

Habitar la docencia: aproximaciones y sugerencias.

WORTMAN, Natalia Sofía.

Cita:

WORTMAN, Natalia Sofía (Junio, 2015). *Habitar la docencia: aproximaciones y sugerencias. IV Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. ALTEHA FAUD UNSJ, San Juan.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/nsw/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pO2k/eer>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

**IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE TEORÍA DEL HABITAR
SAN JUAN, ARGENTINA**

17, 18,19 Y 20 de Junio de 2015

Wortman, Natalia Sofía
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño - Universidad Nacional de San Juan
Avda. Ignacio de la Roza 590 (o). Tel. (0264) 4232395
nswww@hotmail.com
San Juan - Argentina

HABITAR LA DOCENCIA: APROXIMACIONES Y SUGERENCIAS

Dimensión: C

Tipo de producción: 3

RESUMEN

Inevitablemente todos los seres humanos habitamos, pero no de la misma manera. La cotidianeidad o familiaridad del asunto, nos hace advertir ciertas dificultades a la hora de reconocer al habitar como un campo que demanda algún tipo de explicación. A los efectos de profundizar en la comprensión de sus componentes, sus límites y sus relaciones; es necesario recurrir a una teoría que permita dilucidar aquellas incógnitas que se esconden detrás de lo que pensamos, decimos y hacemos. En nuestras maneras de interpretar y estructurar la realidad, encontramos ya instalados ciertos acuerdos o convenciones que constituyen el escalón diferencial respecto de las otras especies. Los discursos y actuaciones, conforman los sistemas del hablar y del habitar respectivamente, entendidos como sistemas de significación claramente constitutivos de la condición humana. En ellos se da un juego de interrelaciones en el que intervienen las conformaciones espaciales (con los comportamientos que habilitan) y las voces (con los conceptos que designan). Ambos funcionan entonces como contexto y también como textura de la vida social, como marco que otorga sentido y sustento conceptual a toda práctica.¹ En este ensayo, enmarcado en lo realizado en el “II Curso de Formación Docente ALTEHA (FAUD UNSJ - FADU UBA)”, orientaremos la reflexión hacia una serie de interrogantes relacionados con un territorio simbólico: la macropráctica de la docencia, en el ámbito específico del proyecto.

INTRODUCCIÓN

El trabajo surge del Curso de Formación Docente que, *“desde la perspectiva de la “Teoría del Habitar” se plantea como una oportunidad de reflexión, problematización teórica y experimentación pedagógica”* con la intención de posibilitar la *“visualización del “pensamiento proyectual”, necesario para revisar nuestros “saberes” y “haceres” áulicos”*.² Es innegable que la multidimensionalidad del objeto de estudio, es una particularidad determinante en la enseñanza del proceso de diseño. La complejidad de variables que lo conforman, requiere de conocimientos y procedimientos interdisciplinarios, y de un abordaje que permita ampliarlos, articularlos e integrarlos.

Morin hace varias décadas advertía la presencia de una *“nueva ceguera ligada al uso degradado de la razón”*.³ Si partimos de la premisa de que los estudiantes están más bien acostumbrados a procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo lineal, no dialéctico, en los cuales los conocimientos terminan por quedar enfrascados en compartimentos aislados y desarticulados entre sí; entendemos que será primordial trabajar a lo largo de su formación universitaria, el desarrollo de las capacidades de abstracción, conceptualización, significación y síntesis, entre otras, para lograr el dominio del pensamiento complejo. Atendiendo a estos desafíos, y entendiendo que los mismos demandan una profunda reflexión que contemple nuevos procedimientos en el campo de la enseñanza proyectual, ratificamos la necesidad de considerar un enfoque holístico e integrador, superador de visiones fragmentadas, orientado a ampliar y enriquecer el desarrollo cognitivo y metacognitivo. Lo fundamental de la tarea docente no puede ser el análisis del objeto producido por el alumno como resultado, sino que es necesario hacer foco en el sujeto generador de ese producto y situarlo en el centro del proceso pedagógico. Para esto es imprescindible una aproximación dialéctica en la cual estudiar al objeto implica estudiar al sujeto creador, y esto supone guiar o acompañar su proceso creativo hacia la obtención del objeto deseado...⁴

DESARROLLO

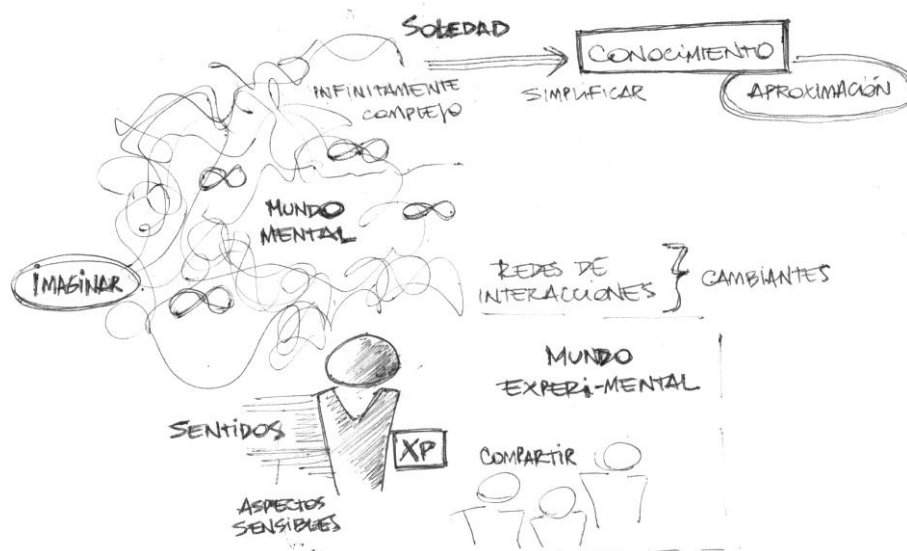
¿Qué sugiere la relación con el conocimiento?

Allí donde hay algún misterio que develar, una intención que desocultar, o una esencia que descubrir, se manifiestan pasiones compulsivas y temores irracionales que hacen que la aventura del conocimiento se vivencie

como una búsqueda permanente de nuevos interrogantes. Esta idea del conocimiento como misterio, invita a transitar un camino un tanto adictivo, que supone un constante desafío, repleto de inquietudes... Aquello que está inquieto no está quieto, se encuentra en movimiento, en un determinado estado de tensión. La relación con el conocimiento es una relación de tensión, que genera sensaciones contradictorias, e involucra tanto satisfacciones como frustraciones.



El desarrollo cognitivo es un proceso recursivo tanto de afuera hacia adentro como de dentro hacia afuera: En las redes imaginarias del mundo mental, todo es infinito, complejo, e infinitamente complejo. En ese entramado de interacciones cambiantes la ambigüedad es inminente. La perplejidad y la incertidumbre suelen generar una sensación de desconcierto y soledad muchas veces inaguantable... Para poder trascender el aislamiento que el mundo mental supone, y compartir las complejidades que lo configuran, es necesario simplificarlas, hacerlas inteligibles... Se podría sospechar que aquellas aproximaciones o construcciones que, en el intento de volverse finitas, se “empaquetan” en forma de conocimiento, son un intento de trazar un puente entre el mundo mental y el mundo experimental (en el cual intervienen los sentidos, la experiencia, los aspectos sensibles)⁵.

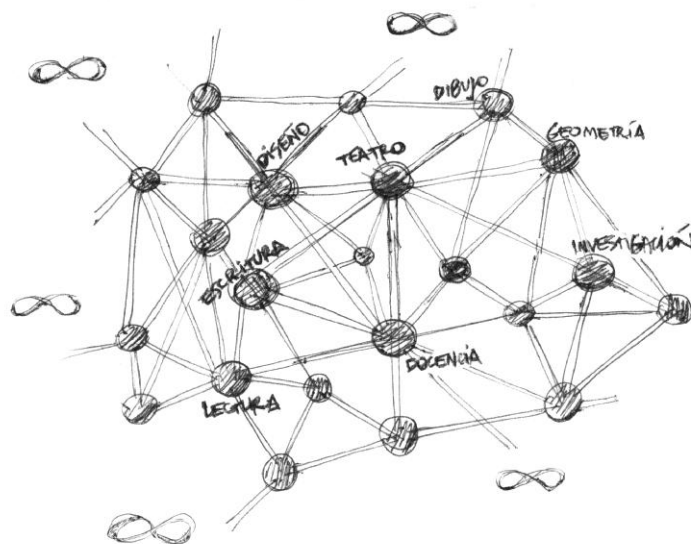


Asumimos que en el mundo experimental, no estamos tan solos como en el mundo mental, ya que los otros están allí, y claramente habitamos juntos... Lo que nos lleva a plantearnos un segundo interrogante:

¿Qué sugiere la relación con los demás?

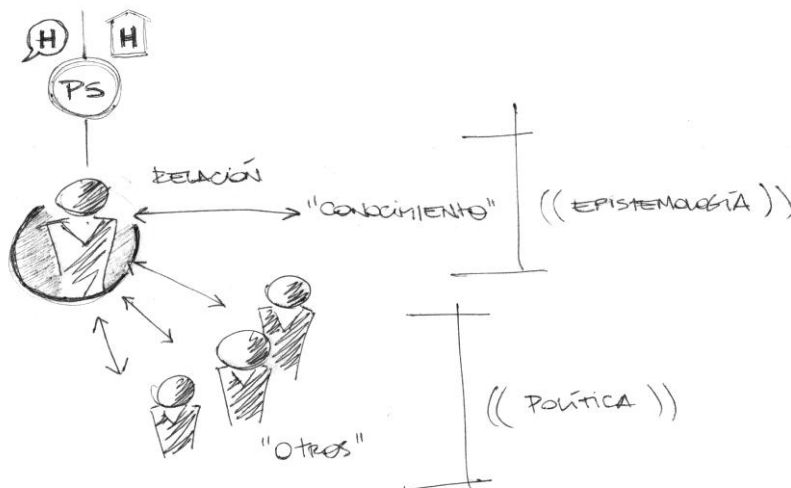
Damos por sentado que los vínculos interpersonales juegan un rol fundamental en el desarrollo de cualquier persona. Todos compartimos necesidades, inquietudes y afectos en distintos contextos, conformando un complejo entramado de interacciones.

Al entregarse a una pluralidad de intereses, uno abre muchas puertas al intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento. Todas las actividades y los ámbitos en los que uno se desenvuelve, sugieren una red que presenta puntos de encuentro o intersecciones, producto de los entrecruzamientos de los diferentes actores involucrados a través de las diversas prácticas sociales.



Hablar de prácticas sociales desde la lógica del Habitar, entiende una profunda transformación conceptual, que implica el reconocimiento de los diferentes modos de habitar de las personas y los pueblos. Los seres humanos no son sólo recursos para la producción, sino que también tienen valores éticos, conciencia, capacidad de asociarse, reaccionan frente a las injusticias, etc. Nuestra vida está hecha de relaciones humanas y de ello dependen muchas cosas, ya que nos vinculamos física y simbólicamente con los demás en nuestro entorno.

Supongamos un sujeto (individual o colectivo) que busca reconocerse en su contexto cultural. Si los ámbitos de algún modo lo fuerzan a estereotipar sus comportamientos, se sentirá desplazado, atacado e invadido por las imposiciones de la ideología dominante. En cambio, si las conformaciones (y las voces) que lo rodean propician la identificación, se estará atendiendo a sus requerimientos en términos de valores significativos.⁶ La construcción (y/o deconstrucción) de ese sujeto (y de cualquier otro), debe ser abordada desde un lugar en particular, diseñando una estrategia, entendida como un posicionamiento frente a él (y frente a la disciplina).

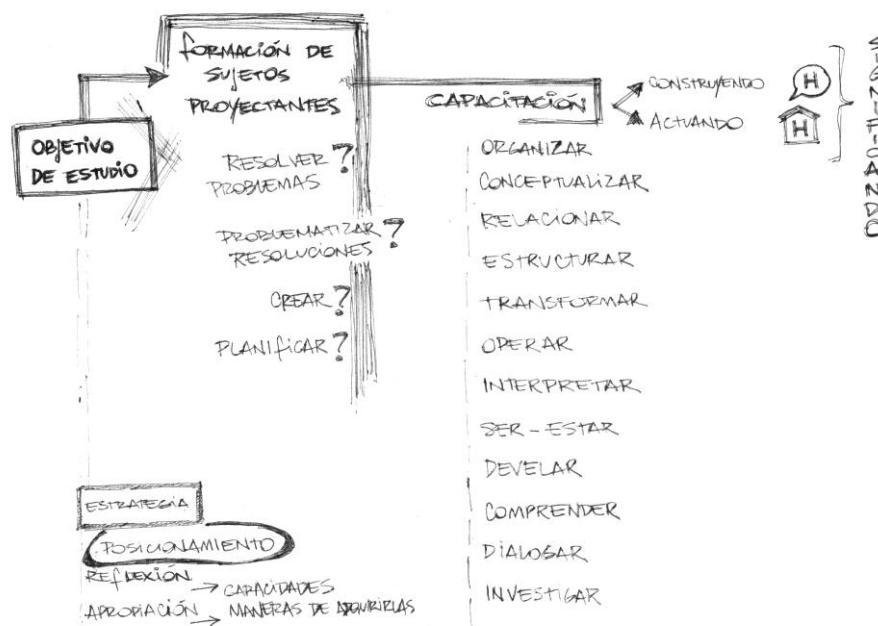


¿Desde dónde enseñar la lógica disciplinar?

Doberti insiste en la importancia de la posición tanto espacial como conceptual en el proceso de construcción de una estrategia. En tanto que seamos capaces de reconocer la complejidad de las consecuencias sociales de toda práctica proyectual, repensaremos la relevancia de nuestra situación contextual y la construcción de una lógica que trascienda la mera funcionalidad, tan propia de los modelos vigentes, convalidados desde afuera de la identidad latinoamericana... En el ámbito del proyecto (entendido como prefiguración o planificación del entorno humano) es necesario abordar las propuestas pedagógicas de manera que apunten a una construcción de sentido geoculturalmente situada.

Habiéndonos posicionado en los márgenes de la ideología dominante (generada y sostenida por los centros de poder), nos disponemos entonces a orientar el hacer... Para direccionar la práctica docente, vamos a suponer un objetivo (a diferencia de un objeto) de estudio: la formación de sujetos proyectantes. Aunque suene un tanto genérico, posiblemente servirá de puntapié para reflexionar acerca de los propios modos de enseñar y de aprender.

Asumimos que todo aprendizaje capacita para algo. Entonces... ¿para qué debería estar capacitado un proyectista? ¿para resolver problemas? ¿problematizar soluciones? ¿crear? ¿planificar?... Un proyectista se forma para ser capaz de organizar, conceptualizar, relacionar, estructurar, transformar, operar, interpretar, ser-estar, develar, comprender, dialogar, investigar, etc.



Para trascender la lógica funcionalista dominante, más allá de adquirir estas capacidades, quien está “aprendiendo a proyectar” se ve inmerso en un proceso de transformación personal en el cual la apropiación (ya no la adquisición) de dichas habilidades no es necesariamente utilitaria e inmediata, sino que pone de manifiesto otras dimensiones menos aparentes, relacionadas no sólo con las producciones que nuestras prácticas proyectuales generan, sino también con los principios organizativos que las rigen y su sentido en un determinado contexto social. Es decir, que es necesario tener en cuenta el plano de las realizaciones, el de la gramática y el de la significación.⁷

Y aquí me permito hacer una digresión, ya que me resulta interesante arriesgarme a imaginar un diálogo entre la estructuración de las prácticas sociales propuesta por Doberti y la siguiente ocurrencia de Wagensberg: “*El qué es lenguaje, el cómo es ciencia, el para qué es tecnología y el por qué es, quizás, filosofía.*”⁸

Me animo a decir que las formas habituales de la enseñanza proyectual, tienden a la cosificación y se centran más bien en el *cómo* y el *para qué* de las prácticas, es decir que se aproximan a un enfoque más bien técnico y cientificista, que hace hincapié en los resultados, y en algunas de las acciones que los hacen posibles. Podríamos decir que se basa en los niveles productivo y operacional, propios del plano de las realizaciones. Doberti sugiere: “*Enseñar, contiene entre sus dimensiones ineludibles, la indicación de la concreta existencia de las realizaciones y la capacitación para la ejecución de las operaciones que las posibilitan.*”⁹

Para no caer en la trampa de negar las prácticas que reconocen o producen los objetos, es necesario entender que la producción y circulación de las realizaciones, está estrechamente vinculada al plano de la gramática, el cual provee los principios organizativos que las ordenan o determinan (y a su vez los principios gramaticales son modificados por las realizaciones).

Dice Jorge: “*El qué del cómo es el lenguaje de la ciencia.*” Aquí estaríamos refiriéndonos a aquellas normas que prescriben y regulan las operaciones (que a su vez hacen posibles las producciones). Y Roberto advierte: “*Tener la destreza adecuada en el manejo de las normas, se sea o no consciente de ello, es la condición misma para el ejercicio de una práctica.*” Imposible pasar por alto que el manejo de diferentes lenguajes es primordial en el ejercicio de toda práctica proyectual.

Continúan: “*El por qué del qué es la filosofía del lenguaje.*” Desde el nivel justificativo se explican y avalan las normas, rastreando los basamentos que las sustentan o las ocasionan. Y volviendo a Roberto: “*Las justificaciones pueden anidar en distintos ámbitos: derivarse de conocimientos reputados como científicos, originarse en criterios estéticos, en apelaciones al sentido común imperante, tener bases religiosas o tal vez míticas. Para distintas culturas y para distintas prácticas, las justificaciones resultarán más eficaces o convincentes según que sus principios se apoyen en uno u otro lugar.*”

Decimos entonces que los aspectos lingüísticos y filosóficos pueden o no ser conscientes, pueden o no ser explícitos (como las normas y las justificaciones), pero conviene tenerlos muy en cuenta, porque además de estructurar las prácticas, constituyen los lugares en los que se elaboran sus transformaciones.

Existe además un plano de las significaciones, porque “*el orden del sentido es irreducible a las realizaciones y gramáticas.*” La significación, en su dimensión superficial y más expuesta, se instituye como evocación, porque las conformaciones (/comportamientos) y las palabras (/nociones) remiten o aluden a elementos similares que se corresponden con otras prácticas.

En caso de que, a diferencia de lo anterior, el sentido de las prácticas sea el que suscita las voces y activa las actitudes, nos encontraríamos en una instancia ya más profunda, en la cual el significado de los discursos y las actuaciones se instituye como determinación, por definir aquello que refiere.

Y ante todo esto imagino el resto de las sugerencias de Jorge: *“El para qué del qué es la técnica del lenguaje.” “El qué del por qué es el lenguaje de la filosofía.” “El por qué del cómo es filosofía de la ciencia.” “El cómo del qué es la ciencia del lenguaje.”*... Tanto el enfoque científico-tecnológico que bien se lleva con el plano de las realizaciones, como el filosófico-lingüístico que subyace en el plano de la gramática, coexisten debido a su efecto de significación, que aparentemente implica indagar en los aspectos lingüísticos y filosóficos de la ciencia y la técnica, y viceversa (¿indagar en los aspectos científicos y técnicos del lenguaje y la filosofía?), entrecruzando variables y estableciendo relaciones hermenéuticas. En otras palabras, es necesario saber acerca de las cosas, pero además hay que ir en búsqueda del modo de aparición y permanencia de las mismas, cuestionar su sentido y su transformación.

Concluye entonces Doberti: *“En casi todos los casos el gran ausente es el plano de la significación, el campo del sentido, el lugar de la crítica y también de la vacilación y el cambio. La otra ausencia es la conexión e integración entre todos los elementos del modelo. La enseñanza, en la versión que proponemos, nos convoca a suscitar esas presencias eludidas...”* A lo que Wagensberg simplemente agrega: *“A más cómo, menos por qué.”*

¿Qué posibilidades podrían constituirse como estrategias pedagógicas?

Para encarar la respuesta a este nuevo interrogante, voy a sintetizar otro aporte de Jorge: *“La materia viva tiende a la pereza. Entre hacer y no hacer, mejor no hacer. Hacer no sólo significa gastar una energía muy difícil de ganar, también supone un alto riesgo de ser víctima de las necesidades energéticas ajenas. [...] Un truco para que la materia viva venza su pereza intrínseca es recurrir al estímulo. [...] Los estímulos pueden ser burlados, no así las funciones que protegen. Nadie se muere de hambre, sino de inanición; es decir, se muere, en todo caso, de falta de hambre. [...] Está claro: toda gran función vital debe consagrarse por medio de un gran estímulo... El conocimiento es quizá la última gran función de la vida. [...] Se trata sin duda de una gran función vital ya que, gracias a ella, el ser humano se considera a sí mismo como lo más notable de esta parte de la galaxia. El conocimiento ha pasado con notable alto el examen de la selección natural, pero es tan reciente que aún no ha habido tiempo para que se consagre nada que merezca llamarse sed de conocimiento. Cielos! Una función vital que anda suelta por ahí sin su correspondiente estímulo! [...] A lo mejor la historia de la infamia humana es la historia del escamoteo de tal clase de estímulos. A lo mejor resulta que el conocimiento no es aplazable ante nada, ni siquiera ante la disponibilidad de energía o alimento... A lo mejor aplazar en este caso incluso es la razón, justamente, de tales carencias... A lo mejor la pedagogía es sólo eso: el arte de la creación y transmisión de estímulos para el conocimiento.”*¹⁰

>> Aprendizaje informal (que siempre resulta exitoso). La alusión a lo lúdico es muy fuerte en todo proceso creativo, y sin duda el juego es la estrategia exploratoria por excelencia, ya que niños y adultos lo implementan para relacionarse con el mundo. Las reglas del juego plantean siempre una interacción y promueven la imaginación. Es importante poder potenciar la curiosidad, considerar el error como parte importante del proceso y esbozar una perspectiva crítica, a través de ciertos estímulos que propicien las condiciones de posibilidad para el aprendizaje.

>> Comprensión de los procesos cognitivos. Si la propuesta de mediación realizada por el docente, incluye intencionar y explicitar los propósitos que subyacen al aprendizaje de los contenidos; posibilitará la metacognición, poniendo énfasis en los procesos antes que en los resultados. Es importante entender algunas diferencias entre aprobar y aprender, y proyectarse más allá del “deber ser”. Esto estimula constantemente el acto de pensar, y permite al alumno autoconstruirse indagando en sus propias prácticas.

>> Refuerzo de las habilidades expresivas. El aprendizaje está evidentemente potenciado por la riqueza de los intercambios comunicativos. Hacer hincapié en el manejo de las palabras y el uso de la terminología adecuada, permite dar un salto cualitativo. La expresión (gráfica, escrita y oral) es un recurso básico para construir un discurso o posicionamiento proyectual. El entrenamiento del “hacerse entender”, es decir, expresarse con fluidez y precisión teniendo en cuenta al destinatario o interlocutor, multiplica las posibilidades de interacción y desarrollo en cualquier ámbito.

>> Construcción del entusiasmo. Cuando algo se realiza con pasión y dedicación, hay que encontrar la manera de que eso se contagie. La concepción del conocimiento como una aventura y la manifestación de las inquietudes personales, saben ser buenos estímulos para motivar a los alumnos a explorar y abordar en profundidad determinadas temáticas. El aprendizaje implica abrirse a lo nuevo, involucrarse en un misterio y luchar contra las propias coherencias pasadas. La predisposición y el interés constante, construyen una relación de proximidad que en muchas ocasiones se consolida en un vínculo afectivo de compromiso y dedicación mutua.

>> Posibilidades del nivel significativo. Si el conocimiento es conocimiento de prácticas sociales, entonces será provechoso comprender la estructura de las mismas, y atender sobre todo a las evocaciones y determinaciones que les dan sentido. Esto posibilita encarar el hacer desde el compromiso con las costumbres, símbolos, mitos y creencias de comunidades concretas, y entender las prácticas como construcciones situacionales, que delinear y

configuran identidades. Como consecuencia de este abordaje, las formas que generemos han de habilitar (o no) los diversos comportamientos presentes (y ausentes) en nuestro habitar. Entender en profundidad la dimensión significativa de las prácticas proyectuales, es claramente el puntapié para lograr superar normas, romper reglas y alcanzar la reflexión crítico-propositiva.

CONCLUSIONES

Desde la Teoría del Habitar, podemos dar con nuevos caminos, nuevos enfoques que nos posibiliten resignificar nuestras prácticas cotidianas y reorientarlas. Una estrategia docente debe verse como una hipótesis de trabajo que se va confirmando mediante la evaluación de su implementación, y que a su vez posibilita la formación progresiva de un criterio (y un discurso). En este sentido se entiende que para enriquecer el “saber hacer” en las disciplinas proyectuales, es necesario “pensar haciendo y hacer pensando”, hacer foco en las prácticas sociales y entender al proceso como un espacio de reflexión, formación, investigación y experimentación.

...Y voy a dejar que concluya Liliana con esta esperanzadora apreciación: “...*entonces la función será verdaderamente desalojada de ese lugar de privilegio, lugar ideológicamente descontextualizado, para habilitar un habitar que honre la vida.*”¹¹

REFERENCIAS

- [1] DOBERTI, R. (1998). *Lineamientos para una Teoría del Habitar*. Eudeba. Bs. As.
- [2] QUIROGA, H.; GIUDICI, F.; MATTAR, A. (2014). *Fundamentos. Curso de Formación Docente ALTEHA*. FAUD - UNSJ, FADU - UBA.
- [3] MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Documento UNESCO.
- [4] WORTMAN, N. (2015). *Diseño de estrategias y herramientas proyectuales: exploraciones, experimentos y experiencias*. Proyecto de Investigación y Creación. FAUD - UNSJ.
- [5] WAGENSBERG, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura*. Metatemas. Tusquets. Barcelona.
- [6] GIORDANO, L. (s.f.). *Del privilegio de la función a la lógica del Habitar*. Instituto de la Espacialidad Humana. FADU - UBA.
- [7] DOBERTI, R. (s.f.). *La enseñanza, una propuesta sobre sus dimensiones y algunos comentarios sobre sus perversiones*. FADU - UBA.
- [8] WAGENSBERG, J. (2006). *A más cómo, menos por qué*. Metatemas. Tusquets. Barcelona.
- [9] *ídem* [7].
- [10] *ídem* [5].
- [11] *ídem* [6].