

Paper

La cursada llevadera: categorías del discurso oculto en la carrera de arquitectura

Sabugo, Mario Sebastián

mariosabugo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo". Buenos Aires. Argentina.

Línea temática 2. Categorías, clasificaciones y métodos

Palabras clave

Didáctica, categorías, discurso oculto, arquitectura, imaginarios.

Resumen

Esta ponencia está orientada a relevar, describir e interpretar algunas expresiones del discurso oculto estudiantil referidas a las actividades didácticas de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Los imaginarios del hábitat abarcan tanto las representaciones instituidas como las representaciones alternativas y también sus intersecciones fronterizas. Un aspecto particular de tales imaginarios corresponde a la didáctica de la disciplina, alrededor de la cual también cabe distinguir representaciones instituidas y alternativas. (Sabugo, 2021).

En tanto las representaciones consideradas en su totalidad o como conjuntos limitados constituyen "imaginarios", lo que aquí indagamos puede considerarse como parte del imaginario oculto estudiantil de la didáctica de arquitectura.

Las expresiones de tal imaginario oculto estudiantil constituyen un discurso que evita aparecer en el ámbito didáctico instituido dada la asimetría de autoridad,

pero emerge en otros ámbitos protegidos por el anonimato ya como discurso alternativo en tanto ofrezca, para las mismas categorías, expresiones inconmensurables con las representaciones instituidas.

Para esta ponencia se ha estudiado un volumen plausible de expresiones del discurso oculto de los estudiantes de arquitectura acerca de varias asignaturas en diferentes cátedras. Se lo ha extraído de uno de los sitios web disponibles en la actualidad.

El material obtenido es una muestra sobre la que no se pretende hacer una interpretación estadística.

Como contraparte instituida se adoptan algunos tramos de los documentos vinculados a la autoevaluación y acreditación de la carrera. Va de suyo que el imaginario instituido es largamente más amplio y complejo ya que involucra las propuestas en diferentes cátedras y asignaturas, material que debería abordarse en investigaciones ulteriores.

Siguiendo a Ferrater Mora (1983), las categorías son enlaces entre objetos y/o entre actuaciones. La noción se remonta a Aristóteles que entre otras menciona las categorías de cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, etc., y da un salto cualitativo cuando Kant las califica como condiciones de posibilidad del conocimiento, en el sentido de que permiten ordenar y conceptualizar los fenómenos. En este trabajo adoptamos como recurso de ordenamiento las categorías que surgen explícitamente en el discurso oculto estudiantil.

Marco teórico: discurso oculto y didáctica.

Lo determinante en el marco teórico de esta ponencia es la noción de discurso oculto, entendido como expresión de un imaginario alternativo acerca de la didáctica en arquitectura. (Sabugo, 2021)

El discurso oculto puede vincularse con la distinción antropológica formulada por Marvin Harris (1989) entre las que llama perspectivas *emics* y *etics*. La primera está basada en las descripciones e interpretaciones del observado, la segunda en las descripciones e interpretaciones del observador. Un ejemplo predilecto de Harris es la controversia entre antropólogos acerca de los nativos hawaianos que en 1779 dieron muerte al capitán James Cook. Algunos antropólogos afirman que los nativos tenían a Cook por un dios, y otros, que lo tenían por un jefe. Pero como todos extraían sus datos *etics* de los observadores europeos, fueran exploradores, misioneros o comerciantes, no había ninguna perspectiva *emics*, y entonces lo único que se evidencia es que pensaban los europeos acerca del pensamiento de los hawaianos. Si se reemplaza aquí europeos por docentes y hawaianos por estudiantes, se comprenderá rápidamente nuestro punto.

Según Goffmann (1959), todo individuo se presenta ante los demás tratando de controlar la impresión que los otros se forman de él. Inversamente, los otros tratan de adquirir información sobre el primero, a fin de prever sus modalidades

de interacción, sea indagando sus antecedentes o asignándole un cierto carácter tipificado. Pero esa información buscada puede no ser accesible, y entonces las genuinas actitudes y creencias del individuo no se exhiben abiertamente en el espacio instituido y solamente se revelan como discurso oculto en alguna otra instancia.

Por su parte, Scott (1990) emplea explícitamente la noción de “discurso oculto” que consistiría en todo aquello que el subordinado no puede decirle frontalmente al que detenta el poder y que por tanto desplaza a un espacio totalmente privado o bien a un tercer espacio que si bien es público sustrae la identidad de sus autores mediante el anonimato. Este último sería el caso de los posteos en sitios web como los aquí estudiados. Scott abarca estos fenómenos bajo la noción de “infrapolítica”, que sería el ámbito de la expresión oral e informal que busca ser imperceptible o al menos no dejar rastros concretos.¹

En el entorno académico, el poder concreto sería el de distinguir lo correcto de lo incorrecto, el saber del no saber y, en último análisis, la evaluación satisfactoria de la insatisfactoria. (Ranciere, 1987). En todo eso consiste la asimetría simbólica de la didáctica.

El discurso propiamente oculto aparece plenamente desinhibido donde (a) no llega la percepción de los dominadores y (b) sea compartido por otros individuos que comparten experiencias semejantes. Estas condiciones se dan claramente en las redes sociales, foros virtuales, etc.

En esta ponencia se evita hacer juicios de valor acerca del discurso oculto, tampoco con respecto a los múltiples términos, recursos y procedimientos didácticos que constituyen su telón de fondo, abarcado por lo que Litwin (2005) ha denominado “configuraciones didácticas”.²

En cuanto al estado de la cuestión, no tenemos noticia de trabajos previos enfocados en el discurso oculto estudiantil, aunque podrían ser pertinentes los resultados de encuestas como algunas comparativas recientes acerca de cursadas virtuales y cursadas presenciales.

Muestra

El material empleado es el que se hallaba en marzo y abril de 2022 en un sitio web (<https://arqbookvirtual.com.ar/catedras-fadu-uba>) dedicado a los estudiantes de las carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. En particular, se trata de la sección “Recomendaciones de Cátedras”, en la cual se dice

“No sabes qué cátedra elegir este año? Entra para dejar y leer recomendaciones y elegir qué materias y cátedras cursar”.

¹ Bonfil Batalla (2005) estudia esta problemática en el contexto del conflicto cultural en México.

² Véase también Mazzeo (ed.) (2018), Speranza y Calcagno (ed.) (2016). Una considerable cantidad de trabajos se han presentado dentro de la unidad de Didáctica del Proyecto de las sucesivas Jornadas de Investigación SI- FADU, aunque no tenemos noticia de que haya dado lugar a una compilación razonada. En cuanto a la divergencia entre taller de proyecto y otras asignaturas, en términos de “tronco” y “follaje”, véase Sabugo (2016)

Va de suyo que los comentarios publicados resultan convenientes para que los estudiantes, dada esta posibilidad en la Fadu- UBA, razonen a su criterio el ejercicio de la libre elección de cátedras e incluso de unos u otros docentes en cada cátedra.

Del mencionado repositorio se seleccionaron posteos referentes al Nivel 3 de la carrera de grado de Arquitectura, que involucra las asignaturas de Estructuras 2, Historia 2 y Morfología 2. En cuanto a la materia Arquitectura, se optó por observar posteos del curso de Arquitectura 2, al advertir la excesiva incidencia en los posteos que adquiere la instancia del jury en Arquitectura 3.

La muestra empleada incluye 212 posteos de 28 cátedras de Arquitectura, 55 posteos de 5 cátedras de Estructuras, 73 posteos de 12 cátedras de Historia y 56 posteos de 8 cátedras de morfología. Un total de 396 posteos, correspondientes a 53 cátedras, arrojando un promedio general de 7,23 posteos por cátedra.

El sitio web de referencia invita a la carga de comentarios sobre las cursadas sugiriendo algunos ítems en particular, como la recomendación de profesores o el tamaño de los grupos de trabajo, pero sin prohibir otros contenidos.³

La muestra ha sido tratada asumiendo como irrelevante la posible existencia de posteos ficticios o malintencionados.

No se diferencian los posteos por turnos, ni por cursada presencial o virtual, aunque es posible conjeturar que por sus fechas en una proporción muy importante se refieren a la segunda.

Hipótesis

El relevamiento, ordenamiento e interpretación de una muestra de las expresiones del discurso oculto de los estudiantes de la carrera de arquitectura permitirá evidenciar expresiones de carácter alternativo, por tanto inconmensurables, con las respectivas expresiones instituidas.

Categorías del discurso oculto.

La interpretación de los posteos se basa en sus núcleos temáticos explícitos y será ilustrado con algunos comentarios transcritos literalmente. En otras palabras, no se introducen categorías externas al discurso estudiado.

Para un ordenamiento apropiado del material estudiado ha parecido conveniente utilizar dos series de categorías.

En primer término, la serie de las categorías sustantivas, que establece que acciones u objetos se están considerando, como por ejemplo la categoría de "cursada".

³ Se invitaba a "... contar como fue la cursada, de a cuantos se trabaja, la modalidad de examen, si recomendás la cátedra o no y si recomendás pedir algún profesor en particular. Tomá entre comillas todo lo que leas, tené en cuenta que no sabés quién lo escribe, qué esperaba recibir, qué dio y que no. Fundamentá tus respuestas con aportes útiles para otros estudiantes."

En segundo término, la serie de las categorías cualitativas que aparecen asociadas a las categorías sustantivas, por ejemplo “pasional” asociada a la categoría “cursada”.

Sin embargo, es evidente que tales asociaciones no siempre se dan del mismo modo, pues las diversas cualidades, según los casos, pueden ser unívocas, incluso hasta redundantes, y otras veces pueden mostrar facetas contradictorias.

La coexistencia de ambas series categoriales es imprescindible si se quiere echar las bases para una contrastación que permita distinguir expresiones instituidas y alternativas dentro de las mismas categorías.

Los posteos de los talleres de proyecto se marcan con (A) y los de Estructuras, Historia y Morfología como (E), (H) y (M). El número que sigue a esas iniciales indica la cátedra aludida, empleando un código de relevamiento que no se ventilará en la ponencia.

Se reproducen los posteos sin modificar sus errores de redacción, abreviaciones, formatos, brulotes, etc., con la intención de no distorsionar su expresión original.

Asimismo se borran alusiones personales suplantando nombres con la expresión “XX”.

La cursada como pasión.

No por nada titulamos esta ponencia “La cursada llevadera”. La misma acepción del adjetivo llevadero/a, que para la Real Academia Española es la de “fácil de sufrir”, ya que deriva de llevar, “tolerar”, expresa la atenuación de una experiencia básicamente desagradable. Pasión deriva de “padecer”, sinónimo de “sufrir”.⁴

Los comentarios emplean una amplia variedad de términos para dar cuenta de este tema emocional, entre ellos los adjetivos de “tranquilo”, “*chill*”, “hermoso” y el mencionado “llevadero”.

Para las metáforas del padecimiento son preferentes los sustantivos: “calvario”, “tortura” o “suplicio.”

Nadie entiende nada y vivís toda la cursada en una nebulosa de incógnitas e indefiniciones. (...) Fue una tortura cursar acá. (H7).

Estructuras es un calvario... (E5)

Incluso la calificación de la experiencia puede ser contradictoria en sus propios términos, cuando alguien se refiere al

sufrimiento hermoso de cursar diseño. (A26)

⁴ Las experiencias narradas en los posteos no pueden encuadrarse en lo agradable o desagradable en el sentido kantiano, que conduce a una dimensión estética desvinculada de la razón y de los apetitos. La noción de “pasión” parece oportuna ya que deriva de “padecer” y de la idea de *pathos* que, en las diversas artes narrativas, alude a las anécdotas, misterios o episodios llamativos.

Un aspecto exigente o estresante es el problema del tiempo disponible para la cursada, en particular la de Arquitectura:

como en todas las cátedras pesadas de diseño, terminé destinándole el 90% del tiempo a diseño. (A2)

Si bien algunas cátedras contemplan el problema, como esta que

... es exigente a su manera, entienden que existen otras materias aparte de diseño. (A3)

Fuera de los aspectos objetivos de la cuestión, que se relacionan con las cargas horarias de la currícula, la cursada como experiencia emocional y hasta dramática, constituye discurso alternativo desde que no encuentra ninguna contraparte en los discursos instituidos.

La actitud docente

En este apartado se reúnen comentarios sobre las modalidades de actuación del docente con independencia de sus capacidades académicas.⁵

La actitud docente negativa se expresa mencionando caracteres como la soberbia, el maltrato, el machismo y la desorganización de la cursada, especialmente sensible en las circunstancias de virtualidad.

Fue la peor experiencia que tuve en mi carrera (...) El trato humano es deplorable, terminas haciendo lo que te dicen sin que te expliques lo que estás haciendo y corrigiendo baños o cosas que no valen la pena. (...) Si quieres una cátedra que no piense en el alumno, que no despierte una búsqueda personal en vos, entrá acá y morí. (A2)

... lo peor de todo es lo desagradable que es el grupo docente, me cansé de escuchar chistes homofóbicos e incluso reírse del lenguaje inclusivo. Ni hablar de XX un desubicado total que hablaba de “cómo se hacía la paja con Foster”, que los edificios torre son fálicos e incluso nos mandó por mail un texto de Milan Kundera súper ofensivo y cargadísimo a nivel sexual. (A23)

La profesora daba la clase (si a eso se le puede llamar dar clase) con la cámara apagada y cada tanto se le prendía por equivocación y aparecía ella tirada en la cama, en pijama o preparándose el desayuno en su cocina. Papelón. Y ni hablar de los bostezos que se le escapaban mientras presentabas algún trabajo. (H1)

⁵ La costumbre relativamente reciente de mencionar a los docentes por el nombre de pila puede que constituya un síntoma de reducción de la asimetría simbólica.

Los profesores sienten que descubrieron la pólvora usando figuras geométricas, como el rectángulo áureo, círculos, o raíz de 3 , raíz de 5. Y operaciones pedorras de repeticiones y circunscripciones... etc. (...) Me da lastima que los profesores hayan encontrado una situación de confort tan pedorra desde donde puedan calificar a otras personas. (M7)

El polo opuesto está constituido por un amplio y variado repertorio de virtudes reconocidas en la actitud positiva del docente: dedicación, disposición, predisposición, paciencia, compromiso, estímulo, buena onda, acompañamiento, respeto, pasión, ayuda, atención, calidez, simpatía, amabilidad, comprensión. Paralelamente, con adjetivos como: crack, amor, groso, genio, copado, hermoso, increíble, lindo, capo.

Los docentes, en general, son llamados “profesores” y muy en particular aquellos en contacto directo con los estudiantes. Sobre los “titulares” hay escasas menciones, tanto positivas como negativas:

El titular cae una o dos veces a ver que onda y te hace perder el tiempo. (A24)

Solo por excepción se menciona la erudición o capacidad de orientación bibliográfica de los docentes. Lo que hipotéticamente sería un corpus programático de la asignatura de Arquitectura ha sido suplantado por la recomendación de “referentes”.

Por otro lado, te da mucha biografía para leer y muchos ejemplos que te pueden guiar en el camino de diseño que querés elegir. Los docentes son una biblioteca andante (aprovechen absorberlo). (A10)

Este ítem arroja resultados semejantes a la categoría de la “cursada pasional”. Son representaciones sin contraparte instituida y por ello, evidentemente alternativas.

Favoritismos

En este punto, desde luego propio de las facetas negativas de la actitud docente, ante todo distinguiremos un fenómeno que en algunos posteos es tachado de favoritismo, pero que en rigor debe encuadrarse como asimetría y maltrato de género,:

A nivel catedra no me gustó mucho que tengan tanto favoritismo por determinadas personas. Si sos rubia de ojos claros, XX te va a amar y vas a corregir siempre vos, eso nos incomodaba a varias (A25)

Despejada esa variante, en una cuerda bien separada, los comentarios denuncian otra serie de favoritismos más frecuente que consiste en una

atención desigual con respecto a los alumnos, ya sea por alguna especie de empatía:

Mi profesor XX tenía mucho favoritismo con las personas que le daban charla de cosas que nada tiene que ver con la materia (A25)

O bien percibiendo que hay una especie de evaluación implícita y fuera del procedimiento general.

Además con el favoritismo se pasan tres pueblos, olvidate de q te corrijan con ganas. Tmbn se repitió el decirle a los adj. q solo vengan a ver el mejor proy, lo q la tira muy abajo. Son constantes los coment de quienes son los mejores y solo tienen ojos xa los ellos (A2)

O por el atractivo gráfico de la presentación

... muy atentos a la representación, en especial que sea expresiva de tu idea. A veces se pasan con esto y si tu proyecto es "lindo" posiblemente te vaya bien. (A 24)

Ni hablar del favoritismo que tienen con los que hacen buenos renders, digamos que eso determina tu nota- (A 23)

La denuncia de los favoritismos es característica del discurso oculto y claramente alternativa, pues nunca sería formulada por los estudiantes como reivindicación en el taller y desde luego no figura en los documentos instituidos. A lo sumo podrían registrarse, en investigaciones ulteriores, algunas recurrentes declaraciones profesoriales, entre informales y "ocultas", acerca de las supuestamente diferentes clases de alumnos. Un efecto de esta clasificación jerárquica y *sui generis* de los estudiantes serían los procedimientos diferenciados de evaluación.

Aprendizaje colectivo.

En el discurso oficial se sostiene que la enseñanza de la proyectualidad (sic) tiene en el caso de la FADU una tradición basada en tres ideas convergentes: "a *aprender haciendo y hacer pensando y su complemento*; b *muchos aprenden de muchos*; c *todos enseñan a todos*".⁶

Estas supuestas modalidades de enseñanza y aprendizaje, apenas se ven reflejadas en los posteos. No está nada clara la idea (a), mientras que las ideas (b) y (c) son nítidamente refutadas.

⁶ Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Acreditación de la carrera de arquitectura. Informe de avance n° 4. 9 de diciembre de 2014. 4.3 Dimensión III Cuerpo Académico.

Ante todo, puede advertirse que en general los posteos se redactan en primera persona individual, sus historias son individuales y que las escasas menciones a los grupos de cursada son negativas:

Es promocionable y la podés hacer de a uno (mi grupo no hacía un carajo) pero tenés que rebuscartela para encontrar información... (E3)

El aprender en Arquitectura es una consecuencia directa de la corrección (en Arquitectura) o de la explicación (en E/H/M), que provienen del docente. No se mencionan otras instancias (debates internos, seminarios, intercambio entre estudiantes). Siempre y cuando haya la necesaria actitud docente:

Una lástima, te tiene que dar vergüenza preguntar y tenes que tener todo sabido. Por ende la lógica del aprender no existe. (A11)

El aprender en E/H/M se menciona menos y parece reducirse a lo necesario para cumplir con los objetivos de la evaluación y promoción en cualquiera de sus instancias (parciales, varios tipos de examen, etc.)

Tenés que ver una teórica y responder un cuestionario todas las semanas pero es llevadero. Los parciales son lo mismo que se hace en clase. Promocionas sin problemas (E5)

Personalmente siento que no aprendí nada, pero bueno me aprobaron. (M2/5)

te acompañan en tus ideas pero depende muchísimo de los profes, ese es un punto flojo porque tampoco podés elegir, si tenés suerte aprendés un montón (A3)

Explicar y corregir

No nos abocamos aquí a un análisis como el que propone Bartolini (2021). Simplemente verificamos que se narra la actividad de “corregir” en forma excluyente en el taller de Arquitectura y escasamente la actividad de “explicación”, que por el contrario luce muy intensa en Estructuras.⁷

La curse en 2021. Es de a dos, el primer cuatri hacen una estación de transporte y en el segundo una vivienda colectiva. Mis docentes eran bastante colgados y no te corregían mucho que digamos. No tuve una mala experiencia pero tampoco la recomendaría. (A2)

No te explican nada y pretenden que sepas todo. (A16)

⁷ Bartolini interpreta la actividad de “corrección” bajo la crítica de la “explicación” presentada por Ranciere (1987). Ambas se sustentan en la asimetría simbólica que distingue al que explica del que necesita explicación y al que corrige del que necesita corrección.

La claridad explicativa se manifiesta predominantemente en Estructuras:

explicaciones super claras (E1)

Te ayuda en todo, explica genial (E1)

XX explica en clase lo que ves en la teórica (E3)

No es circunstancial la distinción de corrección y explicación. La segunda parece depender de un marco teórico. El discurso instituido en su versión oficial reconoce que la corrección no se desarrolla en base a un programa *a priori*:

Los trabajos realizados en forma individual y grupal son asistidos directamente por los docentes a fin de ir incorporando, en forma coordinada, **aquellos conocimientos que el propio proceso de elaboración de las propuestas demande**. Estos conocimientos constituyen los objetivos conceptuales asignados a cada ejercitación, en el desarrollo de la asignatura. Las sucesivas correcciones y reelaboraciones que realizan los estudiantes en sus ejercicios, producto de observaciones y aceptaciones parciales de sus docentes, presupone un proceso de avance en la incorporación y perfeccionamiento de los conocimientos del que deviene la calificación final de la asignatura. (negrita nuestra) ⁸

De todo esto al confrontarlo con el discurso oculto, cabe dudar de que se verifique que

“... la didáctica de Taller de proyecto se ha extendido como didáctica a una importante parte del conjunto disciplinar de la FADU- podemos hablar del Taller de Historia o el de Construcciones-, compatibilizándose con otras didácticas de existencia histórica (conferencias, clases magistrales, etc.)...” ⁹

La regla y la libertad.

En la cursada de Arquitectura son recurrentes los comentarios acerca de los grados de libertad o, inversamente, de las restricciones impuestas por la cátedra a la creatividad de los estudiantes, frecuentemente figurada como “volar” y más aún, “flashear”. ¹⁰

⁸ Informe de Autoevaluación. Carrera de Arquitectura. FADU- UBA. (2016). Dimensión 2. Planes de Estudio. P. 157-159

⁹ Informe de Autoevaluación. Carrera de Arquitectura. FADU- UBA. (2016) Dimensión 2. Planes de Estudio P. 157- 159

¹⁰ En el diccionario libre Wictionary, *flasear*, *flashearla* significa imaginar o suponer algo disparatado y tiene su ámbito de validez en la Argentina. Sus sinónimos: alucinar, delirar, desvariar.

... te dejan rienda suelta para hacer el proyecto que te cope. Cero bajada de línea lo que aprecie un montón después de A1 en XX que solo te dejan hacer cajas. (A23)

Otra crítica es que, en lo personal, es un poco arcaico a quienes se toman de modelos, todos del modernismo o hijos de este, si elegís una planta rectangular y con el Neufert en mano tenes medio proyecto hecho la verdad. (A16)

... si quieres volar un poco y hacer cosas más flasheras, no es muy recomendable, son un poco cuadrados. (A16)

Caja de zapatos, techo shed... Todos los proyectos son iguales, haces lo que te diga tu docente, no lo que vos querés hacer, ojo, no es una orientación de como deberías hacerlo para que esté bien, es que lo tenes que hacer como ellos dicen, sino está mal. (A4)

Asunto ambiguo el debate sobre la regla y la libertad: no aparece en los documentos instituidos, pero también existen indicios de que son promotores de una continua originalidad de los proyectos.

La realidad

Si te gusta flashear o ser original no es tu cátedra, pero si te gusta la vida real si. (A20)

Las restricciones a la creatividad parecen estar fundamentadas en la conveniencia de que los ejercicios proyectuales tengan en cuenta "la realidad", generando diferentes interpretaciones de tal símbolo, sean de carácter ambiental, territorial, urbano, tecnológico, empresarial, político. social, etc.

... se enfocan mucho en los sistemas constructivos (...) nada de cosas flasheras que vos las ves y no tenes idea de cómo pudiera hacerse en la vida real. (A24b)

Salís siendo topógrafo o botánico. Se pierde mucho tiempo analizando el terreno y el proyecto final (...) queda irresuelto. (A18)

Si te gusta flashear o ser original no es tu cátedra, pero si te gusta la vida real si. (A20)

... la cátedra es desastrosa, mucha bajada de línea política, más que estudiantes nos trataban como militantes. (A5)

Estos dilemas entre el objeto y los contextos reaparecen en algunos comentarios acerca de las cursadas en Historia.

El resto del año, hacés 2 trabajos prácticos temáticos que son más que nada para reflexionar y debatir. Nosotros hicimos uno del habitar y otro de identidad. Si querés aprender historia pura y dura, no es la cátedra para vos. Si no te gusta mucho la historia, o querés algo más tranqui, esta es una buena opción. (H12)

por momentos los tps parecían más sobre política/religión/economía que de arquitectura. (H12)

Rompen totalmente el programa de H para elegir un tema a dar todo el año sin importar el nivel (si, ves lo mismo en H1, H2 e H3). Y enseñan (o yo diría adoctrinan por la marcada ideología) con ciertos autores sociales y filosóficos que no aportan a tu carrera como arquitecto en lo más mínimo. NO VAS A APRENDER NADA SOBRE HISTORIA DE LA ARQ. Nadie entiende nada y vivís toda la cursada en una nebulosa de incógnitas e indefiniciones. (H7)

Este ítem de la “realidad” parece sufrir la misma ambigüedad que se advierte en la antinomia regla/ creatividad.

Referentes:

Probablemente la noción de los referentes sea un eufemismo que recrea las antiguas categorías de “maestros”, “héroes” y “visionarios” de la arquitectura, aunque en los posteos no se menciona ninguno en particular. Los referentes, que no son mencionados en las restantes asignaturas, ocuparían de hecho el lugar del corpus en la enseñanza del proyecto, abarcando todo lo que habría que saber.

te dan millones de referentes para que te apoyes (A24b)

XX es un genio, nos daba muchos referentes (A24b)

Trabajamos siempre analizando referentes antes de comenzar a proyectar, algo que creo es muy enriquecedor y te da el empujón para arrancar a diseñar y perderle el miedo a la hoja en blanco. (A12)

No aprendí nada y encima nos hicieron perder un montón de tiempo entre maqueta y referentes. (A24)

La evaluación.

Una materia más en la libreta y una cátedra totalmente volada. Queres aprobar, fumate un faso y flashala, pero flashala posta. (...) Aprobé sin saber nunca qué carajos estaba haciendo. (M5)

Los procedimientos de evaluación y promoción son aludidos como claros y explícitos en H/M/E, más allá de su contenido:

... el final diferenciado (...) es re fácil, con un choice cortito y preguntas con fotos. (E1)

Tenés que ver una teórica y responder un cuestionario todas las semanas pero es llevadero. Los parciales son lo mismo que se hace en clase. Promocionas sin problemas (E5)

El final lo rendí virtual, es multiple choice. 20 preguntas. 10 puntos hacen al 4. Tienen sus preguntas confusas pero con estudio se mete. Tenés puntos extra si laburaste bien en el año. (H9)

SI NO TE INTERESA HISTORIA NI CURSARLA, pues noticias d ultimo momento, esta es la cathedra para vos. (...) Q los docentes leen y corrigen los 1000 ensayos que mandan los alumnos? Esa es una pregunta q NUNCA tendra respuesta (...) Asi q eso sumado a tener el viernes libre pa diseño, es un combo completo. Pero eso fue en la virtualidad rey, ahora ya no sé. (H8)

Mas que obvio que NO la recomiendo, a menos que no te interesa la materia y quieras aprobarla sin esfuerzo. (H8)

Todavía aparece una crítica al examen memorístico, una especie casi extinguida:

El final da bronca, las preguntas son para aprender de memoria, malísimo (H10) ¹¹

Inversamente a estas asignaturas, en Arquitectura no hemos encontrado ninguna alusión a los procedimientos de evaluación propiamente dichos, apenas hay en su lugar comentarios acerca de la mayor o menos factibilidad de la aprobación, según se haga la cursada con determinados docentes.

Conclusiones.

En estas conclusiones se ponderan los resultados obtenidos conforme a los propósitos iniciales y se sugieren algunas pautas para investigaciones ulteriores.

En primer término, cabe comprobar que no necesariamente todas las categorías sustantivas son compartidas por el discurso oculto y el discurso instituido. En efecto, algunas de ellas como las que atinentes a la “actitud docente” o los “favoritismos” no necesariamente integran el discurso instituido y

¹¹ Una aislada mención de la memoria como recurso didáctico. Véase Sabugo (2007).

en consecuencia deben considerarse alternativas ya en su mismo carácter de categorías sustantivas, esto es atinentes a hechos y acciones. En cambio, los posteos aquí reunidos bajo la noción de “cursada pasional” son alternativos por su carácter cualitativo, pues la cursada es un elemento explícito en el discurso instituido, aunque conlleve otras calificaciones. También luce como representación alternativa, propia de la faceta negativa de la actitud docente, la denuncia del favoritismo, o mejor dicho de las varias especies del “favoritismo”, cuya existencia es diametralmente opuesta opuesta a los tradicionales y enfáticas declaraciones instituidas acerca de la educación como instrumento de igualdad entre las personas. Lucen como alternativas, más por sus omisiones que por sus afirmaciones, los comentarios acerca de un supuesto “aprendizaje colectivo”. Por el contrario, las narraciones implicadas en estos posteos, generalmente individuales, identifican el aprendizaje con la función de explicar o corregir, que es atributo exclusivo del docente, mientras esté dispuesto a cumplirla. Los comentarios acerca de los favoritismos contribuyen a fortalecer esta conclusión, pues resultarían impensables en un escenario de aprendizaje colectivo donde “todos enseñan a todos”. Va de suyo que la distinción explicar- corregir se corresponde con la distinción entre la asignatura Arquitectura y las de Estructuras, Historia y Morfología. Otras categorías del discurso oculto estudiantil, más bien cualitativas, no parecen nítidamente alternativas al discurso instituido por girar alrededor de ciertas ideologías proyectuales, teniendo especial valor en la materia de Arquitectura. Son las categorías de “la regla y la libertad” y de “la realidad”. En el caso de la segunda, el asunto se disgrega en sus diversas interpretaciones que van de lo político y social hasta lo tecnológico o lo ambiental. El asunto de “la realidad” encuentra un inesperado eco en los posteos acerca de las cursadas de Historia, que lamentan sus supuestos excesos a este respecto, los que conducirán a su desentendimiento de la arquitectura propiamente dicha. El rol sustantivo que podrían jugar un corpus o programa de orden teórico está claramente suplantado, en Arquitectura, por la apelación a los “referentes”. En este punto los comentarios, además de omitir nombres concretos, tampoco resultan claramente instituidos o alternativos. Por otra parte, en caso de ser identificados, se los podría contrastar con los contenidos de las asignaturas de teoría e historia. Para mayor complicación, en este caso la introducción de los “referentes” como recurso didáctico no instituido proviene de los docentes antes que del discurso propiamente estudiantil. Párrafo final merece la “evaluación”. En el caso de E/H/M, los procedimientos, sean o no convalidados por el discurso oculto, son en general explícitos y operativos. En el caso de Arquitectura, no se advierte ninguna mención de procedimientos específicos, por lo cual quedarían implícitamente subordinados a la actitud docente. En resumen, el discurso oculto estudiantil formula algunas categorías tanto sustantivas como cualitativas que le son propias y exclusivas acerca de la didáctica de arquitectura. Otras expresiones, aunque no parecen alternativas, son al menos discordantes con respecto a las expresiones instituidas.

La continuación de este tipo de investigación debería, a nuestro juicio, orientarse a la recolección de muestras más amplias del discurso oculto estudiantil, y también a un relevamiento tanto del discurso público como del discurso oculto de los docentes, aun cuando el segundo fuera probablemente menos accesible.

Bibliografía

- Bartolini, A. (2021), *Significados del discurso en el taller de arquitectura*. Proyecto PII- SI- FADU. (inédito)
- Bonfil Batalla, G. (2005), *México profundo. Una civilización negada*, México DF: Random House Mondadori.
- Ferrater Mora, J. (1983), *Diccionario de Filosofía de Bolsillo*, Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (1959), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harris, M. (1989), *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Barcelona: Crítica.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazzeo, C. (ed.) (2018), *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño*, Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación 67, Universidad de Palermo.
- Rancière, J. (1987), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Zorzal.
- Sabugo, M. (2014). "El tronco y el follaje. Imaginarios de la academia, la enseñanza y la autonomía cultural". HiTePAC/ FAU/ Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 1 de marzo de 2022 de congresos.unlp.edu.ar/index.php/EDIHDAC/VIEDIHDAC/paper/view/1879.
- Sabugo, M. (2021). Esquema de una teoría fronteriza del imaginario del hábitat", en *Teoría fronteriza: representaciones instituidas y alternativas del hábitat*. (pp. 133- 154). Buenos Aires: IAA/ Fadu/ UBA.
- Sabugo, M. (2007) La danza de la memoria y el olvido. Notas para la enseñanza en Historia de la Arquitectura. *AREA 13, Agenda de reflexión en arquitectura y urbanismo 13*. (pp. 75-84).
- Scott, J. (1990), *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México DF: Cultura Libre.

Speranza, E.; Calcagno, L. (comp.) (2016), *Hacia una didáctica del proyecto. Reflexiones sobre el pensamiento proyectual y su práctica*. Buenos Aires: Universidad de Flores.