

COMUNICACIÓN

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD. UNA CUESTIÓN PREVIA. INDAGACIONES SOBRE LAS DIDÁCTICAS DEL PROYECTO**CALCAGNO, Lucia; SPERANZA, Edelmiro**luciaelenacalcagno@gmail.com; mirosperanza@gmail.com

FPSA, UFló

Resumen

Esta presentación tiene como antecedente el trabajo que, desde hace unos años venimos desarrollando en una investigación comenzada en la FADU UBA “El rol de las Universidades en una estructura de cambio”.

Hoy, bajo nuestra Dirección, se ha conformado una Red Interuniversitaria Internacional, donde participan universidades públicas y privadas de Argentina y Latinoamérica.

El ámbito del trabajo se desarrolla en el campo del diseño en general y del arquitectónico en particular, en las dimensiones didáctica y pedagógica, principalmente en el análisis de la interface emergente entre la escuela media y el ingreso a la universidad como elemento superador,

En la experiencia realizada se han comprobado carencias en los ingresantes - falta de conceptualización de las problemáticas que se le plantean, que conlleva ausencia de capacidad de abstracción, simbolismo y síntesis.

A partir de estas investigaciones, la ponencia propone acciones a desarrollar tendientes a suplir las falencias detectadas.

El trabajo pretende poner en crisis el sistema tradicional de enseñanza, aplicando consideraciones tales como el desarrollo de la práctica previa a toda teorización (práctica-teoría-práctica), invirtiendo esquemas tradicionales.

Proponemos desarrollar la noción de “complejidad diversa” que deben asumir docentes y estudiantes entre la

enseñanza media y la universitaria en su ciclo introductorio.

En las pedagogías y didácticas a desarrollar, se ponen en juego distintas dimensiones según procedencia del estudiante, (social, económica, geográfica, sin agotarse en ellas), como así también, planteos de la “dialéctica entre lo deseado y lo posible” donde el concepto de error es suplido por un reconocimiento de “experiencia realizada”.

Reconocer la masividad en el ingreso como oportunidad, ya que al aumentar la masa crítica, la diversidad de opinión acrecienta conocimiento, dinamiza el interés y la propuesta.

De todo ello nos surgen preguntas a las que pretendemos abrir posibles respuestas, una de ellas es que, al ser “la universidad” el destinatario del material humano que la escuela media produce, verificar la influencia que la institución pueda tener para opinar en las estructuras gubernamentales y espacios educativos.

Palabras clave: abstraer, conceptualizar, didáctica, esencia, Interface, pensar

Introducción

Durante los últimos 40 años hemos desarrollado una experiencia docente en la FADU – UBA, y en los últimos 15 años en la Facultad de Planeamiento Socio Ambiental de Universidad de Flores (UFLO), (especialmente) en el ciclo introductorio a las carreras, y más específicamente en el Área Projectual del Ciclo Básico Común de UBA.

En la experiencia realizada, a través de los cursos dictados y mediante mediciones efectuadas por encuestas procesadas, (de las que se muestra solo modelo de las mismas, por falta de espacio no se muestran resultados), hemos verificado un estado de situación en los distintos momentos en que fueron efectuados, con leves variaciones en la detección de los niveles de formación, con virtudes y carencias que el estudiante trae desde su formación inicial. Estos niveles de conocimiento son de índole diversa, los cuales, concordando con Vygotsky, provienen generalmente del contexto en el cual desarrollaron la experiencia, sea socio-cultural, geográfico, económico, o familiar, como así también reconocer que en el proceso se aprende de todo, de lo que uno mismo realiza y además se aprende del otro.

Tratamos aquí de un interés fundamental por solucionar los problemas que genera la disimilitud de niveles formativos con los que los estudiantes ingresan a la Universidad. Sobre aquellos niveles que detentan las virtudes y las formaciones de excelencia que los jóvenes poseen, habremos de ocuparnos en otra oportunidad,

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

puesto que la problemática que hoy nos preocupa y ocupa es la de efectuar un análisis crítico de aquellos déficits que les pudieran afectar.

Si el cien por ciento del material humano del que se nutre la Universidad proviene de ese estamento de formación, (escuela media), consideramos lógico y de fundamental importancia que esta problemática sea motivo de análisis y estudio, con el propósito de evitar que, para el caso del CBC en la UBA, y para todo ciclo introductorio de la institución Universidad en general, esta etapa por la que pasan los estudiantes siga resultando ser un espacio de nivelación y, por el contrario, lograr transformarlo en una estructura educativa propedéutica de nivel universitario.

Como dato ilustrativo del modelo sobre el cual venimos trabajando, realizamos la investigación en nuestra Cátedra del Ciclo Básico de la UBA, durante más de veinte años, con la participación en promedio, entre los turnos mañana y noche donde operamos, de seiscientos estudiantes por año, lo que nos ha dado un nivel informativo basado en un análisis sobre un número superior a doce mil estudiantes con los que hemos trabajado en las distintas etapas del proceso realizado.

Por lo expuesto y teniendo en cuenta las distintas carreras que en la FADU se dictan, nuestro propósito es plantear el tema del currículo universitario de las áreas proyectuales partiendo del Ciclo Introductorio y su consiguiente continuidad en el resto del ciclo de grado de todas las carreras, para generar espacios de reflexión y diálogo acerca de la gestación de las nuevas estrategias que deberán ponerse en juego, tanto en los planes de estudio, como en las pedagogías a implementar y las didácticas a adoptar. Puesto que el trabajo que estamos realizando no abarca solamente a los estudiantes que ingresan, sino que tiende a generar una disminución, lo más amplia posible de la deserción y el desgranamiento que a lo largo de las distintas carreras que se dictan se produce.

Para cubrir estos déficits que más adelante detallaremos, la Universidad no se ha apartado de su obligación, lejos de ello toma el problema, lo asume y lo resuelve en forma eficiente generando una nivelación en aquellos déficits que se detectan en el estudiantado, pero el tiempo que se emplea para ello va en detrimento del dictado de especificidades que luego deben ser abordadas en cursos superiores, cuando no, pueden ser derivadas al posgrado.

Este fenómeno de la deserción y el desgranamiento mencionado, no es propio de nuestras Universidades. Estudios realizados dan prueba de una situación realmente alarmante a nivel casi universal.

En la publicación realizada por el equipo de nuestra Red en 2016, "HACIA UNA DIDACTICA DEL PROYECTO. Reflexiones sobre el pensamiento proyectual y su práctica", dos miembros de la RED pertenecientes a la Universidad de Mar del Plata, el Prof. Ariel Magnoni y la Lic. Lila Filler, hablando del estado actual de la deserción y el desgranamiento en el nivel superior dicen:

Causas del fenómeno. Distintos modelos de análisis

Encontramos una alta tasa de deserción en los dos primeros años de estudios universitarios y el promedio nacional de abandono o deserción de los alumnos

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

ingresantes al sistema de educación superior asciende al 50% en el primer año de estudios y llega al 81% en los años siguientes. Sólo se gradúa el 19% de los ingresantes. (Sonderéguer, 2003).

Y agregan

La magnitud de la deserción universitaria en nuestro país revela que cada cien alumnos que ingresan desertan poco más de ochenta –el valor medio de deserción en la universidad se sitúa en el 82.2 %–.

La deserción no se restringe al panorama local, en Estados Unidos llega al 50 %, en Francia oscila entre el 36 y el 75 %, y en España entre el 4 y el 72 %, según se trate de carreras o centros de estudio. A su vez, son cifras estas que contrastan con las de los países de mejor desempeño como Alemania – 20 % o Finlandia – 10 %

Si bien el estudio arranca en la última década del siglo pasado, y el corte efectuado para realizar el estudio analítico se concreta en el bienio 2011-2013, los indicadores actuales nos marcan que el cambio que se ha producido en los últimos años no es significativo respecto del periodo anterior.

Un ejemplo de ello son las estadísticas presentadas por el CBC en el año 2018, (tomamos el CBC por ser la Universidad de Buenos Aires un ejemplo significativo del estado de situación universitario). En este caso según los datos aportados por la Dirección de dicha unidad académica, ingresaron a la UBA en 2018, 58.150 estudiantes, y en una discriminación por Facultades, a arquitectura, sumadas todas las carreras que en ella se dictan, ingresaron 6.346 estudiantes. Yendo al problema de la deserción y el desgranamiento, la Dirección del CBC aclara que en Ingeniería ha habido un incremento y continúa

Más allá del aumento de ingresantes, aún la tasa de graduación es baja. En promedio, en Argentina se gradúan 8.300 ingenieros por año y necesitaría, al menos, alcanzar los 10.000 para satisfacer las demandas del mercado laboral. Hay tan solo 1 ingeniero cada 6.300 habitantes cuando países de avanzada como China tienen 1 cada 2.000. En Brasil, por caso, hay “uno cada 4.000. (Infobae 6 de abril de 2018)

Citamos el caso de Ingeniería por ser un ejemplo paradigmático, ya que se trata de una profesión donde las matemáticas juegan un rol fundamental. Observando lo que ocurre en el CBC, el área que mayor número de estudiantes tiene es precisamente el de las matemáticas, debido al mayor número de re-cursantes, además de ser uno de los motivos de incidencia en la deserción.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Este trabajo no pretende ser algo acabado en sí mismo ni sentar doctrina, sino presentar los planteos que hemos logrado formular en el marco de una investigación que se viene desarrollando bajo nuestra dirección en la UBA y la Universidad de Flores (UFLO). Dicha investigación forma parte de un objetivo mayor, el cual es la ratificación y lograr mayor desarrollo en la conformación de una Red Internacional Interuniversitaria para la discusión de la enseñanza del Proyecto en la carrera de grado, cuya mecánica de trabajo es explicitada más adelante.

A la fecha, forman parte de esta Red especialistas –profesionales e investigadores– de diferentes universidades del país y del exterior. Conforman esta Red, en Argentina, Universidad de Flores (UFLO), Facultad de Planeamiento Socio Ambiental; Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA); Ciclo Básico Común Área Proyectual – Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA); Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR) Escuela de Arquitectura ; - Universidad Nacional de Mar del Plata (FAUD – UNMdP) Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y Universidad de Mendoza - Facultad de Arquitectura. En el exterior, Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte – Universidad Nacional de Asunción (FADA – UNA), Asunción, Paraguay; Facultad de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María , Valparaiso, Chile, y parcialmente han participado Faculdade da Arquitetura – Universidad Federativa de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil; Faculdade da Arquitetura – Universidade do Porto (FAUP), Porto, Portugal, Facultad de Arquitectura de la Universidad Politecnica de Valencia, España.

En el marco de esta investigación hemos analizado en los últimos años aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza del Proyecto aplicados en ámbitos disímiles, característicos según cada una de las universidades miembro.

El trabajo se desarrolla en el campo del diseño en general y del arquitectónico en particular, en las dimensiones didáctica y pedagógica, partiendo del análisis de la interface emergente entre la escuela media y el ingreso a la universidad.

Antecedentes

Como dijimos, trabajamos en el campo del proyecto arquitectónico, pero frente a la diversidad de carreras que se dictan en la FADU y demás Universidades, podemos/debemos aclarar que nos encontramos en un campo dominante de las distintas interpretaciones que de él se realizan, para confluir que nos estamos refiriendo al campo del diseño.

La determinación del campo resultó ser fundamental en el origen de una propuesta pedagógica implementada en los cursos que por todos estos años dictamos en el Ciclo de Grado y desde su creación, en el CBC-FADU, en el Área Proyectual de esta Unidad Académica.

Y es esta misma discriminación del espacio donde operamos y la forma de desarrollo de las materias lo que define a las distintas investigaciones UBACYT que hemos desarrollado, a saber:

“El Envés de la Trama Una segunda experiencia”.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

“Fundamentos del Pensamiento Proyectual”, que dio origen a nuestra primera publicación en el CBC en el año 1997.

Para confluir en “El Rol de las Universidades en una Estructura de Cambio. Una dinámica nueva”, a partir de la cual, y ya desde la Universidad de Flores, se conforma la Red Interuniversitaria Internacional Revitalizadora del currículo Universitario, inicialmente en su ciclo introductorio, hoy extendido hacia la totalidad de las carreras con incidencia en la interdisciplinariedad. A partir de esto coincidimos con Juan Samaja en la Sesión Preparatoria a las XXXII jornadas del 18 abril 2018, cuando dice que el campo del diseño dialoga y aprende de otros territorios.

“Hacia una Didáctica del Proyecto. Reflexiones sobre el pensamiento proyectual” (2016), Publicación que da cuenta de lo actuado en la red, en el periodo que va desde 2010 a 2016

Siguiendo estos conceptos, de que el campo disciplinar que determina el área proyectual tiene como hilo conductor el Diseño, nos ubica en un lugar muy particular entre las distintas disciplinas. No obstante ello, debemos reconocer que el campo del proyecto excede y es mucho más abarcativo que el de nuestras disciplinas, es decir, no resulta exclusivo de la arquitectura, ni de ninguna de las distintas carreras que en FADU se dictan, puesto que también proyecta el médico ante una operación de cirugía, o un abogado en una acción judicial. Lo que queremos decir en definitiva es que el acto de proyectar es innato en el ser humano, aun en las actividades cotidianas más triviales, puesto que se proyecta el día laboral, la vestimenta por la mañana e inclusive, después de consolidada una relación personal, se proyecta la vida en pareja.

Hallamos aquí una salida hacia las diferencias que en el campo proyectual poseen los distintos campos disciplinares. Esto se observa en los distintos "modos del pensar". Desde un pensar abstracto, convergente, característico de determinadas disciplinas, a otros con un pensar divergente, dialéctico, abierto, el que se encuentra en el campo de las artes, donde el diseño se halla. Dentro de un pensar heurístico con actitud holística. Todos ellos dialogando.

Es a partir de aquí que decimos que las diferentes formas del pensar nos conducen a definir nuestra actividad como docentes, para desde el campo específico de la disciplina, llegar a adentrarnos en el campo de la didáctica, y así luego confluir en campos específicos de la pedagogía.

Mecánica de trabajo

Pensar en el Sujeto

Para cumplir con las premisas que nos fijamos, esto es la detección de carencias que arrastra el estudiantado ingresante a la universidad y su posible solución, proponemos trabajar fundamentalmente en el campo del sujeto más que en el del objeto, una transposición de la objetivación a la subjetivación. De acuerdo con esto, lo fundamental no ha de ser el análisis exclusivo del objeto producido por el estudiante sino que habrá de colocarse al sujeto estudiante como centro y fin de todo proceso. Más que en el estudio del producto, proponemos poner la atención en el generador

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

del producto –el sujeto–, entendiéndolo como un proceso dialéctico donde estudiar al objeto implica estudiar al sujeto creador, y estudiar al sujeto supone guiarlo hacia la obtención del objeto deseado, que será la construcción del objeto del conocimiento.

Práctica –Teoría – Práctica

También se ha dicho que el proyecto es una lógica de aplicación. El produce conocimiento. El marco teórico surge de la acción, es un hecho “ex-post”., después de un hacer surge la reflexión.

Para ello, en la mecánica didáctica, consideramos prioritario la aplicación del concepto de practica – teoría – practica, donde la práctica previa sobre lo desconocido permite una más rápida aproximación conceptual hacia el trabajo a realizar, es como decir que “abre los poros del interés” a efectos de introyectar con mayor facilidad conceptos teóricos tan complejos como la integralidad del objeto de diseño, donde la dialéctica “pensar haciendo – hacer pensando” intenta romper aquella afirmación Heideggeriana ... “lo más grave es que el hombre aun no piensa”.

A partir de estas investigaciones realizadas, la ponencia propone acciones a desarrollar tendientes a suplir las falencias detectadas.

Búsqueda del concepto

Expuesto ya cual es nuestro concepto del campo de acción donde actuamos, desde donde lo consideramos y hacia donde queremos llegar, ahora habremos de adentrarnos en nuestra experimentación didáctico – pedagógica donde hemos aplicado, además de los conceptos ya vertidos acerca de la práctica previa a la teoría, una insistente e incesante búsqueda de la conceptualización por parte del estudiante, puesto que en las investigaciones citadas, observamos en un número importante de estudiantes ingresantes, cierta dificultad en la Abstracción, el Simbolismo y la Síntesis, lo que se refleja en bajas capacidades de abstracción, (utilización de la metáfora), ausencia de posibilidades de simbolizar aquellas abstracciones y por ende, dificultades en sintetizar aquellas imágenes simbolizadas producto de metáforas pregnantes que oxigenan su imaginación. Todo ello redundando en una ausencia de Conceptualización, es decir, insuficientes capacidades para conceptualizar los tópicos estudiados.

Estas carencias, que originalmente en nuestras investigaciones tempranas habíamos detectado en las Universidades Argentinas (donde habíamos efectuado practicas), se vieron ratificadas en los trabajos realizados en otras Facultades en Latinoamérica y en Congresos sobre el tema, así como en varias Facultades Europeas con las que hemos estado relacionados. Esto nos hizo pensar que, salvo notorias excepciones, es un problema generalizado.

Este hecho nos obligó a verificar el origen de dichas carencias en la interface donde se produce el desajuste. Se observó que, del Kindergarten a la Escuela Primaria, y de ésta a la Escuela Media, en general, el estudiante pasa sin grandes complicaciones, se puede pensar como un hecho natural y lógico, diríamos con la felicidad de

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

realizarlo. En cambio en el pasaje de la Escuela Media a la Universidad, se producía un “crack” muy notorio expresado de diversas maneras.

Se detectó que, estas falencias derivan de una “estructura educativa enciclopedista” característica de un gran número de colegios. Los alumnos egresan sin una conceptualización de la problemática planteada. Esto deriva en inconvenientes al momento de pensar el proyecto, no me refiero exclusivamente a un proyecto de arquitectura sino a todos los niveles de la vida, puesto que, como dijimos, el hombre proyecta todo.

Si no se posee una capacidad de abstracción adquirida en los estratos anteriores de su formación, (la escuela media,) toda esa responsabilidad luego es asumida por la universidad. se dedica tiempo que va en desmedro de la producción en asignaturas para las especificidades de la disciplina universitaria que el alumno cursa.

Si se incentiva al estudiante a conceptualizar, con un pensamiento abierto y disruptivo, que rompa los esquemas que trae de antemano, logrará adoptar pensamiento crítico que le ayude a vislumbrar aciertos en su búsqueda del conocimiento. En este punto y opinando sobre la utilización por parte de jóvenes de las TICs, la Dra. Roxana Morduchowicz (Dra. por la Universidad de la Sorbona y Directora del programa Escuela y Medios en el Ministerio de Educación) dice que una de las características de los estudiantes es el pensamiento acrítico, la que los lleva, en la búsqueda de información por internet, a quedarse con el primer link que encuentran, sin corroborar exactitud o veracidad, y que es obligación de la escuela trabajar para corregirlo. En este caso cita como ejemplo, el caso de una periodista del Diario Británico The Guardian, quién en una búsqueda en internet sobre el tema “el holocausto en la segunda guerra”, se encuentra con que el primer link obtenido negaba su existencia, al investigar con sentido crítico este punto observó que el link pertenecía y estaba siendo pagado por un grupo neo-nazi, este pago hacía que la empresa colocara esa información en primer lugar del menú de links, sobre este ejemplo, La Dra. Morduchowicz comenta que no está en contra de que las empresas paguen al servidor de internet para que, por sus intereses comerciales, la respuesta sea colocada en lugar preferencial, sino que sea el estudiante que busca información, verifique la veracidad de la información recibida actuando con sentido crítico a tal efecto. Hablamos de la necesidad de un espíritu crítico-relacional

Estrategias aplicadas. Aplicación de la interdisciplinariedad

Una de las herramientas es acudir a las disciplinas más diversas, la música, las matemáticas o la historia. En el caso de la música, utilizar un monumento histórico como la quinta sinfonía de Beethoven, es un ejemplo maravilloso para aplicar en el acto proyectual conceptos tan importantes como la utilización de la “célula temática” o el de “repetición”, al momento de volcar ideas.

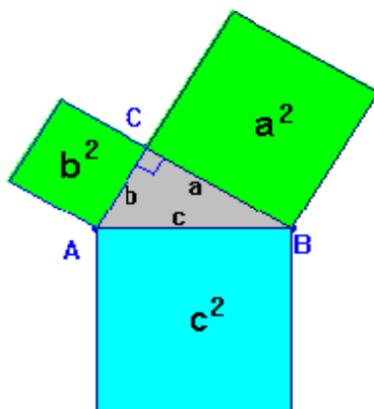
En el caso de historia preguntar sobre la fundación de la ciudad donde viven, ya que van a ser futuros arquitectos o urbanistas. Ante la pregunta porque se fundó Buenos Aires, los estudiantes recuerdan que en la escuela escucharon hablar del mercado de mulas de Salta o de la aduana seca de Córdoba, pero resulta difícil significar el

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

porqué de la relación de estos hechos con la fundación de Buenos Aires. Esta consideramos resulta una forma de mostrar análisis crítico relacional.

Si el alumno no ha adquirido esa conceptualización en la escuela secundaria, se le torna más difícil comprender abstracciones complejas, por ejemplo, como la relación entre la arquitectura y el espacio: ya que como diría Lao Tse, “..Una casa no la componen las paredes, el piso y el techo sino el espacio dentro del cual se vive”. Además, pensemos que Hegel en su demostración de la dialéctica, considera el concepto de “lugar” como “una unión del espacio y el tiempo donde el espacio se concreta en un ahora, al mismo tiempo que el tiempo se concreta en un aquí.” (Muntañola, J. La Arquitectura como lugar)

En idéntico sentido, en otro ejemplo, uno se preguntará de qué le sirve a un arquitecto saber, entender profundamente, el teorema de Pitágoras, pero si estoy en un espacio abierto, aislado, y hay que realizar una construcción, tengo que partir, en primer lugar, de un punto fijo que me sirva de referencia y punto de partida. ¿Cómo armo ese punto referencial? Aplicando el 3,4,5.... Para eso me sirve el teorema, y en esta circunstancia demostrar por medios gráficos de geometría, el teorema sin caer en complejidades matemáticas como el desarrollo del mismo por el coseno del ángulo hará más accesible la comprensión del concepto. Luego, una vez comprendido, podremos adentrarnos en aplicaciones más complejas.



El área del cuadrado construido sobre la hipotenusa de un triángulo rectángulo, es igual a la suma de las áreas de los cuadrados construidos sobre los catetos.

El Teorema de Pitágoras en la representación geométrica

A efectos de aclarar algunas de las estrategias aplicadas para dichos logros, deberemos comenzar diciendo que el trabajo que llevamos a la práctica con los docentes, parte de un par de principios básicos elementales que resultan indelegables a la hora de ejercitar la práctica didáctica pedagógica. Uno de ellos es el reconocer que para la aplicación de una interdisciplinariedad junto a la búsqueda de la trans - disciplinariedad, (hecho no fácil de lograr), resulta imprescindible un trabajo teórico – práctico basado en la utilización de objetos de diseño extraídos de disciplinas varias.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Otro elemento a tener en cuenta en este proceso es la necesidad de operar en la búsqueda de la esencia del objeto, sea éste físico o intelectual, como diría Heidegger la búsqueda del “ser – ahí” del objeto buscado ..el “DASEIN” de “Ser y Tiempo”.

Es que en esa búsqueda esencial se logra obtener la “EIDAD” del objeto buscado, es decir la “clasicidad” en ese “ser-ahí”. Que es como decir la razón esencial por la cual algo es eso y no otra cosa.

Obtenido un grado de abstracción y conceptualización como el explicitado, correspondería efectuar una práctica concreta en la búsqueda del objeto deseado (objeto del conocimiento) que es aquello que me da satisfacción en el logro.

Es a partir de esta instancia donde aparece la necesidad de bucear en la teoría, echando mano a aquella interdisciplinariedad mencionada.

Un ejemplo desde la arquitectura, tomado desde el punto de vista constructivo, en la Iglesia Del Buen Pastor del Arq. Eladio Dieste, en Atlántida-Uruguay, se observa que el ladrillo puede ser tomado como “célula temática” y como ejemplo de repetición. Es realizado como cerramiento lateral recto o curvo, como cubierta o piso, también vanos para iluminación o tamizado de la luz, al mismo tiempo que estructura resistente, empleándolo en todas las expresiones formales, constructivas, espaciales, que le fuera posible utilizar.



Iglesia Del Buen Pastor . Arq. Eladio Dieste, Atlántida -Uruguay

Desde el punto de vista del urbanismo, también aplicando los conceptos de repetición y célula temática, la columnata de Bernini en la plaza San Pedro de Roma resulta un ejemplo esclarecedor.

Los ejemplos aquí desarrollados son una muestra de trabajo interdisciplinar para la obtención de resultados pedagógicos.

El proceso mental que lleva al diseño de un hecho arquitectónico no está lejos de los demás procesos mentales que el hombre utiliza, ya sea en el campo de la Química, la Física, el Arte, etc. Un ejemplo lo ofrece Beethoven cuando desarrolla en la 5ª Sinfonía su famosa “célula temática”, con lo cual, como hemos visto, da un salto cualitativo en el campo de las composiciones sinfónicas.

En otro extremo, en un proceso fisicoquímico, el desarrollo del detergente en la década de 1950 –la década de los detergentes, como le gusta denominar a Reyner Banham– partió de una Idea Principal muy básica, como lo era la ruptura de las fuerzas de tensión superficial o la inversión del ángulo de mojado por parte de las

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

siliconas. Todos estos son ejemplos bien claros de una conceptualización similar a la planteada, así como de la producción de un salto cualitativo en la historia para la concreción de un objeto de diseño (en estos ejemplos, una composición musical u objetos fisicoquímicos).

Otro tema, la cuestión del lenguaje

Otra instancia más en este proceso es acudir a otra faceta intelectual, extrapolando desde otro campo disciplinar: la lingüística, es decir, aquella que introduce una reflexión sobre el lenguaje. Desde esta mirada, Jean Piaget(1968) dice en La construcción de lo real en el niño: un niño de seis meses cuando deja de tomar su biberón, a este objeto lo apoyamos sobre la mesa, el niño al reconocerlo como eso que le satisface su hambre, intentará manotearlo, pero solo bastará con ponerlo debajo de la mesa para que deje de buscarlo. Luego, un año más tarde, cuando este niño ha comenzado a balbucear palabras, le pone un nombre a la cosa... lo llamará.. meme... tata..., etc., o como fuere. Sin importar de qué forma lo llame habrá “nombrado la cosa”, le habrá puesto nombre y entonces, al quitarlo de su vista, irá a buscarlo donde lo pongamos... Y aquí, dice Piaget, es que ha construido mentalmente el objeto, lo ha nombrado, al ponerle el nombre se ha hecho poseedor de la cosa.

En el mismo sentido, Ernst Cassirer (1951) en Las Ciencias de la Cultura, al hablar de la razón investida en el lenguaje, dice:

El lenguaje, con los medios de que dispone, no puede engendrar, ni siquiera alcanzar, el conocimiento científico. Constituye, sin embargo, una etapa necesaria en el camino que conduce a este tipo de conocimiento; es el medio sin el cual no puede nacer ni desarrollarse el saber en torno a las cosas. El acto de dar nombre a las cosas constituye la fase preliminar y la condición indispensable para llegar a determinarlas

Apoyado en esta explicación de la lingüística, lo que se busca es que el alumno sepa armar un discurso explicativo del planteo propositivo que hace. Las nuevas tecnologías han ido contra el incentivo a la lectura y eso genera una reducción lingüístico/terminológico importante, por lo que, brindar espacios de reflexión sobre prácticas en lecto-escritura y oralidad (PLEO), habrá de redundar en beneficio para la estructuración de un discurso propio.

La evaluación

Históricamente la evaluación es un hecho ex – post, lo que hacemos en realidad, aun reconociendo que el estudiante se expresa a través de su trabajo-objeto-, es juzgar al objeto y no acompañar al sujeto productor y su desarrollo en el proceso de aprendizaje, es decir, el docente se ha convertido en juez. En arquitectura pasa algo particular: Todos los niveles de la materia Diseño son de un año de duración, el

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

alumno tarda un año en cursar la materia Diseño porque es eminentemente práctica y cuando tiene la entrega final, si estamos en el proceso de objetivación, históricamente, y esto es enciclopedismo, los alumnos entregan una pila de carpetas, el docente se las lleva y les da la nota después de un proceso a solas, de evaluación. Eso, repito, es analizar el objeto. A nosotros nos interesa que todo ese proceso de corrección se dé durante todo el año, donde la evaluación comienza con el análisis de la consigna, con la cual se inicia la tarea, y sigue ininterrumpidamente con “colgatinas” de todos los trabajos todos los días, y es allí donde tanto el docente como los estudiantes intercambian ideas efectuando análisis crítico sobre las distintas respuestas que frente a una única consigna los estudiantes han realizado. Es en esta instancia donde se explicita el concepto “crítica”, el cual es tomado con la acepción que a la crítica le dan Kant, Hegel, Marx, como descorder el velo, ver lo que hay detrás, como diría Heidegger, descubrir “la razón de ser esencial de la cosa”. Y es por esta razón que aplicando los conceptos de este último filósofo alemán de su obra Ser y Tiempo, se trabaja con los estudiantes, como ya hemos dicho, con el “DASEIN”, esto es el “ser ahí del objeto”. Y profundizando más aun, se trataría de poder encontrar el “ser ahí” del propio estudiante, quien al saber que es, quien es, qué quiere ser, podrá construir su conocimiento, y en esa construcción hallar la satisfacción del deseo, que es nada más que el deseo del saber, el deseo por el conocimiento.

El valor de la crítica

El estudiante –ya en posesión del concepto– puede, como primer y fundamental paso, entrar al campo de la crítica. Es en esta posición donde podrá comenzar un proceso de autocritica. Se trata de un proceso de autorreflexión y autoanálisis, en el que estamos respondiendo a la pregunta: ¿qué aprender? Algo que tanto aflige a docentes, estudiantes y padres que buscamos desesperadamente cómo dar sentido al aprender.

La respuesta sería aprender a aprender. Definitivamente aprender a pensar. Entonces, un estudiante que sabe dónde buscar su saber se habrá desprendido del “andador” que los docentes, al igual que aquella madre sobreprotectora por desesperación, les ponemos a los estudiantes.

En esta circunstancia, un estudiante que sabe qué aprender, que sabe criticar trabajos de sus compañeros, que se autocritica con una postura auto-reflexiva, está en condiciones de construir su propio discurso en los términos de la lingüística que expresamos anteriormente. Ese ser puede saber quién es, puede llegar a saber qué quiere, qué quiere ser e, indudablemente, puede llegar a ser profesional de esa disciplina; podrá saber ser feliz y en la felicidad del hacer, contra la “tragicidad” del deber, encontrará su propio destino.

Palabras finales

Como hemos dicho, en las pedagogías y didácticas a desarrollar, se ponen en juego distintas dimensiones según procedencia del estudiante, (social, económica,

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

geográfica, sin agotarse en ellas), como así también, planteos de la “dialéctica entre lo deseado y lo posible” donde el concepto de error es suplido por un reconocimiento de “experiencia realizada”.

También consideramos la masividad y la diversidad en el ingreso como oportunidad, ya que al aumentar la masa crítica - la diversidad de opinión acrecienta conocimiento - dinamiza el interés y retroalimenta la propuesta.

De todo ello nos surgen preguntas a las que pretendemos abrir posibles respuestas, una de ellas es que, al ser la Universidad el destinatario del material humano que la escuela media produce, no será esta la oportunidad de verificar e intentar una posible inserción o influencia que la institución Universidad pueda tener, para opinar en las estructuras gubernamentales y espacios educativos con la finalidad de realizar ajustes en los temas tratados a fin de salvar estas carencias.

Como hemos dicho, la Universidad no abandona al estudiante que llega con determinadas carencias en su formación, lejos de ello se hace cargo y lleva adelante programas de nivelación con el consiguiente consumo de horas cátedra retaceadas a la especificidad.

A tal efecto, como será una tarea que habrá de llevar tiempo, resulta imprescindible realizar un trabajo que sea admitido como hecho político por parte de las estructuras gubernativas a nivel nacional, para luego ir desgranando hacia los estados provinciales y así continuar hacia los demás estamentos municipal, escolar, etc. que garanticen su logro.

Este trabajo habrá de llevar años. Hoy el Gobierno Nacional ha desplegado el Programa NEXOS que intenta trabajar en la interface que nos ocupa Escuela Media-Universidad, a tal fin desde la Universidad de Flores, sede Comahue, se ha aprobado un Proyecto de dicho Programa NEXOS, Proyecto con el cual, desde nuestra RED hemos iniciado un trabajo conjunto tendiente a profundizar y generalizar ese tipo de iniciativas. Esperamos poder dar resultados satisfactorios en los próximos años.

SINTESIS SOBRE LA RED Y SU MECANICA DE TRABAJO

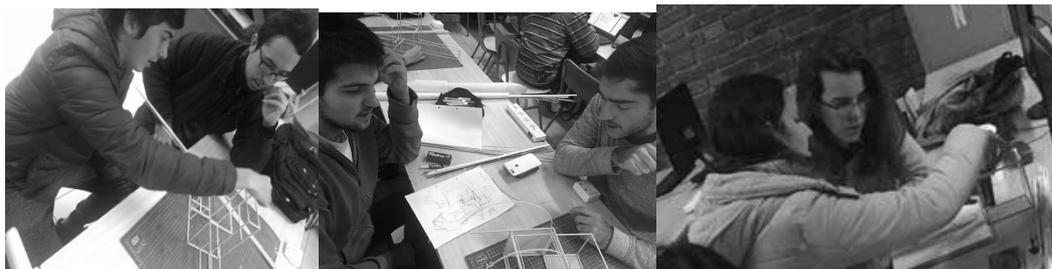
Los temas tratados comenzaron con un Simposio realizado como participantes en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria de la UBA en coincidencia con un Encuentro presencial que se había pactado en la UFLO, a partir de una ponencia presentada: EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES EN UNA ESTRUCTURA DE CAMBIO – UNA DINAMICA NUEVA, donde se planteó el tema del currículo universitario de las áreas proyectuales, en su ciclo introductorio, y se discutió acerca de la creación de nuevas estrategias que deberán ponerse en juego en los planes de estudio, en las pedagogías a implementar, en las didácticas a adoptar.

Se hizo hincapié en: 1) La aplicación de las nuevas tecnologías en los análisis morfológicos en los procesos de gestación de formas en el ciclo introductorio al área proyectual. 2) La importancia del concepto de abstracción y su aplicación en la gestación de símbolos generadores de pregnancia en los procesos proyectuales. 3) La aplicación del criterio de conceptualización en el proceso de diseño. 4) Se introdujo el meta-proceso como análisis de su propio proceso; entendido como una lectura de monitoreo en verdadera magnitud (aquella que ocurre simultáneamente

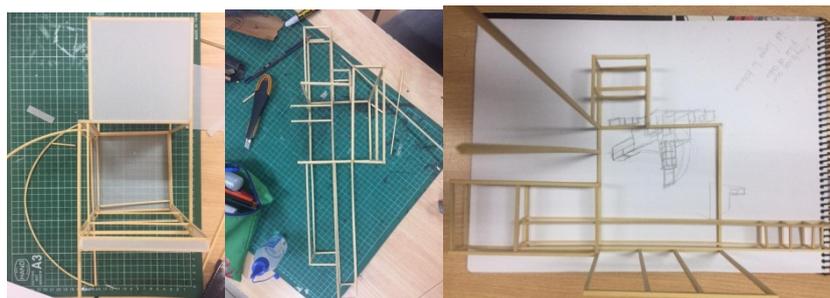
UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

con el acto proyectual, de aprendizaje-enseñanza y lo potencia) o bien ex – post (como de una mirada retrospectiva desde un afuera temporal, observador observado por sí mismo).

A este Encuentro siguieron con la misma metodología los realizados en Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Asunción del Paraguay, donde se concretó la publicación del libro HACIA UNA DIDACTICA DEL PROYECTO, Reflexiones sobre el Pensamiento Proyectual y su práctica, Ediciones UFLO 2016, continuando los Encuentros en 2017 en Universidad Técnica Federico Santa María - Valparaíso, Chile, concluyendo en este años 2018 en la Universidad de Mendoza donde se realizó un Encuentro al igual que en las anteriores, con clases magistrales y un workshop. En este caso contó con la participación de estudiantes de 2do. y 5to curso, efectuando un ejercicio de cruce de trabajos entre estos dos niveles, experimentando un trabajo colectivo de aplicación de todos los mecanismos explicitados en nuestras propuestas pedagógicas, con otro cruce de actividades entre docentes, alumnos y observadores externos cuyas conclusiones hoy están siendo evaluadas para su posterior publicación.



Estudiantes en la Universidad de Mendoza



Ejercicio en el Workshop de Indagación Experimental -- Universidad de Mendoza.

Es de hacer notar que el trabajo no tiene el rigor metodológico de la pedagogía y la didáctica tradicional, muy por el contrario juega con los elementos de ese esquema y al mismo tiempo los contrapone con posturas radicalizadas como las planteadas por el filósofo francés Jacques Ranciere en “El Maestro ignorante”, sus comentarios posteriores, y “El espectador emancipado” trabajando especialmente el concepto de EMANCIPACION INTELECTUAL, que consideramos una reinterpretación de nuestra búsqueda de desestructuración del estudiante, partiendo con clara concepción del

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

material que trabajamos, ya que nuestros estudiantes no son iletrados, como el caso que plantea Ranciere cuando cita el criterio pedagógico de Joseph Jacotot realizado a fines del siglo XVIII. Esta metodología aplicada, como dijimos no rigurosamente científica, resulta más bien “heurística” en el sentido de indagación, investigación, descubrimiento, asimilada al criterio que Albert Einstein dio a este término.

Modelo de planilla de encuesta realizada

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES		FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO / CICLO BÁSICO COMUN CONOCIMIENTO PROYECTUAL / CATEDRA ESPERANZA - AÑO 2014	
ENCUESTA AL ESTUDIANTE 2do CUATRIMESTRE CBC			
Esta encuesta es de carácter ANÓNIMO Y OBLIGATORIO. Deberá ser entregada en el día, completándose en el momento de clase.			
TODAS LAS PREGUNTAS DEBEN SER CONTESTADAS (NO SE ADMITIRÁN PREGUNTAS INCOMPLETAS)			
Para completar correctamente se debe atender a las siguientes indicaciones:			
1) Marque con una cruz (X) SOLO LO QUE CORRESPONDA.			
2) Escuche SOLO en los espacios asignados para las "X" y de manera concisa.			
DATOS PERSONALES			
1	EDAD	a) 17 a 19 b) 20 a 25 c) + 26	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
2	SEXO	a) Masculino b) Femenino	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	ESTADO CIVIL	a) Soltero b) Casado c) Separado d) Divorciado e) Viudo/a	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	¿CUAL ES TU LUGAR DE NACIMIENTO?	a) Capital Federal b) Gran Buenos Aires c) Interior del País d) Exterior	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5a	¿CUAL ES TU LUGAR DE RESIDENCIA ACTUAL?	Capital Federal Gran Buenos Aires OBA Norte OBA Sur OBA Oeste	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5b	¿CON QUIÉN / QUIÉNES VIVES?	a) Familia b) Solo c) Con pareja d) Amigos e) Compartido de cuarto f) Solo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5c	¿EN QUE TIPO DE VIVIENDA?	a) Casa propia b) Casa arrendada c) Depto. Propio d) Depto. Arrendado e) Puesto f) Otro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6a	¿EN CUANTO TIEMPO LLEGAS A LA FACU?	a) 20 minutos b) 40 minutos c) 60 minutos d) + 60 minutos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6b	¿QUE MEDIO DE TRANSPORTE UTILIZAS PARA LLEGAR A LA FACU?	a) Camión b) Van c) Subte d) Camión e) Motociclé propia f) Motociclé empresa g) Otro	<input type="checkbox"/>
7	¿EN QUE AÑO INGRESASTE AL CBC?	a) 2000 b) 2001 c) anterior 1999	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	¿QUE CARRERA ESTUDIABAS EN LA FACU?	a) Arquitectura b) Diseño Industrial c) Diseño Gráfico d) Diseño de Interiores y Textil e) Diseño de Paisaje f) Diseño de Imagen y Servicio	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
FORMACIÓN PERSONAL			
9a	¿DÓNDE CURSASTE LA MAYOR PARTE DEL SECUNDARIO?	a) Sociedad b) Pío XII c) Tercero d) Internacional	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9b	¿EN QUE TIPO DE COLEGIO?	a) Privado b) Estatal c) Universitario	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9c	¿DE QUÉ TIPO DE RECIBISTE?	a) Bachiller b) Pío XII c) Tercero d) Internacional	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9d	¿EN QUE TIPO DE COLEGIO TE RECIBISTE?	a) Privado b) Estatal c) Universitario	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9e	¿REALIZASTE ESTUDIOS DE TIPO ...?	a) No realizó otro estudio b) Técnico c) Universitarios	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10	¿CÓMO CONSIDERAS QUE FUE LA FORMACIÓN QUE RECIBISTE PARA EMPINEN/AR LA UNIVERSIDAD?	a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Insuficiente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	¿REALIZAS OTROS ESTUDIOS ACTUALES?	a) No realiza otros estudios b) Técnico c) Universitario d) Idiomas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	¿CUÁNTAS MATERIAS CURSABAS EN ESTE CUATRIMESTRE?	a) 1 materia b) 2 materias c) 3 materias d) 4 materias e) 5 materias f) 6 materias	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	¿QUÉ TE MOTIVÓ PARA LA ELECCIÓN DE TU CARRERA?	a) Simpatía por la carrera b) Familia c) Socios d) Vocación e) Otro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	¿QUÉ CANT. DE HORAS POR SEMANA LE DEDICAS AL CBC FUERA DE LA FACULTAD?	a) 0 horas b) 1-10 horas c) +10 horas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15a	¿CUAL ES TU SITUACIÓN LABORAL?	a) No trabajo b) Trabajo en situación dependiente c) Trabajo en situación dependiente d) Trabajo independiente e) Trabajo independiente f) Trabajo esporádico	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15b	¿CUÁNTA RELACION CREE QUE TIENE TU TRABAJO CON TUS ESTUDIOS?	a) No trabajo b) Mala c) Buena d) Ninguna	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15c	¿CUÁNTAS HORAS SEMANALES TRABAJAS?	a) No trabajo b) 1-10 horas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Bibliografía

CASSIRER, E. Las Ciencias de la Cultura (1951). Fondo de Cultura

HEIDEGGER M., La Pregunta por la cosa.(1975) Hyspamerica

HEIDEGGER M, Ser y tiempo (1926) Edición digital. www.heideggeriana.com

MUNTAÑOLA, J. La aquitectura como lugar. Ed GG

PIAGET, j. La construcción de lo real en el niño, (1968)

RANCIERE J., El maestro ignorante, (1984) edhasa.

RANCIERE J., El espectador emancipado (2010) Ed. Manantial.

Resúmenes del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.(2009) Ed. EUDEBA Pgs.862-64

SPERANZA E., Calcagno L., HACIA UNA DIDACTICA DEL PROYECTO,

Reflexiones sobre el Pensamiento Proyectual y su practica

SPERANZA,E. Fundamentos del pensamiento Proyectual. Ed. CBC UBA 1997

URL: "<https://www.lanacion.com.ar/2163115-roxana-morduchowicz-saber-chicos-tecnologia-es-instrumental> - Copyright © LA NACION

<http://redinterunivesitaria.wixsite.com/univred>