



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Didáctica proyectual: un acercamiento documental a las configuraciones narrativas identitarias de cátedra en la FAUD, UNMDP¹

De Santis Xifra*, María Sol; Yedaide**, María Marta

Didáctica proyectual: un acercamiento documental a las configuraciones narrativas identitarias de cátedra en la FAUD, UNMDP¹

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 1, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155217002>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220102>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0 Internacional.

Didáctica proyectual: un acercamiento documental a las configuraciones narrativas identitarias de cátedra en la FAUD, UNMDP¹

Project-design Didactics: A documentary approach to narrative identity configurations in the teaching of Architecture (FAUD, UNMDP)

María Sol De Santis Xifra*
UNMDP, Argentina
desantismariasol@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220102>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155217002>

María Marta Yedaide**
UNMDP, Argentina
myedaide@gmail.com

Recepción: 22 Noviembre 2017
Corregido: 17 Diciembre 2017
Aprobación: 27 Diciembre 2017

RESUMEN:

Este trabajo constituye un avance de la Beca inscripta en un Proyecto de Investigación centrado en el entramado semántico que tejen los docentes universitarios como comunidades de práctica en el marco de la didáctica proyectual. El Plan de Beca aborda esta didáctica específica en una de sus manifestaciones narrativas sobre la disciplina y su enseñanza: los Planes de Trabajo Docente de tres opciones de cátedra para una asignatura del Ciclo Introductorio en la carrera de Arquitectura de FAUD, UNMDP. Se presentan aquí fragmentos investigativos correspondientes al análisis documental de uno de estos tres textos que conforman el universo de análisis. Se exponen, asimismo, los principales objetivos y lineamientos de indagación de los paisajes semióticos conformados como vía para la comprensión de sus prácticas y los fundamentos allí inscriptos. En este abordaje, el territorio narrativo indagado permite profundizar la comprensión de la didáctica proyectual en relación con la construcción de hábitats semióticos de significación y sentido, a través de los discursos identitarios de las comunidades de práctica de la enseñanza en el contexto local.

PALABRAS CLAVE: Didáctica Proyectual, Hábitats semióticos, Territorios narrativos, Comunidades de práctica, Planes de Trabajo Docente.

ABSTRACT:

This article reports on the progress made in the context of a scholarship associated to a local Research Project in the School of Architecture, Urbanism and Design at Mar del Plata State University. Such Project delves into the analysis of the semantic webs university professors construct as they partake in practice communities devoted to the teaching of project design. The scholarship focuses on a particular kind of narrative: the formal curriculum presented by the three Chairs of a course in the Introductory Stage of the Architecture Undergraduate Program. Document analysis of such materials has enabled access to the symbolic landscape as a means to understand teaching practices and the reasons that seem to underlie or support them. Furthermore, light has been thrown on the specific didactics and the choreographies it assumes in this particular context.

KEYWORDS: Project-Design Didactics, Semiotic Habitats, Narrative Territories, Practice Communities, Formal Curriculum.

Este trabajo constituye un avance de la Beca de Investigación inscripta en el proyecto *En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas*, centrado en el entramado semántico que tejen los docentes universitarios como comunidades de práctica en el marco de la didáctica proyectual. El Plan de Beca aborda esta didáctica específica en una de sus manifestaciones narrativas sobre la disciplina y su enseñanza: los Planes de Trabajo Docente de las tres opciones de cátedra para la asignatura *Introducción al Diseño Arquitectónico* del Ciclo Introductorio, en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. Se presentan aquí fragmentos investigativos correspondientes al análisis documental de uno de estos tres textos que conforman el universo de análisis. Se exponen, asimismo, los principales objetivos y lineamientos de indagación de los paisajes semióticos conformados como vía para la comprensión de sus prácticas y los fundamentos allí inscriptos. En este abordaje, el territorio narrativo indagado permite profundizar la comprensión de la didáctica proyectual en relación con la construcción de hábitats semióticos de significación y sentido, a través de los discursos identitarios de las comunidades de práctica de la enseñanza en el contexto local.

LA DIDÁCTICA PROYECTUAL EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA GENERAL

Explorar las narrativas sobre la disciplina y su enseñanza, que se manifiestan en los documentos curriculares del Ciclo Introductorio de la carrera de Arquitectura en la FAUD, implica un posicionamiento explícito con los lineamientos de la denominada Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1996), su perspectiva epistemológica y ontológica. En este sentido, la definición de los objetivos de este Plan de Beca –enmarcado en el proyecto citado, sus premisas teórico-conceptuales y decisiones metodológicas– se inscribe en los vectores fundacionales de dicha agenda.

Esta investigación se ha propuesto relevar los documentos curriculares que conforman el territorio discursivo de cada propuesta didáctica y analizar los postulados epistemológicos y teóricos del campo de la didáctica específica que pueden colaborar con la interpretación de los documentos relevados. Asimismo, el trabajo de indagación busca explorar los relatos sobre la disciplina y su enseñanza que constituyen el hábitat de significación y sentido en estas manifestaciones del currículo en la formación proyectual.

Metodológicamente, este trabajo se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) y adopta un enfoque interpretativo de la narrativa documental. Asume los documentos de cátedra representados por los Planes de Trabajo Docente (en adelante PTD) como narrativas, es decir, artefactos culturales que se producen en un tiempo-espacio, donde los significados universales (la enseñanza proyectual) se explicitan particulares, identitarios de cátedra y entramados en sentidos siempre dinámicos y en transformación. En esta perspectiva, cada uno de los documentos analizados constituye el modo particular de concebir la disciplina y su enseñanza, propios de comunidades narrativas de cátedra, pasibles de interpretaciones conceptuales que conforman el territorio discursivo de cada propuesta didáctica.

El análisis documental propicia en esta investigación un acercamiento en distintas dimensiones de complejidad al logro de los objetivos planteados, que da cuenta de tres niveles espiralados y solidarios: Extensivo, entendiendo cada PTD en su relación con el Plan de Estudios de la carrera, en sus Ciclos y asignaturas; Intensivo, asumiendo cada documento como expresión narrativa identitaria de cada cátedra, y por tanto pasible de ser interpretado en sus concepciones en torno a la disciplina y su enseñanza; *Articulado*, en un abordaje de orden discursivo re-interpretable en la convergencia del proyecto macro.

Como queda expuesto, abordar la enseñanza disciplinar desde las narrativas de los PTD implica un diseño metodológico en el cual los postulados epistemológicos y teóricos del campo de la didáctica general y la didáctica específica constituyen marcos interpretativos referenciales a los documentos relevados. En este trabajo, el avance presentado establece un diálogo con producciones teóricas de la enseñanza proyectual nacional, todavía acotado y no obstante representativo de la investigación en curso.

TERRITORIOS NARRATIVOS

Si se asume que el interés por la enseñanza constituye una de las preocupaciones centrales de una agenda para la didáctica de lo proyectual (Litwin, 2007), abordarla a partir de los relatos de los docentes universitarios

implica la voluntad de ahondar en los hábitats simbólicos que estos sujetos construyen y que se tejen en sus talleres generando un sustrato de sentido compartido, en términos de comunidad.

La arquitectura y el diseño son disciplinas del habitar, que proponen un conjunto de recursos y dispositivos que no podrían ser pensados sólo materialmente puesto que constituyen artefactos y son, por tanto, altamente sensibles a las coyunturas histórico-espaciales, institucionales y geoculturales. En el proceso mismo de definición de los espacios y modos de habitar el mundo de lo proyectual, los docentes componen y se componen en lenguajes inscriptos en fuertes nichos semánticos a modo de rituales (Sztulwark, 2015).

Nos concentramos aquí en uno de estos lenguajes: las configuraciones narrativas alojadas en los documentos curriculares, donde las distintas comunidades de práctica inscriben las concepciones sobre la disciplina y su enseñanza. En un campo disciplinar que aún está en vías de “decirse” (Martínez, 2011), el Plan de Trabajo Docente constituye un territorio narrativo relativamente explícito y manifiesto, que brinda la oportunidad de profundizar los sentidos que asume la enseñanza proyectual a partir de los significados que se le atribuyen.

Resulta imprescindible señalar aquí que la línea de investigación marco en que se inscribe este trabajo sostiene el valor de la narrativa como forma de cono-ser en múltiples sentidos. En principio, confía en el rol de la narrativa como modo privilegiado en la producción social de sentido; el discurso se define como un hecho social que configura en un espacio histórico y cultural aspectos sustanciales de lo pensable y lo decible (Angenot, 2012). Asimismo, las narrativas constituyen operaciones dialécticas en la co-conformación de la subjetividad y de la cultura (Bruner, 1991, 2003), donde conviven tanto las prácticas conservacionistas como innovadoras de/en las comunidades en sus prácticas identitarias.

Remitimos asimismo a la tesis foucaultiana de la episteme moderna (un *savoir* del espacio- tiempo Modernidad) a cuyo interior se gestan múltiples coreografías semánticas que significan las prácticas disciplinares (como *connaissance*), en este caso las prácticas de enseñanza en la universidad. Si bien objetamos la mirada sobredimensionada de la narrativa como sustantiva o monopolizadora de los procesos de producción de sentido social, asumimos que el paisaje profesional docente (Clandinin y Connelly, 1995) resulta no obstante asible en su verbalización y explicitación y que esto permite encontrar razones a la vez que re-instituir sentidos. Sostenemos, entonces, la pertinencia de indagar en los múltiples relatos sobre la enseñanza disciplinar como vehículo privilegiado para la interpretación de esta didáctica específica.

Cobra sentido en el contexto de esta investigación, así, interpretar en su articulación las prácticas de la didáctica proyectual a la luz de las narrativas del “decir la enseñanza” inscriptas al interior de los Planes de Trabajo Docente, donde el taller se constituye en el “locus heterotópico” de las buenas prácticas (Martínez, 2007).

NODOS CONCEPTUALES DE LA DIDÁCTICA DISCIPLINAR (O LA POÉTICA DE SUS SABERES)

Una poética de los saberes no es una simple manera de decir que siempre hay literatura en la argumentación que pretende ser rigurosa [...] Dice que deben tomar prestadas sus presentaciones de objetos, sus protocolos de tratamiento y sus argumentaciones a la lengua y al pensamiento común. Una poética de los saberes es, en primer lugar, un discurso que reinscribe la fuerza común de las descripciones y de los argumentos en la igualdad de la lengua común y de la capacidad común de inventar objetos, historias y argumentos... (Rancière, 2012, p. 291)

Pensar los nodos conceptuales de la didáctica disciplinar en términos de una lengua común a quienes dicen y hacen la proyectualidad en su enseñanza implica en este abordaje poner en juego narrativas de órdenes complejos. En primer lugar, el relato se presenta como un modo de componerse con el mundo (Sztulwark, 2015; Sztulwark y Lewkowicz, 2002) en tramas conceptuales desde el proyecto con el habitar, donde la enseñanza puede ser leída entre líneas (Pallasmaa, 2012 [1996], 2015, 2016; Aparicio Guisado, 2011). Desde aquí, nuestro trabajo asume, en el diálogo con otros discursos, las líneas donde comenzar a interpretar las configuraciones narrativas de hábitats semióticos sobre la disciplina y su enseñanza, en tanto

singulares e identitarios de las cátedras. Un primer acercamiento, entonces, a tales nodos conceptuales en el territorio narrativo abordado en este avance de investigación permite trazar un croquis provisorio en torno a la comprensión (fenomenológica) de esta didáctica específica.

El proceso proyectual. Al asumir que lo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas proyectuales se imbrica en el proceso proyectual, abordar esta didáctica específica implica, necesariamente, adentrarse e íl en términos de la construcción individual y colectiva de la comunidad de docentes que sostienen dicho proceso. Así, cuestiones del orden del qué y cómo se enseña, qué y cómo se evalúa el conocimiento disciplinar a través de la narrativa de los PTD nos permiten articular sentidos y significados en torno a dicho proceso.

En el espacio nacional, Mazzeo y Romano (2007) caracterizan el proceso proyectual como orgánico, donde en cada etapa está presente la anterior en coreografías espiraladas y recursivas: “El proceso de diseño comienza con una necesidad, atravesando diversos grados de incertidumbre y finaliza con la verificación en el uso (...) Va abarcando decrecientes grados de generalidad, hasta llegar a su máxima definición” (p.67). En estos términos, las autoras definen cinco etapas de desarrollo. En primer lugar, se presenta la etapa de información, que surge del análisis de la realidad y alimenta el punto de partida, seguida de una etapa de formulación, de clarificación de objetivos e intenciones. La tercera etapa, según las autoras, es de desarrollo donde, al ir disminuyendo el nivel de generalidad, se hace necesario incorporar otros datos para su ajuste y evolución. En cuarto lugar, se presenta una etapa de materialización que, en la enseñanza de la arquitectura, es postergada ya que sólo podría darse completa si el producto llegara a construirse. Por último, se verifica, por un lado, el proyecto – adecuación entre lo materializado y lo imaginado– y por el otro, el trabajo –verificación del objeto en su uso. También en el orden nacional, Bertero (2009) define el proceso proyectual como un proceso doble, que no es lineal ni algorítmico, donde “se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en el ejercicio de la práctica de ese algo” (p.96).

En el territorio local, el PTD² de una de las tres cátedras paralelas de Diseño Arquitectónico del Ciclo Introductorio³ de la FAUD define al proceso proyectual como un proceso decisional que involucra evaluar, comparar y especular críticamente, donde “la acción y la reflexión van juntas en la toma de decisiones” (PTD, 2017, p.3). Esta comunidad de docentes plantea, entonces, al pensamiento proyectual como el ejercicio cognitivo que posibilita e inicia el proceso de diseño. Asimismo, el documento pone el acento en la idea como “guía para proyectar” (p.10), a la espera de que “se verifique el planteo y uso de ideas globalizadoras durante el proceso proyectual” (p.12), y se entiende al hecho arquitectónico como el “resultado de un trabajo propositivo coherente conceptual, formal y materialmente” (p.3).

Una de las herramientas que utiliza esta cátedra es el Diario de taller (de uso libre y personal) que le permite al estudiante realizar un registro gráfico y escrito del día a día del proceso de trabajo, de los aportes que va recibiendo a lo largo del curso, de las reflexiones y los pasos dados: “Le posibilita al alumno no sólo verificar en cualquier momento el proceso de pensamiento y de toma de decisiones, sino fundamentalmente le facilita reconstruir su propia historia proyectual, favoreciendo, así, el desarrollo de una actitud crítico-reflexiva” (PTD, 2017, p.6).

Esta concepción del proceso proyectual presente en el PTD puede ser leída en sintonía con Mazzeo y Romano (2007) cuando señalan: “no se da en un esquema de linealidad, sino en una estructura compleja de explícitos e implícitos con proyecciones y retrospecciones entre etapas” (p.78). Asimismo, el PTD plantea la integración de trabajos individuales con trabajos grupales; entiende que el resultado es “mucho más valioso que la elemental suma de sus partes” (PTD, 2017, p.18); asume el proceso proyectual como una tarea que se desarrolla en conjunto con docentes y compañeros. En esta línea, Sztulwark (2015) acuerda en que no es un proceso que se pueda desarrollar en soledad: “Pensar a solas es repetirse a uno mismo, un vano ejercicio de auto referencialidad. Pensar es siempre pensar con otros; en ese sentido (...) La enseñanza de nuestras disciplinas se desarrolla en los talleres, es un trabajo de taller” (p.63).

El taller. La práctica del proyecto con su ineludible vocación hacia el aprender-haciendo (Dewey, Schön, etc.) atraviesa la enseñanza de lo proyectual “con al menos dos prácticas o formatos didácticos que tienen buena prensa en el ideario colectivo: el taller y la orientación de los procesos hacia la ouevré (Yedaide, 2015). Mazzeo y Romano (2007) definen a los talleres como espacios de “socialización del conocimiento” (p.115) en tanto Bertero (2009) señala que “No son contenedores neutros sino sistemas que integran sujetos, objetos e instrumentos” (p. 97). En este sentido, los talleres son entonces “lugares –y no espacios–, permitiendo múltiples interpretaciones, excediendo el campo de lo medible hacia lo sensible” (Martínez, 2015, p.3).

El PTD analizado plantea el desarrollo de las actividades dentro de la modalidad de Taller-Grupo Operativo, entendido como “el lugar de encuentro activo entre docentes y estudiantes, o sea: el espacio en el que se integran y comparten la práctica, la reflexión y la docencia” (PTD, 2017, p.18). La idea de “encuentro activo” que plantea el PTD analizado busca “estimular la discusión y crítica entre los estudiantes, en el equipo y en el grupo” (PTD, 2017, p.10), implica una retroalimentación entre los actores del taller –lo que Anijovich (2010) entiende como “un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes” (p.139) que en el ámbito correcto “enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias y recursos” (p.137).

No obstante, si bien el taller facilita las buenas prácticas, es imprescindible reconocer que:

Esta configuración particular del uso del espacio, los tiempos y modos que propicia para la práctica [...] no garantiza necesariamente condiciones para el aprendizaje [...] si bien el taller dispone los cuerpos a un determinado modo de ser y estar con los otros, a una suspensión de las jerarquías por la horizontalización del vínculo que se auspicia, las prácticas de enseñanza que el taller aloja pueden ser anuladoras de estos potenciales (Yedaide, 2015, p.11).

Frente a este resguardo, resulta imprescindible abordar el cómo de la enseñanza en el entrecruzamiento de narrativas docentes que, sostenidas en el taller en términos históricodisciplinarios, se plantean no obstante como identitarias en su discurso. En este sentido, el taller resulta el lugar donde construir el desarrollo de un “lenguaje común entre estudiantes y docentes” (PTD, 2017, p.10); pues se entiende que “al compartir experiencias, nace y se desarrolla la posibilidad del entendimiento” (PTD, 2017, p.18). Este proceso entendido como “socialización del proyecto a través de la exposición y la crítica” (Mazzeo y Romano, 2007, p.91) invita a la interactividad y la reflexión compartida. En esta construcción lo colectivo asume proporciones de potenciación y ampliación semántica de lo individual:

Lo que el otro pensó o produjo puede cambiar su propio rumbo o ser apropiado por otro. [...] Todos los días las paredes del taller se tapizan de imágenes que nacen como resultado de trabajos individuales pero que terminan siendo producción colectiva. [...] El taller se transforma en el espacio donde no solo compartimos el trabajo sino también el lugar donde compartimos la producción (Sztulwark, 2015, pp.64; 127).

El trabajo cooperativo es valorado también desde las perspectivas de lo que suele conocerse como didáctica general. En esta línea de trabajo, Camilloni (2010) plantea que, a través de la discusión con sus pares, los alumnos logran hilar diferentes razonamientos y adoptar puntos de vista distintos. A partir de estas perspectivas diferenciales, les es posible juzgar e intercambiar argumentos, así como justificar sus propias posiciones y decisiones. Finalmente, las conclusiones propias son sometidas al juicio de los demás miembros del grupo. De manera similar, Bertero (2007) define estos encuentros como “momentos para incorporar contenidos, resignificar conceptos, profundizar la reflexión y adquirir la terminología de la disciplina” (p.44). Son un método de aprendizaje reflexivo que “permite repensar y reelaborar los contenidos y enfatizar las metodologías” (p.44).

En el taller de diseño, estas bondades profesadas para el trabajo colaborativo se encuentran ampliadas y profundizadas por las particulares exigencias creativas. Además de las virtudes para la generación de aprendizajes de diversas índoles en comunidades de práctica, el Taller se convierte en el locus para un aprender-haciendo que requiere de tiempos y oportunidades para la experimentación prolongada y la innovación.

Pensamiento Projectual. Al asumir el proceso proyectual como la esencia de nuestras disciplinas, el pensamiento proyectual se presenta como aquel ejercicio cognitivo que lo posibilita. Coincidimos con Bertero (2009) en que éste se constituye como el objetivo central de la enseñanza en los talleres y puede problematizarse como un “pensamiento de nivel superior y complejo que abarca un gran número de variables” (p.45), que puede renovarse y desarrollarse. En la medida en que queda implicado en el razonamiento y la toma de decisiones, sostenemos también que “es divergente, porque indaga en distintas posibilidades sin descartar ninguna, y convergente porque apunta a la resolución de un problema particular” (Bertero, 2009, p.45).

De manera coincidente, Mazzeo & Romano (2007) sostienen que el pensamiento proyectual “no se da en un esquema de linealidad, sino en una estructura compleja de explícitos e implícitos con proyecciones y retrospecciones entre etapas” (p.78). La recursividad de este tipo de razonamiento se corresponde con el tiempo y los espacios que se propician en los talleres.

En este mismo sentido, el PTD analizado apunta de manera primordial a que el alumno desarrolle el pensamiento proyectual, pues espera que éste le posibilite incorporar una metodología de trabajo y desarrollar, en un futuro, una propia. En primera instancia, el documento manifiesta la intención de que el estudiante entienda la resolución del hecho arquitectónico como un “producto cultural y multidimensional” (PTD, 2017, p.8); enfatiza en este acto la integración, a la que aluden también Mazzeo y Romano (2007), de campos epistemológicos. Estos autores especifican que algunos de estos dominios transdisciplinarios comprenden a las ciencias sociales, tecnológicas, exactas y de la morfología.



La apuesta a lo colectivo

fotografía
Emilia Gaich

En segunda instancia, la narrativa del PDT entiende al pensamiento proyectual como el ejercicio de una “actitud crítica tanto hacia lo particular de sus propias propuestas, como hacia lo general del mundo construido” (PTD, 2017, p.4). Esta capacidad crítica y autocrítica, que Mazzeo y Romano definen como “uno de los objetivos del trabajo en taller” (p.114), permite al estudiante analizar la realidad con sus propios ojos, explorar y descartar variables de soluciones y desarrollar su autonomía. Finalmente, el Plan de Trabajo, define al pensamiento proyectual como la ejercitación y construcción de “criterios de búsqueda, selección y aplicación de la información (...) y el manejo y aplicación de teorías y casos” (PTD, 2017, p.4). La rigurosidad

en el manejo de los datos y su manipulación no sólo teórica sino también práctica se hace eco de prescripciones afines:

No se trata de trabajar sobre supuestos ni acumular información anecdótica, sino de ejercitar criterios cuantitativos concretos, en la selección de información, en su ordenamiento, en el uso de los datos, en las relaciones entre ellos –las cuales deben estar exentas de abstracciones puramente retóricas– y finalmente, en la aplicación que fundamentara las decisiones del proyecto. (Mazzeo y Romano, 2007, p.73)

El dibujo. Esta materia corresponde al primer año de la carrera y el PTD establece como uno de los objetivos de la asignatura “Lograr que el estudiante adquiera un lenguaje que posibilite la comunicación en términos disciplinares: aprender a leer y escribir arquitectura” (PTD, 2017, p.3). Mazzeo y Romano (2007) explican que hay una instancia transversal en todo proceso de diseño: la comunicación del proyecto. Esta instancia abarca desde “la comunicación del diseñador, en un diálogo consigo mismo, que se inicia con la gestación de las primeras ideas, pasando por momentos más elaborados de comunicación con distintos interlocutores, hasta la etapa más formalizada de documentación, con las características propias de cada disciplina particular”(p.73).

En este sentido, el PTD ubica al dibujo como el medio que permite entender la arquitectura que otros ya resolvieron y comunicarse con pares y docentes para resolver los proyectos propios. Sin embargo, más allá de su rol comunicativo, entienden al dibujo como una verdadera “herramienta de pensamiento y proyecto” (PTD, 2017, p.4). Esta concepción del dibujo puede ser leída en sintonía con Bertero (2009) cuando sostiene que la actividad de diseñar se hace a través del dibujo, “entendido no solo como representación, sino también como instrumento de conocimiento, como habilidad que permite pensar, criticar, valorar, indagar, crear, como acto comunicativo, tanto intrasubjetivo como intersubjetivo” (p.62). El dibujo, al ser una tecnología de externalización, implica un “proceso de reflexión a través de la acción de proyectar” (Mazzeo y Romano, 2007, p.91). La comunicación y el proyecto, de esta manera, no podrían concebirse separadamente.

La evaluación. Si pensamos en las buenas prácticas de evaluación, en consonancia con la buena enseñanza (Yedaide, 2016) seguimos a Hoffmann (2010) y su propuesta de evaluación mediadora. Conscientes de que evaluar comprende un repertorio amplio de procedimientos que involucran no sólo a los docentes sino a los estudiantes de modo dialógico, las buenas propuestas contemplan a la evaluación de los aprendizajes como proceso que conlleva “obligatoriamente tres tiempos: observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje” (p.75). El análisis documental permitió entrever una conceptualización de la evaluación respetuosa de estos ritmos.

En el PDT trabajado son diversos los tipos de evaluaciones existentes y la centralidad que adoptan pero, para comprender las concepciones teóricas de la evaluación que prevalecen, nos parece importante destacar el acento en la evaluación formativa, que pone al alumno como centro e intenta romper con la concepción tradicional que se enfoca en el resultado (Anijovich, 2010). Este tipo de evaluación “se caracteriza por la comunicación clara de los objetivos por parte de los docentes, la retroalimentación entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos, la construcción conjunta de criterios y niveles de calidad y el ajuste de la enseñanza por parte del docente en base a la observación” (Anijovich, 2017, p.17).

Una evaluación formativa se inscribe en la Nueva Agenda de la Didáctica que, como expone Litwin (2008), plantea nuevas actividades para construir el conocimiento tales como el estudio de casos, la resolución de problemas, la simulación de la realidad y el trabajo en grupo; y busca “provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender” (p.89). Estas nuevas estrategias cambian, además, el rol de alumno en la construcción de su conocimiento, puesto que “los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información” (p.89).

En conformidad y con el mismo empeño en la búsqueda de una nueva agenda, Camilloni (2010) sostiene que “la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar su aprendizaje” (p.31). Dentro de la didáctica específica, puntualmente, Mazzeo y Romano (2007) adoptan un enfoque descriptivo respecto de lo que sucede en las aulas a propósito del proyecto. Afirman que, en el taller, la evaluación cubre un amplio espectro de posibilidades y abarca desde una instancia poco informativa en el proceso (aprobado-desaprobado) hasta llegar a una escala más precisa en las etapas finales. Advierten que los criterios “son una construcción que debe surgir desde la enseñanza del saber profesional y no desde el saber profesional mismo y deben ser transparentados en el contrato didáctico” (p.141). En sintonía con esta línea de pensamiento, el PTD plantea varios estadios de evaluación en el transcurso del año, donde los criterios se van adaptando al crecimiento y desarrollo del estudiante. En las primeras etapas del año se considera “las presentaciones, la comunicabilidad, y la actitud del estudiante frente a la instancia de entrega” (PTD, 2017, p.19). En los trabajos principales, “aquellos que implican tareas de proyecto” (PTD, 2017, p.19), además de lo anterior se evalúa la pertinencia de la solución propuesta y el nivel de profundidad con el que se ha indagado en posibles soluciones.

Esta propuesta es sensible a la modalidad de desarrollo de una idea o artefacto, que conlleva una vez más la marca de la creatividad:

En el caso de la evaluación en un área proyectual, los modos de abordar el resultado o “producto” final en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje (como entregas parciales, exposiciones, entregas finales), parten de la noción de múltiples respuestas para problemas comunes; no hay una respuesta única a la cual considerar correcta, en donde se verifiquen aprendizajes. (Slavin y Martínez, 2015, p.4).

El proceso proyectual, sostenido por un pensamiento proyectual estructurado y estructurante, exige una forma de evaluación que respete los momentos y las decisiones adoptadas y que aprecie los modos de resolución que pueden ser sustentados desde un razonamiento sensato. Más allá de las evaluaciones de etapas o momentos puntuales del año, el PTD destaca que la evaluación es continua durante el proceso proyectual y “refleja los avances del proyecto arquitectónico en sí (...) en íntima relación con el proceso de aprendizaje” (PTD, 2017, p.20). Como adelantáramos, esta metodología sigue los nuevos lineamientos de la evaluación formativa, a la que Mottier Lopez (2010) caracteriza de la siguiente manera:

Más allá de considerar la evaluación formativa como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, la perspectiva ampliada de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje (...) La evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno, mediante el intercambio entre alumnos en diferentes momentos del clase, por medio de las interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o efectuar una actividad (p.50).

El PTD puede ser leído, entonces, en sintonía con las concepciones ya descriptas de Mottier Lopez y Anijovich, en tanto expone que “el estudiante conoce de antemano los objetivos particulares de cada trabajo, como las pautas de corrección y evaluación que sigue el docente (...) y algunas de estas pautas se elaboran en acuerdos entre estudiantes y docentes” (PTD, 2017, p.19). La evaluación continua realizada en este taller tiene en cuenta “el proceso, el producto ón activa del estudiante” (PTD, 2017, p.19); entiende al conocimiento como proceso y no como producto (Bruner, 1969). Si se considera al estudiante como centro de la evaluación, se presta especial atención a los “procesos de reconocimiento y apropiación creciente de contenidos y metodologías” (PTD, 2017, p.19), se propone la autoevaluación –la cual podemos entender como “proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes ónomo” (Katzkovicz, 2010, p.143).

Una herramienta de evaluación de uso opcional que la cátedra sugiere es el Diario de Taller, que propone al estudiante “realizar un registro gráfico y escrito del día a día del proceso de trabajo, de los aportes que va recibiendo a lo largo del curso, de las reflexiones y los pasos dados” (PTD, 2017, p.6). Esta herramienta,

definida como “portfolio”, tiene origen en las disciplinas artísticas: “no se concibieron como instrumentos de calificación, sino como vehículos para un tipo diferente de evaluación: la reflexión de los alumnos sobre su propio trabajo, la reflexión del docente sobre el trabajo de los alumnos y origen del docente sobre su propia labor” (King y Campbell-Allan, 2000, p.222).

Mazzeo y Romano (2007) afirman que esta modalidad, “cuya finalidad es mostrar todo lo representativo de un proceso, no sólo lo mejor” (p.143) motiva al alumno a reflexionar sobre su proceso, ya que rescata lo que pierde en las otras instancias, recopila datos sobre momentos que provocaron puntos de inflexión y concientiza sobre un proceso prolongado en el tiempo. Con una línea de pensamiento diferente, Sztulwark (2015) expone que la mejor evaluación es aquella que escapa a cualquier nota y “es el hecho de que el estudiante se transforme en alguien diferente a quien era cuando comenzó a transitar este camino de conocer” (p.132). De esta manera al trasladarse a las relaciones construidas y a las transformaciones producidas, “deja de ser el “repaso” de lo que sabíamos” (p.133). Si bien el PDT no señala textualmente esta vocación de implicación subjetiva de los estudiantes, la propuesta en su conjunto se tensiona hacia esta meta.

A MODO DE CIERRE

El trabajo realizado ha permitido reconocer una cierta sinergia en los nodos conceptuales de la didáctica disciplinar entre el PTD y las conceptualizaciones vigentes sobre la práctica de la enseñanza proyectual. Al abordar el discurso identitario de una comunidad de práctica en particular –la asignatura “Introducción al Diseño Arquitectónico”, correspondiente al primer año de la carrera de Arquitectura y Urbanismo dictada en la FAUD, UNMDP– se ha podido interpretar una narrativa que, si bien constituye un modo particular de concebir la disciplina y su enseñanza, presenta trazos comunes con los postulados académicos que circulan en la bibliografía de la didáctica en general y de modo específico. El análisis documental ha constituido, en esta empresa, una herramienta interpretativa para la ampliación y el enraizamiento de esos conceptos en el entramado semiótico local.

La cátedra que analizamos concibe al hecho arquitectónico como el resultado coherente entre lo conceptual, formal y material; se advierte sólo posible si se desarrolla un pensamiento crítico y autocrítico, así como criterios de búsqueda y procesamiento de las variables que entran en juego a la hora de proyectar. Entiende a la arquitectura como un producto cultural y multidimensional y a su construcción como un proceso colectivo posibilitado por la comunicación con pares, con el cliente y con otros actores sociales.

Como producto de estas concepciones sobre la disciplina, la cátedra apunta a que el alumno desarrolle un pensamiento proyectual y entiende que es necesario que cree una metodología propia para poder hacer frente a la complejidad del producto que debe proyectar. La acción y la reflexión son, para este taller, compañeras en la toma de decisiones; por eso, propone a sus alumnos la utilización de ideas globalizadoras como guías proyectuales, que permiten dar una respuesta coherente a los diversos condicionantes del proyecto. Mediante herramientas de dibujo y comunicación, se busca que el alumno pueda leer y escribir arquitectura, y que encuentre, en estas prácticas, instrumentos de pensamiento y proyecto.

El análisis del documento nos inclina a pensar que la cátedra concibe al conocimiento como proceso y no como producto, guía sus métodos de evaluación hacia modalidades continuas y potenciadoras de ese proyecto que brinden al alumno mejores oportunidades de aprendizaje. Al posibilitar que el estudiante participe en la creación de los criterios de evaluación, lo coloca no solo en el centro de este proceso, sino también como parte responsable de la construcción de su conocimiento y como autorregulador de su aprendizaje. Pretende, además, que el alumno sea consciente de que el proceso proyectual es un proceso decisonal normalmente no lineal y propone la utilización del Diario de Taller, una especie de bitácora del proyecto que permite ver la retrospección entre etapas y establecer nuevas relaciones para su resolución.

La cátedra entiende que la enseñanza de nuestra disciplina debe ser a través de la socialización del conocimiento, donde al compartir la experiencia nace y se desarrolla el entendimiento. El trabajo que

propone se basa, entonces, en la modalidad de Taller como lugar de encuentro activo, mediante la discusión entre alumnos y entre el grupo y los docentes. Estos intercambios les permiten tomar nuevos rumbos, reelaborar ideas, poner a prueba criterios y repensar metodologías. Se basan, sobre todo, en que el resultado del trabajo en grupo es mayor a la suma elemental de sus partes y en que la producción arquitectónica es producción colectiva.

Por supuesto, no podemos ignorar que los documentos curriculares suelen parecerse más a una declaración de principios e intenciones que a manifestaciones prácticas de las acciones y devenires propios de la vida áulica. Entre la propuesta docente y lo que sucede en las clases trabajan las múltiples mutaciones que, saludablemente, habitan los mundos humanos –siempre interpretados e interpretantes. Los modos en que este discurso se traduce en otro tipo de prácticas –discursivas y no discursivas– exceden el dominio de esta fase de la investigación (sostenida desde el análisis documental) pero prometen interesantes aprendizajes en los próximos movimientos recursivos hacia la comprensión de los paisajes semióticos en el escenario local, así como mayores contribuciones al campo de la didáctica específica.

REFERENCIAS

1. Angenot, M. (2012). *El discurso social, los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: S. XXI.
2. Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la Evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La Evaluación significativa* (pp. 129-149). Buenos Aires: Paidós.
3. Aparicio Guisado, J.M. (comp.) (2011). *Enseñando a mirar*. Buenos Aires: Nobuko.
4. Bertero, C.G. (2009). *La enseñanza de la arquitectura: Entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
5. Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
6. Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
7. Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
8. Camilloni, A.R.W. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La Evaluación significativa* (pp. 23-42). Buenos Aires: Paidós.
9. Clandinin, D. J. y Conelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York, NY: Teachers College Press.
10. Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
11. Doberti, R. (2007). Integraciones y despliegues. Prácticas y reflexiones. En C. Mazzeo y A.M. Romano, *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior* (pp. 9-15). Buenos Aires: Nobuko.
12. Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. En R. Anijovich (Comp.), *La Evaluación significativa* (pp. 73-102). Buenos Aires: Paidós.
13. Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y Evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La Evaluación significativa* (pp. 103-128). Buenos Aires: Paidós.
14. King, S.P. y Campbell-Allan, L. (2000). Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente. Replanteo de la evaluación en la escuela primaria. En D. Allen (comp.) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Argentina: Paidós.
15. Litwin, E., (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*, (91-116). Buenos Aires: Paidós.
16. Litwin, E., (2007). Prólogo. Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En C. Mazzeo y A. M. Romano *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*, (17-20). Buenos Aires: Nobuko.

17. Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
18. Martínez, C. (2007). *Propuestas de Evaluación innovadoras en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*. UNMDP. Tesis Maestría en Docencia Universitaria S/P, Facultad de Humanidades, UNMDP., Mar del Plata, Argentina.
19. Martínez, C. (2011). Entre Croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual. *Revista de Educación* (2) (157 – 169). Mar del Plata: UNMDP.
20. Martínez, C. (2015). La palabra y el croquis Trama narrativa en la didáctica de las disciplinas proyectuales. *VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. CIMEDFacultad de Humanidades. Mar del Plata, UNMDP.
21. Martínez, C. (2015). Artesanos de la enseñanza. Docentes memorables en las disciplinas proyectuales. *II Jornadas sobre Formación del Profesorado para el Nivel Superior: experiencias didácticas e investigación*. Facultad de Humanidades CIMED-ADUM. Mar del Plata, UNMDP.
21. Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
22. Mottier Lopez, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.), *La Evaluación significativa* (pp. 43-71). Buenos Aires: Paidós.
23. Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: G.G.
24. Pallasmaa, J. (2015). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: G.G.
25. Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Barcelona: G.G.
26. Rancière, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Serie Seminarios del CEM (283-291). Entre Ríos: Fundación La Hendija, Argentina.
27. Slavin, S. Y Martínez, C. (2015). La evaluación como estrategia de aprendizaje en la didáctica proyectual. Estudio interpretativo en la FAUD-UNMDP. *II Jornadas sobre Formación del Profesorado para el Nivel Superior: experiencias didácticas e investigación*. CIMED- Facultad de Humanidades. Mar del Plata: UNMDP.
28. Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el Mundo. Modos del pensamiento Proyectual*. Buenos Aires: SCA/Diseño Editorial.
29. Sztulwark, P. Y Lewcowicz, I. (2002). *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires: Nobuko.
30. Yedaide, M.M. (2015). Narrativa y enseñanzas de lo proyectual: intermitencias. *III Jornadas Nacionales de Investigación en Educación*. Facultad de Humanidades, CIMED, CIEEC, Mar del Plata, UNMDP.
31. Yedaide, M.M. (2016). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. Tesis doctoral, Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Sin publicar.

NOTAS

* Estudiante avanzada de Arquitectura. Becaria de Iniciación en la UNMDP 2017-18 en el Marco del Proyecto En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (Dir.C. Martínez; Co-Dir. María Marta Yedaide). Integrante del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP). Argentina | desantismariasol@gmail.com.

** Dra. en Educación (UNR). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Decoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias Educación (CIMED). Co-directora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (IHAM, FAUD, UNMDP) y Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Argentina | myedaide@gmail.com.

- 1 Proyecto En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas. Dir. Dra. María Cristina Martínez. Instituto del Hábitat y el Ambiente (IHAM). Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata (2017-8)
- 2 Fuente: Secretaría Académica, Plan de Trabajo Docente ciclo lectivo 2017.
- 3 Introducción al Diseño Arquitectónico, TM, Titular Arq. Aníbal Andrade.