

ACOMPañAMIENTO A ESTUDIANTES DE TRABAJO FINAL DE CARRERA DEL TALLER A, DE LA FAU-UNNE, DESDE LA PERSPECTIVA DE ANAHÍ MASTACHE

FOGAR, Sandra R.
sanfogar@gigared.com

Jefa de Trabajos Prácticos en Trabajo Final de Carrera, Taller 'A'.
Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNNE - Resistencia, Chaco.

DIMENSIÓN: Investigación

RESUMEN

Se presentan resultados de la investigación *Estrategias didácticas para la enseñanza del Diseño en Trabajo Final de Carrera de la FAU-UNNE*.

Se abordan problemas sobre el acompañamiento a los estudiantes en la enseñanza del diseño, desde la perspectiva de Anahí Mastache.

El papel de las instituciones en los procesos de formación y constitución de las subjetividades, contrasta con los modos en que operan en la realidad y construyen su desempeño, estudiantes y profesores.

La perspectiva de la enseñanza como acompañamiento de las trayectorias posibilita introducir un giro en la reflexión sobre las prácticas, tradicionalmente centradas en cómo aprenden los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, estrategias didácticas, acompañamiento a los estudiantes.

DESARROLLO DEL TRABAJO

OBJETIVOS

Generales

- Producir conocimientos acerca de la enseñanza del diseño proyectual en arquitectura.

Específicos

- Indagar las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del diseño proyectual en el Taller Trabajo Final de Carrera del Taller "A", y proponer estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de ese objeto.

- Analizar la enseñanza y el aprendizaje en el TFC del Taller 'A', atravesadas por el contexto socio cultural actual.

INTRODUCCIÓN O PLANTEO DEL PROBLEMA

El presente trabajo se inscribe en la investigación en curso, *Aportes para la elaboración de estrategias didácticas para la integración de conocimientos del Proceso de Diseño Proyectual en el Trabajo Final de Carrera de la FAU-UNNE*, acreditada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

Se presentan avances de un subtema dentro del tema de las estrategias didácticas: se definió como objeto de investigación, acompañamiento a los estudiantes en la enseñanza del diseño proyectual, desde la perspectiva de Anahí Mastache.

Se asume la perspectiva crítica del conocimiento y la enseñanza. La indagación sigue la lógica cuantitativa. Como instrumentos se utilizaron encuestas a estudiantes que cursaron Trabajo Final de Carrera -TFC- en el Taller 'A'.

El estudio sobre las prácticas docentes de enseñanza y la apropiación y construcción de conocimientos por parte de los alumnos en el TFC del Taller 'A', puso en evidencia otras cuestiones, que muchas veces no se consideran nucleares para analizar aspectos inherentes al objeto de estudio, pero que sin embargo, constituyen espacios de reflexión que merecen atenderse.

El papel de las instituciones en los procesos de formación y constitución de las subjetividades, contrasta fuertemente con los modos en que operan en la realidad y construyen su desempeño, estudiantes y profesores. La perspectiva de la enseñanza como acompañamiento de las trayectorias posibilita introducir un giro en la reflexión sobre las prácticas, tradicionalmente centradas en cómo

aprenden los estudiantes. Esta tradición, de base psicologista, que acentuaba los procesos psíquicos de los estudiantes concebidos como “alumnos”, es hoy puesta en cuestión por concepciones que visualizan el papel del profesor, reconociendo que estudiantes y profesores son sujetos históricos, constituidos en y por un contexto sociohistórico determinado y determinante de las lógicas y recorridos personales e institucionales.

El estudio de las trayectorias de los estudiantes, posibilita pues analizar la enseñanza y el aprendizaje en clave sociocultural; pone en evidencia la conflictividad social y cultural inherente a las relaciones entre profesores y estudiantes, o entre subjetividades marcadas por determinaciones epocales y socioculturales. De este modo, la problemática de la enseñanza se vincula estrechamente tanto con las experiencias culturales de profesores y estudiantes, como con la concepción de cultura que éstos tengan. Los estudios de Mastache se inscriben en la perspectiva de las trayectorias.

Los estudios sobre trayectorias, relativamente nuevos en nuestro país, tensionan las prácticas docentes y exigen la reflexión sobre supuestos relativos a las nuevas subjetividades juveniles, sus modos de interacción cultural. El reconocimiento de la incidencia de las experiencias de los estudiantes como sujetos sociales, no reducidos a la condición de alumnos universitarios, posibilita reflexionar sobre los modos posibles de tender puentes entre quienes enseñan y quienes aprenden, sobre la base del reconocimiento de que, el currículum es un campo de disputas políticas que nos desafía hoy a discutir con el estado de cosas, en que domina la *cultura de masas*¹ (Escobar, Ticio y Otros; 2004: 135) o cultura del mercado. Como veremos más adelante, la lógica cultural de masas, domina el campo de las experiencias culturales, cuestión que advertimos en el proceso de la presente investigación, y se traslada a las experiencias de aprendizaje en el aula de taller.

Puiggrós (1992: 320) plantea que *“La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes y muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen por finalidad ayudar a la constitución y al cambio del sujeto. Ese cambio puede ser... conservador o transformador... En la educación latinoamericana las ideologías y las pedagogías no aparecen en estado puro, sino que producen diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos. Esos sujetos no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación (...) de sentidos en favor de la constitución de productos complejos”*. El planteo de Puiggrós acerca del doble carácter –producción y reproducción- de la educación, exige una mirada atenta con respecto a cuáles son los aspectos dominantes en la cultura, que inciden en las prácticas reproductoras. Planteo posible de entrelazar con lo que sostiene Masschelain (2006), al hablar de la necesidad de *“educar la mirada (...) Educar la mirada no es alcanzar una mirada liberada o crítica (...) sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención (...) Estar atento es el estado mental en que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se ‘presentifique’ delante de mí y (que ‘llego’ a ver) que puede transformarme”*.

Significa también emanciparse de las prácticas dominantes, de la actitud de poseedor del saber o del simple mercader, dejando que nos hablen los otros, las nuevas subjetividades y las nuevas y emergentes racionalidades y expresiones estéticas. Exige, por lo mismo, reflexionar acerca de cuáles aspectos deberían ponerse en cuestión y por qué; es decir, cuáles son las razones sociales, profesionales, etc., que requieren ser pensadas críticamente.

Tanto en la experiencia docente realizada en los talleres de diseño de tercero y cuarto año, como la actual en Trabajo Final de Carrera del Taller ‘A’, se pone en evidencia el dominio de la cultura del mercado en la representación dominante entre los estudiantes, acerca del objeto arquitectónico y del proceso de diseño.

¹ Nos referimos a la concepción de cultura de masas de Ticio Escobar quien sostiene es *“Impulsada por la industria cultural transnacional, la cultura de masas transpone fronteras e invade apartadas regiones, como una corriente tibia que avanza uniformando y componiendo, entreteniéndolo y endulzando; alcanzando mundos imposibles y sembrando sueños bastardos. Producida por los grandes grupos del poder económico y realizada por los ejecutores especializados, desciende hasta las grandes mayorías y las distrae con sus mensajes triviales y sus imágenes fáciles: con situaciones modelo imposibles de ser remitidas a ninguna experiencia concreta ni convertidas en clave alguna para descifrar realidades. Los mecanismos de los mass-media son los hegemónicos por excelencia: persuaden, halagan y fascinan y, divulgando secretos inalcanzables y ofreciendo lujosas emociones en ediciones baratas, envuelven a las mayorías y les arrancan el consenso”*.

El mercado, que interviene entre otros modos, a través de los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, impone una estética a la que no escapa la producción arquitectónica. Basta ver algo de la arquitectura urbana local más reciente, que reproduce el modelo arquitectónico dominante, proveniente de los países centrales (de Europa y Estados Unidos), y que da cuenta de lo que pasa hacia el interior de las aulas en la Facultad de Arquitectura de la UNNE.

Esta es una de las cuestiones que requiere una mirada particular, posible de abordar con respecto a los estudiantes durante el trayecto de formación en la universidad. Problematizar acerca de ellos, posibilitaría revisar cuestiones de la enseñanza y con ello, los lazos y puentes que tendemos hacia nuestros alumnos. En este trabajo indagamos algunas de esas cuestiones que inciden en nuestra práctica. Mastache (2010) se refiere al acompañamiento a los estudiantes universitarios, afirmando que para comprender “*quiénes son*” y “*qué les pasa*”, éste debe hacerse desde una mirada integral.

DESARROLLO

Los estudiantes de Trabajo Final de Carrera (en adelante TFC) del Taller ‘A’ de la FAU, UNNE al igual que todo grupo social, constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a sus trayectorias de formación y situación socio económica, edad, experiencias laborales. Responden así a la idea de Mastache (2010) de que *existen* múltiples juventudes con características muy diferentes entre sí, aunque tienen algunos rasgos comunes, propios de su “*identidad generacional*”, que permiten a los docentes reconocer su manera de ser y de actuar en el ámbito universitario; y mediante ello, conocer sus intereses y aspiraciones.

Esta afirmación resulta relevante, dado que “*(...) la mayor parte de los profesores hacen particular hincapié en la dificultad que les presenta la enseñanza (e incluso la relación) con los estudiantes pertenecientes a las nuevas generaciones*” (Mastache; 2010:1). La relevancia radica en el hecho de que, aun cuando efectivamente la enseñanza presente dificultades -entre las que está sin dudas la cuestión de la relación con los estudiantes-, ello no significa que mejorarla sea tarea imposible. Tampoco es imposible intentar vínculos diferentes con los estudiantes, dado que es posible comprender sus lógicas de apropiación de conocimientos y de actuación en el ámbito universitario. Tal tarea (construir vínculos con los estudiantes y acompañar sus trayectorias) exige un cambio de paradigma en la práctica.

Desde la perspectiva de las pedagogías críticas -y en oposición a la tradición en educación- el mayor peso de la tarea está puesto en la enseñanza. Ello no quiere decir, sin embargo, que la cuestión solo se resuelva en términos de la utilización de adecuadas técnicas de transmisión del conocimiento. Significa más bien que es necesario repensar el posicionamiento del docente, no sólo con respecto a los logros de los estudiantes, sino con respecto a la representación que de éstos y de la tarea de educar, tienen. Y donde hay un gran capital del que puede valerse si decide pensar en una relación docente alumno en situación de acompañamiento.

En este punto se analizarán resultados de las encuestas a los estudiantes de la asignatura TFC del Taller ‘A’ de la FAU, UNNE, durante el ciclo 2015-2017, orientadas a indagar sobre el contexto en que se da la práctica docente, y con ello, las relaciones entre profesores y estudiantes, subjetividades marcadas por determinaciones epocales y socioculturales.

Se encuestó al 100% de los alumnos que cursaron TFC, asignatura en que se realiza la práctica del diseño proyectual. Esta asignatura tiene una duración de entre doce -12- y dieciocho -18- meses y es la última materia de la carrera a promover, según el Plan de Estudios vigente (Diseño Curricular del Plan de Estudios para la Carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNNE. 2003).

Resulta relevante el hecho de que, si bien todos cuentan con antecedentes laborales, del 70% de los estudiantes que trabajaban hacia fines del año 2015, más del 85 % ha quedado sin empleo en el primer semestre del año 2016. La situación de pérdida de empleo de los estudiantes ha acarreado en el 100 % de los casos, problemas que impactan en el rendimiento académico, pues deben afrontar dificultades económicas que disminuyen sus posibilidades de finalizar los estudios, en primer lugar, y en segundo lugar, reducen sus expectativas de insertarse en el mercado laboral, una vez finalizados los estudios de grado.

Refuerza este planteo el bajo nivel de presentismo observado en el primer semestre de cada ciclo estudiado (2016-2017), el cual contrasta fuertemente con el interés manifiesto, demostrado con la asistencia a clase de todos los inscriptos, durante el año 2015.

Esto demuestra el papel fundamental que juegan las condiciones de contexto en las que se desarrolla el aprendizaje, en el desempeño de los estudiantes. En palabras de Penelope Eckert *“Uno de los principales errores de la educación actual es asumir que el contexto social dentro de la propia institución es secundario o que está subordinado al objetivo principal, el aprendizaje. (...) La estructura social dentro de una institución educativa no es simplemente el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje, sino parte de lo que los alumnos aprenden allí. De hecho, lo que el alumno aprende dentro del salón de clase es una porción muy pequeña del aprendizaje (...)”* (Eckert, 1989).

Ante la pregunta acerca del tiempo que llevan en la universidad y las razones por las que su trayecto excedió los plazos previstos en el Plan de Estudios para obtener el título, el 68% de los estudiantes atribuye a cuestiones relativas a la incompatibilidad horaria con el trabajo, ya que en el 50% de los casos, tardan entre siete y ocho años para finalizar la carrera. Del 50% restante, solo el 25% de los cursantes ha cumplido con los plazos establecidos en el Plan de Estudios para finalizar su formación de grado. Este dato se completa con lo que expresan cuando se les solicita detallen su experiencia laboral².

Hasta principios del año 2016, el 50 % de los estudiantes que trabajaba, realizaba tareas vinculadas a la arquitectura -en empresas constructoras, estudios de arquitectura o en calidad de becarios/ as de una dependencia del Estado-; el resto, se desempeñaba como empleado de comercio, profesor/a particular de materias técnicas, técnico de PC o instalador de redes. Del total de estudiantes, el 50% lo hacía como trabajador informal.

En lo relativo a sus preferencias laborales, el 58% expresa que *“por ahora”* no constituye una prioridad el trabajo formal, y esperan *“una vez recibidos”* elegir donde trabajar con mejores condiciones laborales. Esto se vincula con lo que plantea Mastache cuando expresa que *“Se suele asociar la juventud con una franja etaria que se caracteriza por la búsqueda de un proyecto vocacional y laboral. Ser joven es visto entonces como una transición, un pasaje hacia la adultez”* (Mastache; 2010: 1).

“Por ahora me interesa, no tanto un buen trabajo (aunque no me gusta haberlo perdido) sino algo que me permita seguir estudiando, y sin tanto esfuerzo de trabajo” (E 19).

“Creo que después de recibida, me voy a preocupar por encontrar un trabajo relacionado con lo mío. Ser empleada vendiendo ropa, me dio la oportunidad de conocer gente muy diferente...” (E 3).

“Con respecto a las aspiraciones laborales que tengo, quisiera conseguir algo que me sirva para después de recibido, pero si no se me da, al trabajo que me sale lo tomo como una experiencia más” (E 14).

Con respecto a los hábitos de estudio, un rasgo característico de las nuevas generaciones de estudiantes consiste en la falta de hábito para la lectura, en parte debido al peso que ha adquirido la imagen visual. Esto guarda relación con los dichos de Mastache, quien opina que *“Otro rasgo a destacar es el cambio del peso del texto a los gráficos; estos últimos dejan de ser una ilustración para pasar a ocupar un lugar central, siendo los textos los que pasan a tener un rol secundario, de epígrafe de lo que muestran las imágenes”* (Mastache; 2010: 2).

Así lo expresan los estudiantes al *“Opinar acerca del uso de la imagen como medio para la enseñanza”*:

“Las imágenes que puedo buscar en internet, son lo que me motiva a querer diseñar otra imagen tan buena como la que veo...” (E 5)

“... lo visual es lo que mejor entiendo, es la manera más rápida de aprender, para eso me sirve Internet”. (E 25)

² Se consideran datos relevados entre marzo y noviembre del año 2015.

“La arquitectura es algo que entra por los ojos... Lo primero que hago cuando me dan un tema para proyectar es buscar imágenes que me gusten”. (E 1)

En este sentido, nos parece necesario subrayar que toda imagen es portadora de un mensaje, que muchas veces tiene mayor potencia que el discurso mismo, es lo que podríamos llamar *discurso visual*³. La arquitectura se vale del discurso visual -a través de esquemas, gráficos, croquis y perspectivas- para elaborar ideas en la práctica proyectual y como medio para comunicarlas; esta es una característica distintiva del diseño arquitectónico.

Pero además, en este campo, el discurso visual ha sido siempre utilizado como herramienta de conquista de la cultura dominante, cuya fuerza ha aumentado exponencialmente en los últimos años, por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la representación y la comunicación. Tal como plantea Escobar *“Si la cultura hegemónica local pretende que sus verdades valgan para todo el cuerpo social que dirige, la de los grandes centros de poder internacional quieren que las suyas sean universales: sus signos son elevados a paradigmas planetarios. Con la ayuda de sus grandes mitos encubridores, instrumentos ideológicos por excelencia, la presentación cultural uniforma la percepción, ayuda a difundir usos, valores, ideas y costumbres y justifica los intereses económicos imperiales. El arte hegemónico internacional propone e impone los códigos estilísticos, las innovaciones y las últimas tendencias; y las respuestas formales dadas a sus propias situaciones históricas pasan a ser patrones de curso mundial obligatorio”* (Escobar, Ticio y Otros; 2004: 92).

La conquista de la cultura hegemónica internacional de la que habla Ticio Escobar, queda al descubierto ante las preferencias estilísticas de los estudiantes; de la que dan cuenta sus dichos al momento de *“Mencionar el/ los movimientos arquitectónicos que más le gusta/n. Argumentar. Responder cuál/es piensa refleja/n mejor nuestras costumbres”*:

“El Minimalismo y el Deconstructivismo. No tengo bien frescos esos conocimientos... pero creo que ninguno de los dos se adapta a nuestro clima... igual me gustan”. (E 13)

“Me gusta el Minimalismo, porque resulta fácil de componer, pero también reconozco que hay cosas que no tienen que ver con nuestro territorio, ni nuestras necesidades, ni siquiera funcionales, menos aún climáticas”. (E 7)

“Me siento identificado con el Minimalismo y el movimiento High-Tech, porque me gusta la alta tecnología. Creo que es muy costoso, en términos de inversión y difícil de aplicar en nuestro medio”. (E 27)

Pero, dejando de lado los indiscutidos beneficios de los avances tecnológicos en el campo de la representación gráfica y comunicacional, el problema es aún mayor. Los modelos ideales producidos por los estudiantes durante el trayecto de formación, se constituyen en el vocabulario estilístico de los nuevos egresados, quienes, ya en su desempeño en el mundo del trabajo, materializan objetos que atentan contra los propios principios fundamentales de la arquitectura, y su correspondencia con el sitio y entorno, manejo del clima y hasta usos y costumbres locales. Esta influencia es tal, que exige nuevos modos de comunicación entre docentes y alumnos, además de requerir encontrar nuevo sentido a la lectura, la escritura y la comunicación oral. Exige además la doble tarea que consiste, en principio, en deconstruir los paradigmas en que se soporta la arquitectura reproductora de la cultura hegemónica, para luego, construir nuevos supuestos que den sentido a la producción del hábitat local, es decir aquello que Mastache denomina *“des-aprender o re-aprender”* (2010: 3).

Otro de los problemas del aprendizaje reside en la dificultad que encuentran los estudiantes para relacionar las imágenes con nociones teóricas (fundamentalmente cuando se vinculan campos del saber que curricularmente corresponden a diferentes áreas), cuando deberían analizarse a partir de concebirlas como síntesis del interjuego de esos saberes. Y así lo manifiestan al responder las preguntas *“¿Qué puede decir acerca de las imágenes presentadas para analizar una obra paradigmática?”* y *“¿Con qué otros conocimientos del campo del diseño proyectual -Historia, Morfología, Tecnología, Construcciones, otros- las podría vincular?”*

“Me cuesta mucho relacionar algunos conceptos teóricos para proyectar... muchas veces no sé cómo interpretarlos para usarlos en un proyecto”. (E 5)

³ UNESCO (2005).

“... por qué tengo que saber de historia si estamos en una clase de taller... acá hacemos diseño...”. (E 10)

“... la imagen me gusta o no me gusta. Me parece que empezar a buscar por qué es así o qué significa, no es lo real...”. (E 8)

“No entiendo la pregunta... la imagen me parece adecuada para la función que cumple el edificio, pero no sabría decir bien por qué”. (E 25)

Estos son pues, algunos de los modos en que los efectos de la fragmentación de los procesos de formación se expresan, *“En parte lo hacen... en la independencia de la enseñanza de cada asignatura, una independencia que es, a la vez, deseable e indeseable. Deseable porque responde al principio de libertad académica. Indeseable porque rompe con el principio de unidad. Y esos efectos se manifiestan igualmente en la ruptura que se produce en las carreras con mayor perfil profesional, entre el ciclo de formación general y básica de los primeros años, por un lado, y en el ciclo de formación profesional por el otro. Son dos ciclos que en muchas carreras profesionales no logran articularse, aunque sí lo hacen con mayor facilidad en las carreras de carácter académico”.* (Camilloni, Alicia y otros; 2013:14).

En un mismo sentido Mastache expresa *“Esto no quiere decir que la identificación de los contenidos y disciplinas involucrados no sea importante. El riesgo está en definirlos independientemente del resto de los elementos del diseño curricular”* (MASTACHE, Anahí; 2007:11). Tal dificultad requiere de los docentes -y la institución en su conjunto- la enseñanza de estrategias adecuadas para posibilitar la interacción y el intercambio con los distintos actores de la universidad, y *“acompañar su construcción”* (Mastache; 2010: 5).

Con respecto al aprendizaje, Anahí Mastache sostiene que los nuevos estudiantes se caracterizan más por el juego, la fantasía y el método de ensayo y error que por emplear procedimientos lógicos para acceder al conocimiento; pero además los distingue de los estudiantes de generaciones pasadas, una marcada tendencia a la multi-tarea. Esto significa que, mientras que poseen la habilidad de manipular un enorme caudal de información demostrando gran destreza *“de manera global, intuitiva, sintética y estratégica”* (Mastache; 2010: 2), la formación universitaria les exige pensamiento analítico, deductivo y reflexivo en el marco de actividades que requieren esfuerzo y concentración durante espacios de tiempo prolongados.

Estas características de los estudiantes deberían ser revalorizadas por las instituciones universitarias, sobre todo en el contexto de una sociedad cada vez más compleja, aunque sin dejar de lado la concepción que entiende que el conocimiento es construcción. Aquí nos apoyamos en la idea de Piaget (1975), quien, desde la perspectiva constructivista, sostiene que el desarrollo cognoscitivo es complejo porque no se trata de adquisición de respuestas, sino de un proceso de construcción del conocimiento en el que se produce la interacción entre el sujeto y su entorno, en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos; en esta construcción el sujeto opera activamente y a la vez que construye conocimientos, construye también las propias estructuras intelectuales o cognitivas.

Según Piaget las estructuras intelectuales son el producto sucesivo de un complejo proceso de génesis que se apoya en el soporte biológico y surge del equilibrio o compensación entre las experiencias de intercambio material y social del sujeto. Una estructura intelectual es la forma de organización de las posibilidades de acción -físicas o mentales- de un sujeto, en un momento dado. Las estructuras son dinámicas, están orientadas por la búsqueda de adaptación, también dinámica, producto del desequilibrio cognitivo.

La idea central de la epistemología de Piaget es el constructivismo⁴. A lo largo de su desarrollo, el sujeto va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las estructuras o los mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos; es decir que construye su conocimiento del

⁴ La noción piagetiana de construcción del conocimiento proviene de la filosofía kantiana, en cuyo idealismo trascendental reconoce el papel de la experiencia en la construcción del conocimiento, el cual no sería posible sin el orden que impone el sujeto a los datos de la experiencia y gracias a las estructuras a priori del espacio y el tiempo y a las categorías. La posición epistemológica constructivista se sitúa entre el empirismo y el racionalismo, como síntesis, que tiene en cuenta tanto los aspectos hereditarios como la acción constructiva del sujeto. Los aspectos constructivos son elaborados por el individuo, que no se limita a recoger lo que viene del exterior.

mundo, pero también su propia inteligencia (...) a partir de la dotación que recibe hereditariamente y que le permite interactuar inicialmente con el mundo, va elaborando esquemas que son sucesiones de acciones reales o interiorizadas susceptibles de repetirse en condiciones semejantes (y no sólo idénticas), y con esos esquemas interpreta el mundo y actúa sobre él (1975: 29). La modificación de esquemas va a dar lugar a nuevos esquemas.

Los esquemas son para Piaget (1991) representaciones mediadoras que organizan la experiencia y se sitúan entre el sujeto y los datos del mundo. Ofrecen una imagen simplificada, que representa lo que puede repetirse y generalizarse en una acción, en tanto esquema operacional que se repite (al principio, de manera refleja) y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos se vuelven capaces de suscitarla.

Cuando los esquemas son rígidos, lejos de aproximar al conocimiento de la realidad, pueden constituir lo que Gastón Bachelard (1993) denomina *obstáculos epistemológicos*, que obturan el aprendizaje. Estos entorpecimientos y confusiones, son causa de estancamiento y hasta de retroceso que aparecen en el acto mismo del conocer, pues “*se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza a la espiritualización*” (pág. 15).

Este posicionamiento frente al conocimiento no obtura, sin embargo, la posibilidad de tomar conciencia que estos modos de pensamiento exigidos en los estudios universitarios, son justamente en donde los estudiantes presentan mayores dificultades. Esto es pues porque en las instituciones superiores, se requiere de otras habilidades en las que no caben la inmediatez y la impaciencia, tan características de los jóvenes estudiantes. Por el contrario, se necesitan procesos de reflexión y pensamiento crítico, tanto como de paciencia para sobrellevar momentos de frustración y de reconocimiento de las propias capacidades, trabajo intelectual, procesos de “*des-aprender o re-aprender*” (Mastache; 2010: 3).

Esta característica, se ve reforzada con el hecho de que en ciertos casos se nota, por parte de los estudiantes, la ausencia de compromiso con el esfuerzo que implica “ser universitario”, donde el pasaje por la institución se asume como un pesado trámite que se debe realizar, para acceder al mundo del trabajo, y así adquirir el status social que otorga el título; rasgo que se acentúa en el último taller del trayecto de arquitectura.

En otros casos, el recorrido por la universidad adquiere otros sentidos, según los diferentes posicionamientos sociales, tales como: un ciclo inevitable, un espacio para desarrollar vida social, una alternativa para ocupar el tiempo ante la falta de deseos o posibilidades de trabajar. Sólo el 22% de los encuestados asume una actitud responsable acerca de la importancia de esforzarse en el trayecto de formación. Al respecto ante las preguntas “*¿Cómo describiría su paso por la facultad hacia el final de su trayecto?*” y “*¿Cree que han cumplido sus expectativas?*”, responden:

“Todavía no tengo una opinión formada de mi paso por la FAU, pero espero poder recibirme pronto para hacer lo que más me gusta que es diseñar edificios”. (E 14)

“Lo que más me interesó cuando decidí estudiar arquitectura era que se trabajaba siempre en grupo, y eso me permitió hacer amigos con los que comparto intereses comunes sobre la arquitectura y otras cosas”. (E 1)

“Me parece que lo más importante fue que descubrí un mundo completamente nuevo para mí, donde aprendí muchas cosas, además de arquitectura”. (E 14)
“... Creo que fue difícil adaptarme al ritmo de arquitectura, pero también me parece que valió la pena...”. (E 6)

“Hice muchos amigos y aprendí muchas cosas, pero ahora me interesa recibirme lo más pronto posible y trabajar en un estudio”. (E 26)

Sin embargo, es importante revisar la mirada que, tanto docentes como institución, tienen acerca de lo que implica el aprendizaje. El aprendizaje es trabajo, trabajo intelectual, por lo que tiene requerimientos similares a los de cualquier trabajo: disposición para la realización de tareas –en nuestro caso el aprendizaje-, un método de diseño proyectual, conocimiento del oficio –en nuestro caso del oficio de estudiantes- (interpretar textos, conceptualizar ideas, representarlas mediante dibujos, esquemas y gráficos), reconocimiento de momentos para la adquisición de saberes, en tanto habilidades de la que disponían aquellos que por su pertenencia de clase, se estructuraron como

sujetos capaces de proyectar el futuro a largo plazo, cumpliendo así con uno de los presupuestos fundantes de la modernidad. Estas habilidades alcanzan también a las generaciones que, aún sin poder gozar de las condiciones necesarias para la proyección de ese futuro, se constituyeron como sujetos en un contexto simbólico en que primaron las ideas de modernidad y las representaciones que devienen de ella. El problema parece seguir siendo, sin embargo, que en la idea de proyección del futuro, dominante en los países dependientes, ha primado la concepción liberal individualista, que condujo al estado actual, en que el dominio del neoliberalismo causa la exclusión de las mayorías, produciendo previamente un mundo simbólico que sigue negando la necesidad de construcción colectiva del conocimiento para la construcción de lo social.

Esto implica además que, desde el acompañamiento a las trayectorias, no hay que forzar a los estudiantes a encorsetarse en un cierto perfil, obligándolos a renunciar a su identidad, sino ofrecer mediante el conocimiento académico, una gama de posibilidades que enriquezcan la cultura propia, reconociendo que serán los propios estudiantes quienes creen, reproduzcan y recreen esa nueva cultura académica, y finalmente reconstruyan identidades que se nos escapen a los docentes.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con la perspectiva teórica que mueve el presente trabajo, se debe tener en cuenta que, las aspiraciones respecto al perfil de los estudiantes, son sólo eso: aspiraciones. Es decir, que todo perfil encierra una idea de aquellas habilidades, capacidades, destrezas y experiencia que se espera hayan alcanzado los estudiantes al finalizar sus estudios de grado, pero no es una realidad universal y fija que haya culminado de construirse al finalizar un trayecto determinado de educación formal. De aquí que sea necesario tener en cuenta o garantizar:

- Los planes de estudio deben ser elaborados colectivamente en instancias institucionales coordinadas y conducidas por equipos académicos capaces de conjugar las diversas representaciones de los profesores sobre los estudiantes como futuros profesionales, y leerlas desde una perspectiva teórica que conduzca a definir el campo del ejercicio profesional en clave histórico social.

- Considerar que los requerimientos del mundo académico no deben necesariamente estar reñidos con las posibilidades que ofrece el mundo social del que participan de modo diferente y parcial, los estudiantes y los profesores.

- El contexto económico, político y socio-cultural que determina las prácticas sociales, debe ser repensado a la luz de los saberes académicos, que solo así adquieren valor. En palabras de Enriquez (2009:78) *“adaptarse para cambiar el mundo”*. Mastache postula la necesidad de considerar *“La cultura y los valores propios de la institución formadora”* (Mastache; 2007:65)

Otra de las cuestiones que nos indican que estamos frente a escenarios muy diferentes son las formas de interacción docente alumno, que en la práctica cotidiana, han superado la instancia del canal oral y escrito, y han sido abrumadoramente superadas por la vía auditiva y visual. En este sentido cobra particular importancia analizar el vínculo de los estudiantes con las nuevas tecnologías y el impacto que ello acarrea en la relación docente alumno.

La invasión del lenguaje digital y audiovisual forma parte de nuestra vida, por lo que restar valor a los nuevos medios de comunicación e información no contribuye en nada al desarrollo de los estudiantes para los que el dominio de imágenes, sonidos, Internet, chat, foros, juegos electrónicos y redes sociales, son moneda corriente. En tal sentido, desconocer el alcance de las nuevas tecnologías resulta también en una actitud de ignorancia e indiferencia por parte de muchos docentes, pues es parte de la tarea de enseñar, aprovechar las posibilidades que brindan estas ‘nuevas’ fuentes de información, y parte de la responsabilidad de las instituciones universitarias. En este sentido, resulta necesario señalar que el rechazo hacia el campo de las nuevas tecnologías deviene a menudo del hecho que una gran mayoría de docentes pertenece a generaciones anteriores, que no domina este nuevo lenguaje, y por tanto encuentra serias dificultades en enseñar a quienes están más alfabetizados. Al respecto podemos recuperar el planteo de Mastache (2014:1) cuando sostiene que en la relación docente alumno, y en situación de enseñanza aprendizaje, muchas veces está la *“presencia de un saber que se desplaza más allá de las intenciones de control e inmovilización del mismo por parte de la profesora. La realidad es negada por la docente en tanto no se corresponde con la realidad tal como ella se la representa. La situación de formación se caracteriza por la intención docente de negar los otros órdenes de realidad (y, en particular, la cultura adolescente); la*

consecuente imposibilidad de incluir los rasgos negados en la organización de la clase tiene como efecto el fracaso de la acción docente”.

Pero por otro lado, esta mirada no nos exige de reconocer el doble impacto del uso de las nuevas tecnologías en el campo del diseño proyectual. Pues si bien por un lado los programas de diseño asistido por computadora, constituyen valiosas herramientas que otorgan mayor eficiencia a la tarea de proyectar, promueven el comportamiento individualista y aislado del grupo, suprimiendo paulatinamente la necesidad de relacionarse con ‘el otro’.

Desde la perspectiva de las trayectorias, la educación se concibe como acompañamiento de las historias cotidianas, para *“proponer formas de subjetivación colectiva: desde los otros, que, a fin de cuentas, somos nosotros”* (Nicastro y Greco, 2012: 16). A las formas de subjetivación individualista dominantes en los 90 –y con fuertes líneas de continuidad en la actualidad-, determinadas por el dominio del mercado en el ámbito de lo simbólico, es posible y necesario oponer modos de subjetivación colectiva fundados en la plena conciencia de que no es posible la constitución de un yo sin un *nosotros*, lo que supone, a la vez, la decisión de vivir juntos.

Pensar en la enseñanza exige, por supuesto, considerar diversas cuestiones que hacen a la práctica. La enseñanza es siempre un problema que encierra cuestiones epistemológicas, es decir, una concepción del conocimiento, de la verdad y de la forma de transmitirlo. En estrecha relación con esto último, está lo que plantea Aguerrondo (2009), en el sentido de construir para el conjunto de los estudiantes, continuidades pedagógico-didácticas, que den forma a la experiencia de aprendizaje a lo largo de sus trayectorias educativas en la universidad, lo que involucra el acompañamiento.

En este sentido, resulta fundamental el trabajo colectivo de los docentes, requisito indispensable de la calidad educativa, entendida en su estrecha relación con la democratización del conocimiento, asumida, a la vez, como responsabilidad institucional y no como mera responsabilidad individual de cada estudiante, lo que los dejaría librados a las determinaciones sociales que pesan sobre ellos. La no obligatoriedad de la educación universitaria, no nos exige, sin embargo de la obligación de ensayar respuestas institucionales para acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles, atendiendo a los principios de inclusión, igualdad y justicia social que regulan hoy las políticas públicas tendientes al reconocimiento efectivo de los derechos fundamentales de las personas, entre los que está, el derecho a la educación.

En los últimos años se ha demostrado que para garantizar el acceso equitativo a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos, es necesario que los esfuerzos se vean acompañados por reformas educativas de largo alcance. Estas reformas no podrán implementarse de forma efectiva sin que se produzca un cambio en lo que respecta a los roles del docente, quien debe estar más capacitado que nunca para preparar a sus alumnos, en espacios de aprendizaje muy diferentes de los que los actuales docentes frecuentaron en sus épocas de estudiantes.

La educación tiene como gran desafío atender la diversidad de necesidades, expectativas, intereses y contextos culturales, en el contexto de la globalización que tiende a fomentar la uniformidad, y esta es una tarea fundamental indelegable que le corresponde realizar a las instituciones educativas. En palabras de Boaventura de Sousa Santos *“La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye”.* (Boaventura de Sousa Santos; 2005: 66).

Los rasgos señalados de los estudiantes del TFC del taller “A”, resultan particularmente significativos para la constitución de la subjetividad de los mismos (Mastache; 2010). La actitud de desconfianza hacia la razón y el rechazo de las certezas absolutas, que asumen los alumnos en relación con el aprendizaje, se enlazan con la fragmentación del pensamiento y las múltiples verdades. *“Verdades (...) que, por otra parte, son percibidas como provisionales y rápidamente obsoletas. El clima resultante se encuentra fuertemente atravesado por el individualismo y el relativismo. En este contexto ‘posmoderno’, se valoran altamente el consumo, la innovación permanente, el entretenimiento y la diversión y, simultáneamente se cuestiona la autoridad y los modos “modernos” de relación entre las generaciones. En un mundo de hiper-estimulación, simultaneidad e inmediatez, predomina un pensamiento “débil”, individualista, centrado en el presente”* (pág. 2).

Esta manera de pensar de los nuevos estudiantes tienen características que podríamos denominar “posmodernas” y son opuestas a los requerimientos que exige el aprendizaje del diseño, y que

involucra supuestos modernos tales como la razón, la experimentación sistemática, el desarrollo teórico, la aproximación a la verdad; así dice Mastache (2010: 2) *“los jóvenes ‘posmodernos’ se ven obligados a insertarse no sólo en una institución “moderna” como la universitaria, sino que además, se ven desafiados a pensar de maneras “modernas” que –en muchos casos- les son ajenas”*.

A todo ello se le suma el hecho que estas nuevas generaciones han crecido en un mundo digital, y por tanto han desarrollado modos diferentes de aprender y procesar la información, cuyos rasgos más destacados son la vertiginosidad, simultaneidad, globalidad del pensamiento, capacidad de síntesis y el acceso al azar a las fuentes de información (cada vez más accesibles y diversificadas) (Mastache; 2014).

Muchas veces son los propios docentes quienes se resisten a que la tecnología ingrese al aula por un problema generacional o por desconocimiento y se oponen a que los alumnos busquen información por Internet argumentando que puede contener errores, en lugar de enseñarles a usar de manera crítica y responsable este recurso tan valioso, abriendo la posibilidad de investigar, de cotejar, de criticar, de aprender a diferenciar la información que sirve de la que tiene contenido erróneo. Crear una página del taller o un foro, son buenas maneras de que los alumnos se sientan más contenidos en una institución más acorde a sus intereses y posibilidades

Las nuevas tecnologías de la información pueden crear nuevos entornos de aprendizaje, ya que posibilitan a los estudiantes acceso a fuentes de conocimiento inagotables que trascienden la institución educativa, así como a herramientas multimedia que permiten incrementar este acervo de información. Pero lo que es importante observar es el papel relevante que cumplen en la transformación del ámbito de aprendizaje, ya que modifican la lógica de la enseñanza centrada en el docente, y la reemplazan por una enseñanza centrada en el alumno, donde el docente deja de ser la principal fuente de información y el principal transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje y, con ello, el alumno ya no es más un receptor pasivo de información sino que participa activamente en su propio aprendizaje.

Los docentes deben reexaminar su rol como educadores, dejar atrás su estatus de seres omniscientes que poseen todas las respuestas, y asumir el papel de consejeros y facilitadores del aprendizaje. *“Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros. La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales”* (Boaventura de Sousa Santos; 2009: 36).

La transmisión del conocimiento y de los saberes –a pesar que hoy circulan de manera tan fluida-, sigue siendo un desafío tanto para los docentes como para los estudiantes. Uno de los principales factores que inciden en ese desafío es obviamente, el desarrollo vertiginoso de la ciencia. El otro factor –en particular en nuestro país- es el reconocimiento de la diversidad, puesta hoy en valor como riqueza y no como obstáculo o dificultad. Y en esta aceptación es central el rol que juega la educación y especialmente la universidad que deberá, como institución, estar a la altura de los tiempos que corren, lo cual significa además, ser conscientes que *“(…) una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal”* (Boaventura de Sousa Santos; 2009: 67).

Asumir la educación como derecho social, es ponerse en el orden de la utopía, lo que obliga a reconocer que, para que se produzca el aprendizaje, no alcanza con la mera presencia de profesores y estudiantes en un espacio formalmente “destinado” a la educación. Para que éste se produzca es necesario acompañar a los estudiantes, pensados ya no como receptáculos de conocimientos ni como “esponjas” capaces de apropiarse de todo lo que se les ofrece, sino como sujetos diversos, constituidos en y por una historia social que pesa también en la constitución de los profesores como profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, Juan; Colombres, Adolfo; Escobar, Ticio (2004). *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires: Ediciones Del Sol.

Aguerrondo, Inés (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IPEE/UNESCO Sede Buenos Aires

Bachelard, Gastón (1993). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. (19ª. Ed.). México: Siglo XXI Editores. Traducción de José Babini.

Boaventura de Sousa Santos (2009) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Icaria Editorial

Camilloni, Alicia; Rafaghelli, Milagros; Kessler, María Elena; Menéndez, Gustavo; Boffelli, Mariana; Sordo, Sandra; Pellegrino, Eliana; Malano, Daniel (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral, Secretaría de Extensión. Santa Fe, Argentina. 98 pp.

Dussel, Inés; Southwell, Myriam (2013). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Revista El Monitor de la educación N° 13. Ministerio de Educación de la Nación.

Enriquez, Eugène (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas

Enriquez, Eugène (2009) *EDUCACIÓN Y FORMACIÓN. Aportes desde una teoría de la Institución y las organizaciones*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Mastache, Anahí (2007). *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Año 4, Número 3. ISSN N° 1851-6297. 1° Edición, Rosario, Laborde Editor.

Mastache, Anahí (2008). *El aprendizaje en la escuela: un ejemplo de vacío de saber*. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Buenos Aires: Novedades Educativas. Primera edición: 2007.

Mastache, Anahí (2014) *El Desplazamiento del Saber más allá de la Intencionalidad de la Docente*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Mastache, Anahí; Sanchez Negrete, Viviana; Goggi, Nora y Barreiro, Silvia (2010) *Una Mirada Integral al Acompañamiento al Estudiante*. Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías, 16 y 17 de Septiembre, 2010. Oberá, Misiones. Argentina.

Nicastro, Sandra; Greco, Beatriz (2013) *“Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación”*. (3° ed.). Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Piaget, J. e Inhelder (1975) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Puiggrós, Adriana; Gómez, Marcela (1992) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

UNESCO (2005) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes. Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. División de Educación Superior. UNESCO.