organiza su clase?

Existen diferentes estrategias para el desarrollo teórico-práctico y generar inquietudes. Fomentar el debate aportando información por ello en las clases hay que ir produciendo discusiones, enchinchadas, exposiciones.

4.- Considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Porqué?

Las ventajas principales son el espacio de discusión y debate para producir nuevos conocimientos. También permite generar las condiciones óptimas para el diálogo.

5.- Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?

La mayor ventaja es la interacción entre alumnos y docentes. Si bien no es un trabajo totalmente horizontal, ya que la estructura académica no es horizontal, se generan condiciones donde el docente no impone su pensar sino potencia el desarrollo del pensamiento del alumno.

6.- Dónde centra el proceso pedagógico en el alumno o en el docente?

Esta centrado fundamentalmente en el alumno, si bien se imparten clases dialogadas.

7.- Considera importante la relación docente alumno para la cogestión?

Es muy importante la relación docente alumno en términos numéricos, si los cursos tienen una relación 1 a 25 se facilitan las instancias de comunicación.

Se puede generar espacios para evacuar las dudas y favorecer el clima de trabajo.

En caso de la masividad las estrategias deben cambiar, por lo cual el desarrollo grupal va a ser lo fundamental.

8.- Desarrollar habilidades de pensamiento en los talleristas que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa?

Se ponen en juego habilidades para el desarrollo del pensamiento reflexivo, la generación de interpretaciones propia, juicio crítico.

9.- Promueve el trabajo colaborativo?

El taller sin duda tiene como condición el trabajo colaborativo en pos de generar una discusión, confrontación de ideas sino no es un taller.

10.- Aplica formas de evaluación conjunta?

Durante la cursada si se emplea la evaluación conjunta. Aunque los parciales no hay sido pensados en este sentido. Se han desarrollado de forma más tradicional apelando a la recuperación de contenidos solamente.

Y ahora que hablamos me doy cuenta de que en la instancia de exámenes finales también empleamos la forma tradicional de evaluación donde el docente es el que determina la nota.

Entrevista docente D- 27 de Noviembre 2013

1.- Para qué sirve la enseñanza de la historia de la arquitectura en la formación de un arquitecto?

Considero que la historia no tiene que tener una utilidad directa, aporta cultura general, permite adquirir una base cultural necesaria para cualquier producción.

La entiendo como el pilar de ella cultura de una sociedad. Y por lo tanto la historia de la arquitectura es también un pilar para este tipo específico de manifestación cultural.

2.- Utiliza el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura?

Si se utiliza este dispositivo para trabajar en Historia de la Arquitectura en esta facultad. Pero esto no siempre fue así, durante los años 50 del siglo XX esta asignatura no formaba parte de la curricula.

El impacto que el dispositivo taller provoca que los alumnos se involucren en la producción propia y no sean meros repetidores de contenidos.

El funcionamiento del taller tiene que ver con la realización de un trabajo de producción, aunque a veces es necesario el dictado de clases magistrales, pero muchas veces se corre el riesgo de que el alumno repita dichas clases por considerarlas modélicas.

3.- Cómo organiza su clase?

Primero se desarrolla una etapa de contenido, tipo clase magistral. Luego se produce otra etapa de trabajo con los alumnos donde se trabaja horizontalmente. El objetivo es la construcción de historias o sea que el eje está en el proceso de dichas construcciones más que en el contenido.

4.- Considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Por qué?

Si porque el eje de trabajo es una producción propia que necesita de ambos aspectos para poder llevarlo adelante.

5.- Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?

Permite a los alumnos aprender haciendo, en este caso construyendo historias desde una perspectiva propia, no repetitiva de lo ya establecido.

6.- *Dónde centra el proceso pedagógico en el alumno o en el docente?*

Sin duda en el taller el proceso pedagógico se centra en el alumno.

7.- *Considera importante la relación docente alumno para la co-gestión?*

Esto es importantísimo, tener una buena relación docente alumno desde lo cuantitativo a lo cualitativo. A veces las aulas masivas obligan a realizar distintas estrategias de trabajo para poder llegar a todos los alumnos. Por ejemplos consultas grupales e individuales, parciales, etc.

8.- *Desarrollar habilidades de pensamiento en los talleristas que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa?*

El taller propicia el desarrollo de habilidades para analizar diferentes variables. Nosotros recolectamos datos y luego los ponemos en relación, propiciando un análisis.

9.- *Promueve el trabajo colaborativo?*

Si duda se promueve el trabajo colaborativo sino no sería un taller. Operativamente se apunta a una construcción colectiva, se aprende con el otro.

10.- *Aplica formas de evaluación conjunta?*

La evaluación conjunta la usamos constantemente en las enchinchadas pero en los exámenes apelamos a las formas tradicionales de evaluación donde el profesor es el que determina la calificación.

Les permitimos que preparen los exámenes en forma grupal y luego no le damos participación a que se autoevalúen.

Entrevista docente E - 28 Noviembre 2013

1.- Para qué sirve la enseñanza de la historia de la arquitectura en la formación de un arquitecto?

Para que pueda tener o formar juicio crítico frente a la labor arquitectónica de su medio y de la producción en general.

2.- Utiliza el dispositivo taller para la enseñanza aprendizaje de la Historia de la Arquitectura?

Si, es muy interesante para favorecer el debate tanto entre alumnos como docentes y alumnos, generando una producción colectiva.

3.- Cómo organiza su clase?

Siempre en forma amena. Parto del análisis de una obra local, la explico para que la comprendan y luego la voy interpretando en la técnica de búsqueda de raíces es cuando la enlazo con otras producciones tanto del ámbito local como internacional.

4.- Considera al taller como un espacio de actividad teórico – práctica? Porqué?

De las dos formas porque en el debate se irán esgrimiendo las diferentes argumentaciones necesarias.

5.- Cuáles son las ventajas de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura bajo el dispositivo de taller?

La clase magistral se puede olvidar, aquello que se construye en forma colectiva es más difícil.

6.- Dónde centra el proceso pedagógico en el alumno o en el docente?

En el intercambio.

7.- Considera importante la relación docente alumno para la cogestión?

Si.

8.- Desarrollar habilidades de pensamiento en los talleristas que permitan interpretar lo empírico a partir de la teoría y viceversa?

Es una pregunta obvia.

9.- Promueve el trabajo colaborativo?

Si.

10.- Aplica formas de evaluación conjunta?

ANEXOS II

Focus Group N° 1: 2 de Octubre 2013

Cantidad de participantes 10 alumnos de entre 18 y 22 años, alumnos de la asignatura Historia de la Arquitectura I -2do año de la cursada.

En este caso la persona que realiza las preguntas simultáneamente realiza el registro etnográfico.

Que es un taller de trabajo?

Trabajar con prácticos más que asistir a clases teóricas. Es distinto a estudiar en forma individual en tu casa, se pueden intercambiar opiniones, es un ida y vuelta.

Todas las materias de la carrera se dictan en forma de taller?

No por ejemplo en física y matemática es solo estudiar.

Quiere decir que en un aula taller no se estudia?

No, en el taller se pueden dar mas opiniones, averiguar cosas, se aprovecha más la clase, es más divertido, es mas llevadero.

Te hacen hacer cosas y escuchas a los demás y para después volcar lo escuchado a tu propio trabajo. Esta en cada uno si se engancha o no, es más fácil seguir las clases que una teórica. En Física no presto atención, las teóricas son un horror.

Ven a las actividades de taller como un trabajo colaborativo?

Es mejor, se aprende, esta bueno debatir, solo no es lo mismo, porque no tenes a otro que contaste tus ideas.

En grupo es mucho mas llevadero, te ayuda a pensar, solo te encerras en un idea , así se tienen otras opiniones.

Conocen como se enseña historia de otra manera?

Si hay otras cátedras que dan solamente clases teóricas y luego solo hay que leer la bibliografía y memorizarla. Y también tenemos la experiencia del secundario que era mucho mas denso.

Cuando trabajamos en taller se recuerda mucho más que en una clase teórica.

Han tenido dificultades para conformar grupos de trabajo?

Un grupo plantea que nunca tuvieron problemas, y otro que si tuvieron problemas ya que muchas veces no pudieron ponerse de acuerdo.

Pero esta forma de trabajar te enseñan a negociar, mediar a veces se logra y a veces no. La conformación de un buen grupo es fundamental.

Cómo es el trabajo con los docentes en el aula taller?

Esta bueno, ya que se produce un permanente intercambio entre docentes y alumnos y entre alumnos. Los docentes se ven como pares que saben un poco mas que nosotros.

Trabajar en taller en Historia de la Arquitectura les sirve?

El sentarte a estudiar de memoria no sirve, el intercambio de trabajo fija más los conocimientos.

Porqué se da esto?

Estudiar es aburrido y en el taller se estudia de otra forma.

Qué hacemos en el taller?

Si en el taller se estudia, se interactua, hay quienes creen que estudiar es leer y solo leer. Aqui leemos para relacionar temas y debarirlos.

Les parece que les sirve este mecanismo de trabajo?

No le sirve a todas las personas, lo que eligen esta carrera si, hay otros que no trabajan igual.

Francisco dice, a mi me queda más escuchando que leyendo.

Josefina plantea que en 1 y 2 año pensaba que no iba a entender las materias pero en realidad no fue así, en todas las materias adquirimos conocimientos que sirven para proyectar.

Entonces para que sirve Historia de la Arquitectura?

Para conocer la arquitectura, su evolución. En Historia y epistemología te hacen pensar, te abren la cabeza. Se adquieren conocimientos que no te dan en otras materias. Te permite saber de donde vienen las cosas.

Josefina dice, aqui no tenemos un solo punto de vista, se por otros amigos que cursan en otras catedras que los temas empiezan en el mundo antiguo pero cuando llegaba el parcial no entendían los textos.

Focus Group N°2: 17 de Octubre 2013

Cantidad de participantes 10 alumnos de entre 18 y 22 años, alumnos de la asignatura Historia de la Arquitectura I -2do año de la cursada.

En este caso una persona que realiza las preguntas y simultáneamente otra realiza el registro etnográfico.

Que es un taller de trabajo?

Es un espacio donde se puede discutir y plantear las ideas que cada grupo tiene. Se pueden ver las diferencias de pensamiento, en cada obra objeto de estudio se observan cosas diferentes y se realiza una interpretación personal.

Frente a una misma obras varios grupos podemos pensar distinto. Se produce un intercambio de aportes, se debaten ideas y se aprende unos de otros.

El trabajo en taller te permite abrir la cabeza, discutimos todo el tiempo, hacemos un trabajo grupal, solo que a veces no sabemos para donde ir, cuando trabajamos con otro se abren otras perspectivas.

Todas las materias de la carrera se dictan en forma de taller?

En esta facultad se trabaja de forma similar en Epistemología, en las otras no tanto.

En un aula taller no se estudia?

En el colegio secundario te daban un libro y solo habia que resumirlo y memorizarlo. Acá es distinto. Nos cuestionamos el tema de la historia.

Partimos de analizar una obra y de pensar que se podía hacer cuando esta obra se construyó. Antes se tomaba como algo dado sin cuestionar los por qué o los cómo se produjo. Se etiquetaba el pasado por ejemplo esto es barroco, o renacimiento sin entender a que se estaban refiriendo. Muchas veces no dimensionamos lo que aprendemos en el taller solo cuando terminamos de cursar nos damos cuenta de cuanto nos sirvió.

En otras catedras te dan el Benevolo y te dicen que lo leas y lo repitas, acá tenes que razonar. Al principio fue difícil porque parecía que no avanzabamos. Pero si bien muchas veces tenes miedo a opinar después te soltas y planteas tus ideas.

Ven a las actividades de taller como un trabajo colaborativo?

Un taller es un lugar de discusión aunque a veces dan algún apoyo con clases teóricas.

Conocen como se enseña historia de otra manera?

A historia siempre se la piensa como algo que hay que memorizar y reproducir, por eso nos sorprendio tanto la forma en que trabajamos en este taller.

Han tenido dificultades para conformar grupos de trabajo?

En primer año si, pero ahora en segundo ya estamos más unidos como grupos.

Cómo es el trabajo con los docentes en el aula taller?

El trabajo con el docente en el aula permite una relación más cercana, un trabajo entre pares, no aparecen como superiores. Se respeta lo que se piensa.

Trabajar en taller en Historia de la Arquitectura les sirve?

El taller sirve, muchas veces esta complementado con clases terórica de los profes. También nos sirve para proyectar porque en historia vemos obras del pasado donde vimos porque surgieron, quienes las hicieron, con que tecnicas, bajo que demandas fundionales, etc., lo mismo que ejercitamos en proyecto con obras nuevas.

Les parece que les sirve este mecanismo de trabajo?

No lo vemos como estudiar, porque estamos acostumbrados a estudiar de memoria sin entender, aqui interpretamos y sacamos conclusiones propias. Cuando te dan un libro para rendir solo lo leemos para cumplir pero enseguida se te olvida, mientras que acá se fija más lo visto o discutido.