

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Experiencias en el taller [artesano]. La construcción de conocimiento profesional en arquitectura.

Mohr, Andrea.

Cita:

Mohr, Andrea (2010). *Experiencias en el taller [artesano]. La construcción de conocimiento profesional en arquitectura. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/568>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EXPERIENCIAS EN EL TALLER [ARTESANO]. LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN ARQUITECTURA.

ANDREA MOHR

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: mohrandrea@yahoo.es

JAQUELINA FERLAN

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: danielaferlan@yahoo.com.ar

MARIA EMILIA PUGNI

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: mariepugni@yahoo.es

El presente trabajo pretende reflexionar sobre las condiciones de producción de conocimiento profesional en Arquitectura bajo la lupa de las concepciones del pragmatismo. Es en este sentido, que la reflexión adopta dos vertientes: una teórica, de sustento filosófico-epistemológico basada en la tradición del pragmatismo y otra devenida de una práctica reflexiva con apoyatura de una metodología etnográfica, realizada en el marco de nuestra actividad docente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Como consideramos que la riqueza de esta discusión se basa fundamentalmente en esta dialéctica entre teoría y práctica, el desarrollo basculará entre estos dos aspectos, imbricándolos en la trama argumental.

Determinadas estrategias didácticas pueden contribuir más cabalmente en la construcción de nuevos andamiajes donde anclar la construcción del conocimiento. La modalidad Taller plantea un proceso cíclico que no admite linealidad sino más bien una dinámica reflexiva de ida y vuelta en la resolución de un problema dado, genera *reflexión sobre la acción* -se suspende la acción para pensar en el proceso- y aporta herramientas fácilmente transpolables a situaciones de la realidad. Desarrolla autonomía, independencia y pone en juego instrumentos necesarios para pensar, imaginar y solucionar con creatividad y libertad el tema propuesto. Sin perder de vista lo colectivo, porque si bien cada proceso es individual, las instancias de puesta en común, discusión y debate, implican una construcción superadora de lo meramente

individual. Fomenta una particular relación saber-poder debido a los roles variables que los participantes adoptan en cada instancia del proceso.

[...] taller: espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara. Esta austera definición no sólo atañe a quién manda o a quién obedece en el trabajo, sino también a las habilidades como fuente de la legitimidad del mando o de la dignidad de la obediencia. En un taller, las habilidades de maestro pueden valerle el derecho a mandar, y aprender de ellas y asimilarlas puede dignificar la obediencia del aprendiz o del oficial. (SENNETT: 2009, 72)

Esta tradición medieval se ha mantenido vigente no sólo en los ámbitos de producción sino también de transmisión de conocimiento en Arquitectura, disciplina que ha integrado en un mismo dispositivo pedagógico -el taller- los procesos de enseñanza y de aprendizaje de saberes teóricos y prácticos de procedimientos proyectuales, un conocimiento que se enseña y se aprende, básicamente por simulación. (BENITO et al: 2009; s/p)

En el Taller, la participación activa de los integrantes..los alumnos que realizan su aporte en la construcción del conocimiento grupal y los docentes que desarrollan la coordinación, incorporando la mirada del experto, genera una estructura cooperativa que provoca entrecruzamientos y atravesamientos de la individualidad, generando multiplicidad: multiplicidad de miradas que acrecientan la objetividad, multiplicidad de fuentes de información que favorecen la comparación de situaciones similares, estimulan la discusión grupal y movilizan la reflexión, multiplicidad también de percepciones individuales que ponen en funcionamiento estímulos colectivos.

El Taller es mucho más que un espacio pedagógico en el que se agrupan personas de tal o cual manera a realizar tales y cuales cosas. Dispone de modos de circulación de la palabra, de circulación del poder, los modos de referirse al trabajo del otro, de mirar el propio trabajo, dispone de contratos legales y simbólicos entre sujetos participantes. Supone una manera de organizar la tarea, una relación legal entre sus miembros, una circulación del saber y del poder, absolutamente diferentes a las que se dan en los dispositivos áulicos. (cf. FIORITO comp: 2009; 12)

El conocimiento es algo en construcción, no es producción ni reproducción de saberes teóricos, sino asimilación de los mismos a la luz de las experiencias y los conocimientos previos. Tal como explicitaba Dewey, los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con el resto de la experiencia ya adquirida caen en el olvido; cada experiencia es una fuerza en

movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. El crecimiento se provoca por la continuidad y reconstrucción de la experiencia. La experiencia, a su vez, se refuerza a través de un diálogo entre conocimiento tácito y crítica explícita. Es un aprendizaje de instrumentos y medios, de destrezas y habilidades.

El oficio que consiste en producir objetos físicos proporciona una visión interior de las técnicas de la experiencia capaces de modelar nuestro trato con los demás. Tanto las dificultades como las posibilidades de hacer bien las cosas se aplican al establecimiento de relaciones humanas. Los desafíos materiales, como el trabajo de las resistencias o el manejo de las ambigüedades, ayudan a comprender las resistencias que unas personas desarrollan respecto a otras o las inciertas fronteras entre ellas. (SENNETT: 2009, 355)

Es en este punto, donde se centra la acción facilitadora del taller, ya que plantea integración, facilita las búsquedas, estimula la provocación de conflictos, contiene la ansiedad y favorece distintos niveles de reflexión....

Se trata de propiciar oportunidades para que los estudiantes reflexionen, elijan e integren esas experiencias a otros contextos, intentando contradecir la sensación del observador pasivo.

El Taller como estrategia pedagógica lleva implícito un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida por docentes y estudiantes.

Se elabora a partir de una situación problemática que propicia el aprender-haciendo y la integración del pensar-hacer, o en otros términos de la teoría y la práctica. Incluye la comprensión de las cuestiones disciplinares -encuadre, alcances, realidades de la práctica-, la información, debate y formación acerca de temas esenciales -investigación, crítica, teorización- y las prácticas en programas y proyectos. Es posible reconocer marcos teóricos interpretativos que subyacen al estudio de las prácticas, entendiendo que la teoría no es el punto de llegada sino la manera de concebir el tema o el problema.

Docentes y alumnos, participan en el proceso de aprender y enseñar. Todos cooperan en una práctica reflexiva ante una misma temática.

La solución del problema planteado clase a clase se completa y enriquece con la evaluación formativa que supone retroalimentación del aprendizaje, aprender de los propios errores y también de los ajenos, buscando siempre la posibilidad de corregirlos o superarlos. De este modo tratamos de poner el acento en el objeto de aprendizaje y no exclusivamente en el objeto de conocimiento. Se potencia no sólo el autoaprendizaje, sino además el desarrollo de competencias, la posibilidad de investigación, el aumento de la motivación, la empatía y el

respeto entre pares, así como las relaciones de trabajo grupal, habilidades sociales de negociación, consenso, y capacidad de comunicación de las propias ideas.

El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, la capacidad para aprender con otros y de otros aparece como factor esencial. La formación de futuros profesionales comprende la consideración del enriquecimiento personal que supone el trabajo en equipo. La resolución del problema es sólo el pretexto para desencadenar un proceso activo de aprendizaje independiente y a la vez grupal, procurando potenciar el desarrollo y reconocimiento de actitudes o valores individuales. Sabemos que no todos realizan el proceso de aprender de igual manera y en igual tiempo, por eso se deberá crear un espacio propicio tendiente a generar el diálogo continuo. Si pensamos en el Taller como el espacio destinado al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos mediante el debate y la crítica, estos presupuestos girarán sin duda alguna, en torno al *saber ver* y al *saber decir*; y será la habilidad del docente la que funcionará como estímulo para convertir en objeto de enseñanza grupal los aportes individuales. El docente acompañará –y no conducirá– al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El proceso descrito implica reconocer la imposibilidad de instrumentalizar el Taller, entendido como conglomerado de sujetos que construyen cooperativamente conocimiento. Justamente en esta condición dual, individual-colectiva, subyace la riqueza de ese hacer y de ese ámbito. No se pueden prefijar resultados ni pautas estancas en función de la multiplicidad de preguntas y respuestas que pueden presentarse, sólo reconocer procedimientos, modos de hacer más convenientes que otros, pausas de reflexión y tiempos de trabajo intenso que incentiven la producción de eso que se busca sin saber previamente su forma final, el conocimiento.

Ahora bien, qué mecanismos, qué herramientas, qué acciones reclaman estas prácticas de enseñanza tradicionalmente vinculadas a lo artesanal para anclarse consistentemente en la realidad cambiante, volátil, dispersa en la que nos toca actuar?

Cómo se traman las experiencias “líquidas” del mundo actual en un sistema de producción de conocimiento que requiere de tiempos largos y habilidades desarrolladas en base de repetición y esfuerzo?

Cómo recuperamos el valor de los rituales de trabajo, la condición cooperativa de la construcción de conocimiento y la información compartida cara a cara en un mundo que prioriza lo virtual, lo instantáneo, lo remoto?

Por paradójico que parezca, la aparición de redes digitales recupera alguna de las lógicas de las sociedades orales anteriores a la aparición de la imprenta. El futuro no sólo aparece más

plenamente integrado con la tecnología, sino que representa la promesa de recuperar lo que anteriormente había destruido la modernidad. Se reivindica la recuperación de la comunidad, de la propia identidad, del espacio político, de los oficios precisos y del carácter local. (ORTEGA ed: 2009; 40)

El sentido educativo se enfoca a satisfacer las necesidades de información tratando los contenidos en su forma, disposición, organización, objetivos de aprendizaje y necesidades de evaluación, y prevalecer que todos los estudiantes tengan el acceso que les permita llegar a las metas propuestas. La motivación sigue siendo algo tan general como particular de la labor docente y no está excluido de los cambios tecnológicos que puedan ocurrir, en eso reside la habilidad de cada educador para lograr la participación e interés por el aprender de sus estudiantes. Los aprendizajes mediados pedagógicamente con objetos tecnológicos y comunicacionales parece tener un horizonte mas bien indefinido e inconcluso, el cual no se soluciona invirtiendo solo en los recursos tecnológicos, sino en las herramientas necesarias para que los docentes sean capaces de utilizarlas con fines de educación sistemáticos y contextualizados.

Por ello la mediación tecnológico-educativa planteada de este modo, no remite a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades

Creemos que en las universidades con modalidad presencial, lo virtual es proyección de lo físico, no sustitución. Las TICs son un complemento. La pregunta que como docentes nos concierne ante las nuevas tecnologías no puede limitarse a sus aspectos instrumentales, siendo imprescindible abordar sus aspectos epistemológicos, con todas las consecuencias que ello supone para la concepción de la arquitectura y su enseñanza. El gran desafío no es tecnológico, sino metodológico: gestionar conocimientos que se generan, se transmiten y se obtienen de formas nuevas. Esta situación plantea, por lo menos, la necesidad de repensar la planificación docente, la metodología a desarrollar en las prácticas de enseñanza y la evaluación permanente de resultados. Promover procesos activos, a partir de la participación en ambientes educativos que fomenten el movimiento, el debate, el consenso y el disenso, la tolerancia como dispositivo para la reconstrucción de lazos de solidaridad y recorrido hacia la autogestión pedagógica. La integración de la tecnología de comunicación puede constituir un factor potenciador de la autogestión pedagógica. (cf BENITO et al: 2009; s/p)

La aparición de la Web 2.0 ha revolucionado en parte el concepto tradicional de Internet, introduciéndose novedosos mecanismos de interacción humana que aprovechan la

inteligencia colectiva de la red. En dicho contexto cabe plantearse el papel que pueden desempeñar las tecnologías y herramientas de la Web 2.0 en el seno de la Universidad, creando un espacio de comunicación abierto entre los miembros de dicha institución para conseguir una Universidad en la cual sus integrantes puedan participar de forma interactiva en los procesos colaborativos que surjan. Creemos que la educación superior en general y la universidad pública de gestión estatal en particular necesitan generar ambientes de aprendizaje colaborativo, espacios de resistencia al creciente individualismo. Estas herramientas establecen otros canales de comunicación entre profesores y estudiantes, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital. En este sentido, no hay que olvidar que los alumnos que hoy llegan a la universidad son nativos digitales; su forma de aprender tiene que ver con esta naturaleza generacional y requiere de nuevos enfoques educativos.

El conocimiento reside, no ya en el individuo, sino en las conexiones de su red social, convirtiéndose, por lo tanto, la capacidad personal para la creación y mantenimiento de nuevas conexiones en la clave para el aprendizaje.

En el nuevo paradigma educativo es necesario “aprender a aprender”, puesto que la formación no se ciñe a un espacio y tiempo determinado, sino que exige mantener cierta capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida

Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (BAUMAN: 2007; 46). Por eso estamos convencidas de que nuestro desafío como docentes es transmitir [...] principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (cf. MORIN: 2007; 16)

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Zygmunt (2000) Modernidad líquida. ,Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

----- (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa. Colección Pedagogía social.txt

BENITO, Patricia et al (2009). *La experiencia en los talleres en el ciclo básico de la carrera de arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario*. <http://www.fayp.unr.edu.ar>

BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1971) *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. En Revista de Ciencias de la Educación, año II, N°6.

BOURDIEU, Pierre (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005) *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. En: Perfiles educativos, Vol. XXVII, N°108.

EDELSTEIN, Gloria. (2005) *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En: Frigerio, Graciela - Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del Estante editorial.

EISNER, Elliot. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

FAINHOLC, Beatriz. (2004) *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. En: educ.ar - Educación y TIC. <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>

FIORITO, Mariana comp (2009) *Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Ediciones FADU. Nobuko.

HARGREAVES, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

LITWIN, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MEIREU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Buenos Aires: Laertes.

MORIN, Edgar (2007) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ORTEGA, Lluís ed (2009). *La digitalización toma el mando*. Barcelona: GGili Compendios de Arquitectura Contemporánea

SÁNCHEZ MURILLO, Guillermo (2008) *A propósito de Los Herederos. Los estudiantes y la cultura de P. Bourdieu y J.-C. Passeron*. En: Revista Sociedad y Economía – CIDSE, N°4.

SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

----- (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

SENNET, Richard (2009) *El artesano*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos

TEDESCO, Juan Carlos (2009) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TOGNERI, Jorge (1993) Como aprender y como enseñar. Introducción a una didáctica de la arquitectura. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

WINOGRAD, Marcos (1988) *Intercambios*. Buenos Aires: Espacio.