



ENSEÑANZA PROYECTUAL Y DOCENTES MEMORABLES

Branda, Silvia; Martínez, Ma. Cristina

GIEEC, Universidad Nacional de Mar del Plata

branda.silvia@gmail.com, arq_mcmartin@hotmail.com

Resumen

Este trabajo, presenta consideraciones sobre algunos avances del proyecto: *En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales. Aportes desde la perspectiva biográfico-narrativa*, radicado en la *Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*, de la UNMDP. Nuestra investigación actual, representa la continuidad y profundización de un abordaje que ha identificado en la didáctica disciplinar, una complejidad que se instala en el espacio mismo de aprendizaje -el taller de diseño- en la construcción de relaciones interpersonales profundas entre estudiantes y docentes. Metodológicamente, hemos trabajado en la *identificación de aquellos profesores que los alumnos avanzados consideran significativos en su formación, para luego indagar en las relaciones entre vida y profesión que los convierten no sólo en distintivos para sus estudiantes, sino además, nos permiten visualizar cuestiones centrales a una didáctica disciplinar escasamente explicitada*. En este sentido, el *enfoque biográfico-narrativo* adoptado para las entrevistas en profundidad a los docentes seleccionados, constituye una apertura conceptual tanto a la *identidad profesional docente*, como a las especificidades de un *modo de ser y de hacer* inherente a las lógicas del campo de conocimiento. Proponemos entonces una lectura interpretativa que, atravesada por el *taller de diseño como el ámbito donde se revelan las prácticas significativas*, permita aportar conocimiento al campo didáctico-disciplinar.

Palabras Clave: Docentes memorables; Enseñanza proyectual; Investigación biográfico narrativa; Lógica disciplinar.





Desarrollo

En nuestra investigación trabajamos con entrevistas *semi-estructuradas* con un *guión predeterminado a docentes memorables*, en términos de aquellos profesores que son reconocidos y señalados por los estudiantes como importantes en su formación disciplinar. En la detección de estos profesores, utilizamos encuestas semi-estructuradas a estudiantes avanzados de la carrera de arquitectura de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FAUD-UNMDP). En este trabajo, tomamos fragmentos de entrevistas realizadas a dos docentes entre los años 2010 y 2012, que a los efectos de su lectura indicamos con las iniciales de los profesores (R.K y J.M.E.). En la actualidad estamos abocados en esta investigación sobre docentes memorables de la carrera de Diseño Industrial, con el mismo criterio metodológico-instrumental.

Acerca de la didáctica específica

“...uno de los problemas más complejos de la enseñanza: la enseñanza proyectual”, Litwin E. (2007: 20)

La investigación en torno a una didáctica específica en la enseñanza y el aprendizaje proyectual, reconoce una historia con matices, que podríamos sintetizar en estos términos: de la valoración implícita de la comunidad de práctica en torno al modo particular de enseñar y aprender lo proyectual, a la casi absoluta ausencia de explicitación de tales prácticas enraizadas en el Taller de Diseño¹. Ahora bien ¿qué distingue a la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas proyectuales de otras didácticas específicas? Donald Shön lo sintetiza de la siguiente manera:

“En los primeros pasos en un taller de diseño, la mayoría de los estudiantes experimentan la paradoja de Menón, se sienten como aquellas personas que buscan algo que no serían capaces de reconocer aún en el caso de darse de narices con ello. De ahí que su proceso de aprendizaje inicial soporte una doble carga: deben aprender tanto a ejecutar interpretaciones de diseño como a reconocer su ejecución competente. Pero estos dos componentes de la tarea de aprendizaje se apoyan mutuamente: a medida que un estudiante comienza su tarea de ejecución, empieza en simultáneo a reconocer la interpretación





competente y a regular su búsqueda por medio de la referencia a aquellas cualidades que es capaz de reconocer” (Schön, 1992: 90).

En esta perspectiva, el *proceso*, tanto como sus productos emergentes, constituyen una trama cargada de significados desde donde abordar la enseñanza y el aprendizaje proyectual. Dicho en otros términos, estamos frente a una didáctica específica que demanda revisar su complejidad, toda vez que el *proceso* didáctico, aunque enormemente valorizado hacia el interior de la comunidad, no tiene voz propia, y sólo la tiene su emergente: el producto. Es a esa voz propia a quien interpelamos desde la perspectiva biográfico-narrativa en las entrevistas a los docentes memorables, para entonces interrogarnos en términos de sentido antes que de significados; en otros términos ¿qué sentido asume tal complejidad para con la didáctica específica? Schön aborda tal complejidad a partir de una descripción del trabajo en el Taller y señala:

“Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta este desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias a que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre sus propias atención auditiva y observación. Schön” (1992: 113).

Hablamos entonces de una complejidad que resulta de la construcción de un espacio de aprendizaje en términos de los que define Ken Bain (2007) como *entornos para el aprendizaje crítico*, donde los alumnos pueden aprender enfrentándose a problemas relevantes y atractivos, obteniendo así una sensación de control sobre su propio aprendizaje; no persiguen objetivos arbitrarios sino que ponderan su forma de razonar y actuar. Este entorno promueve la confianza en los propios estudiantes quienes están seguros de su motivación por aprender. En términos de uno de nuestros entrevistados:

“A mí me parece bien, que el alumno discuta, tiene que discutir... los que tienen convicción en lo que hacen no se agarran de cualquier cosa que vos le decís...”

De hecho tratamos de hacer que las cosas sean razonadas y que el alumno explique, que explique sus decisiones (proyectuales) ...que tengan que explicar las razones que tienen para hacer las cosas de determinada manera, que no





acepten lo que vos le decís porque vos lo decís, si no te cree que no lo haga... Les digo: creo que esto tiene que ser así, pero si vos no lo crees, hacelo como vos lo crees, y explicalo, sostenelo... porque yo ahora no me doy cuenta qué camino puede tener esto y por ahí vos sí... Me ha pasado muchas veces, eh. que un alumno te diga yo quiero hacerlo así y después lo llevan y te das cuenta que sí, que estaban bien..."J.M.E.

El Taller de Diseño

“un entorno para el aprendizaje crítico natural” Bain K. (2007)

Algunos profesores responden a sus alumnos con preguntas como *¿Qué piensas tú?*, otros terminan la clase preguntando *¿Qué conclusiones han sacado?* Bain agrega que algunos docentes consideran que enseñar es *atraer la atención y mantenerla*. Para eso es útil comenzar con preguntas curiosas, que los estudiantes no se hayan planteado antes, o utilizando casos reales. De esta manera, una idea contamina a otra con su interés emocional cuando ambas se asocian de alguna manera en una suerte de totalidad mental. Esto fortalece la línea de trabajo que el docente puede seguir para retener la atención del alumno: partir de sus intereses innatos y ofreciéndoles objetos que tengan alguna conexión inmediata con ellos. Anécdotas, reminiscencias abundarán en el discurso del docente, y el interés se moverá en forma continua de adelante y hacia atrás, entretejiendo lo nuevo y lo viejo en forma vívida y entretenida. Si el docente desea captar el interés de sus alumnos, hay un medio efectivo de lograrlo, y consiste en asegurarse de que los alumnos tengan en su mente algo con qué atender cuando la clase comience. Ese algo puede ser simplemente un conjunto de ideas ya interesantes en sí mismas, y de índole tal que los nuevos objetos presentados puedan encajar y formar con ellas algún tipo de totalidad lógicamente asociada o sistemática.

En la narrativa de nuestros entrevistados, *el entorno para el aprendizaje crítico*, que ya ha sido experimentado por los profesores como estudiantes adquiere, a la distancia, un sentido moral para el aprendizaje:

“Tenía grupos de amigos con los que trabajábamos juntos... Y era todo un hervidero eso, se hablaba, se discutía todo. Se trabajaba así, ... vos leías una cosa, la comentabas, se discutía, todo eso era... era una universidad fuerte ¿no? Una vida universitaria rica, muy rica... Eso fue una suerte bárbara. Y esa formación me sirvió para ubicarme en el mundo.”J.M.E.





De la misma manera, adquiere un sentido moral para la enseñanza, atravesando sus prácticas:

Lo fundamental es cómo te miran los alumnos, si cuando hablás te prestan atención, no porque uno diga cosas importantes, sino porque eso es lo que te da ganas de ubicarte mejor, de hacer más esfuerzo... claro, si vos crees que lo que estás diciendo vale la pena...Y vos tenés que prestarle atención al alumno...J.M.E.

Desde esta perspectiva, los docentes memorables van construyendo un *estilo* de cátedraⁱⁱ, que los distingue de otras, invitándolos a la reflexión y sumergiéndolos en los intereses de la disciplina:

Los alumnos vienen y te exigen...no por trampa ni por nada... Aparte te preguntan por lo que hicimos nosotros. R.K.

Sé que no eligen esta cátedra porque sea fácil, no!...En general les aclaro que los que vienen a trabajar con nosotros van a trabajar más... Van a trabajar más entusiasmados pero más... más tiempo. J.M.E.

Desde este marco conceptual disciplinar, nuestro trabajo aborda justamente *la voz* del proceso didáctico, desde la perspectiva biográfico-narrativa en la palabra de los docentes memorables; lo que constituye un enfoque poderoso para la transferencia de las buenas prácticas (Manuel Fernández Cruz, 2012). La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su vivencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. Es un proceso reflexivo apuntalado por una perspectiva temporal, donde el pasado entra en juego con verdades históricas para reubicarse como un eje biográfico causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como posible horizonte.

Docentes memorables

“Narrar deriva ya del *narrare* latino, ya de *gnarus*, que es aquel que sabe de un modo particular; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable”.

Jerome Bruner (2013: 48)





Los docentes memorables sobre los que trabajamos, transitan ese espacio de *un saber particular* que se despliega en las entrevistas, que es tanto el relato de sus creencias como de sus prácticas, pero que no se cierra en la (auto) biografía, porque nos permite “repensar un horizonte colectivo: la profesión docente y las buenas prácticas como bien común” (Martínez, 2013).

Desde la perspectiva de Fernández Cruz (2012), la narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una visión general del aprendizaje, de la profesión y de su evolución, sin caer en la separación artificiosa entre lo *personal* o privado y lo *profesional* o público, de tal manera que todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran integradas en su relato. Es decir, se considera al docente como un ser de *múltiples dimensiones* que no podemos separar al momento de dar cuenta de su desempeño profesional. Asimismo, la espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

En nuestra investigación, la biografía escolar da cuenta de un entramado poderoso entre la vida personal y profesional de los entrevistados, toda vez que son capaces tanto de reconocer las huellas de los buenos maestros que tuvieron:

“Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estés contento, en que hagas con gusto las cosas. No había verdugas, no había maestras de esas de: ‘tenés que hacer’, ‘tenés que saber’. Pero no era solamente conmigo: ellas eran así. Con lo cual yo no veía la hora de ir al colegio...” R.K.

Nuestros entrevistados pueden resignificar esa historia pasada, en una forma de plantarse en el presente que es valiosa tanto para sus clases como para la vida. Son polémicos y desafiantes:

“Cuando estoy en un lugar donde me toca una materia o un grupo humano, que empiezan a hablar... y me aburro, digo: a mí eso no me pasaba en la escuela cuando aprendía a entender. Que me cueste, que tenga que ponerme sí, eso es otro tema. Porque no va a ser todo ¡Ay por la gracia de Dios! No, tenés que ponerte, pero eso sí ¡con alegría! Y hay esfuerzo, ¡hay esfuerzo!” R.K.





Cooperación: clave profunda para la enseñanza y el aprendizaje

“Cuando juego con mi gata ¿cómo sé que no es ella la que juega conmigo?”

M. de Montaigne

En nuestra investigación, categorizamos como de *cooperación* a un vínculo particular, “un tipo exigente de cooperación” (Richard Sennett, 2012, p.385) entre profesores y estudiantes, donde la razón y el corazón van tejiendo la trama vincular. La cooperación puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro, como “la acción que se realiza juntamente con otro y otros individuos para conseguir un mismo fin” (Llorenç Carreras, 1995, p.56). Esta acción, aunque a veces es un beneficio para uno mismo, siempre tiende a beneficiar a los demás. Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad de lo contrario no podemos hablar de *cooperación*, sino sólo de *ayuda*. Podemos argumentar que se da una estructura de aprendizaje cooperativo cuando los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente relacionados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. El integrante del grupo cooperativo siente afinidad por sus compañeros, y es parte de un plan de acción, con el que se involucra, y comparte sus valores. Sabe que solo siendo solidario, permitiéndose ser ayudado y ayudar, obtendrá la finalidad deseada. En nuestra investigación, el concepto categorial de cooperación es de-construido a partir de los vínculos que la definen, de modo que no aparece como un modelo sino como un *modo* de tejer esos vínculos, a partir de las evidencias de un entramado complejo. Hablamos de relaciones interpersonales profundas, que exceden largamente lo curricular:

“Hace un tiempo, tuve un alumno en cuarto año que estuvo un tiempo enfermo, un día llamé a la casa para saber de él y hablé con los padres. Ellos me dijeron: “Ay Kuri, usted no sabe, qué gusto conocerlo, ¿usted sabe que mi hijo tiene locura con usted? Preguntaba ¿qué día es hoy? Y si es lunes dice: ¡qué suerte, mañana tengo diseño!”. A mí me pasaba lo mismo: los sábados y domingos me aburría junto a mis primos, todo era fútbol. ¿Te das cuenta? ¡A ese alumno le pasó lo mismo conmigo!” R.K.

Estas relaciones no se agotan en los límites temporales del año académico, sino que se establecen a largo plazo entre profesores y estudiantes.





“La mayor cantidad de proyectos que tengo son aquellos que tienen que ver con la gente que conocí, que les toca hacer algo y vienen a preguntarme cosas... yo creo que la gente es muy agradecida. Incluso aquellos que no me quieren mucho, que creen que soy un viejo cascarrabias. Que no creen que puedan ser mis amigos. Algunos se avivan de que no, de que hay una cosita ahí. Hay otros que se sienten amigos, y que me escriben unas cosas lindísimas. Terminan de ganar un concurso y me lo dedican. Son una maravilla de gente.” R.K.

También hablamos de relaciones que alimentadas desde una dialógica razón-corazón, podemos describir como pasionales; esto si acordamos en repensar la pasión desde una concepción más generosa que aquella que le asignó el positivismo. Hablamos de relaciones pasionales como desafío a lo canónico, en cualquier campo del pensamiento.

“En lo que yo creo, lo que tengo todavía presente es en despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas..., y con eso, tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es ‘no creo en lo que palpo’, al revés, creo mucho más en lo que no palpo.” R.K.

Esas “conexiones anónimas” a la que alude nuestro entrevistado, y ciñéndonos al campo de las disciplinas proyectuales, no constituyen saberes abstractos y generales sino saberes propios de la disciplina y que están imbricadas con el aprendizaje de habilidades específicas. Cómo entender si no en la didáctica disciplinar, ese proceso de enseñanza y aprendizaje, en gran medida cargado de magia, a partir del cual estudiantes y profesores se vinculan, no sin esfuerzo, hacia la adquisición de un pensamiento proyectual; en términos de Roberto Fernández, una “inteligencia proyectual” como:

“Aquella condición cultivada y metódica que toma en cuenta la experiencia precedente para procesarla críticamente como una especie de teoría o fundamentos previos a una práctica; en este caso, proyectual (Fernández, 2013, p.13)

Una inteligencia proyectual que conjuga dos actividades creativas: la de aprender como desafío, como fomentador de pasión y compromiso vital con la transformación (Paulo Freire, 1974) con la de la creatividad como *producto* concreto de





ese aprendizaje. Y en esa dualidad, el profesor memorable se expone frente a sus alumnos no sólo desde el discurso, sino desde la propia obra:

“Yo uso mucho... la obra propia, la nuestra, sí, para... para enseñar porque, creo mucho, creo que a los alumnos les gusta también ver cómo los que vos les decía que hay que hacer, cómo lo hiciste vos ¿no? Aparte, inconscientemente, incluso cuando no estaba en la facultad, siempre me pareció que lo que uno hace tiene que tener un sentido didáctico ¿no?” J.M.E.

Entre la razón y el corazón: docentes memorables en la enseñanza proyectual

Los modos que asuma el desafío de enseñar y aprender se construyen, se resignifican y recrean en estrecha interacción de aprendices y maestros. Y es aquí donde la razón y el corazón se convierten en componente esencial, donde la pasión construye pertenencia por el objeto de conocimiento que es común. En palabras de Christopher Day:

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde... Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. (Day, 2006, p.28)

¿Qué sucede entonces entre docentes y estudiantes que se relacionan desde la cooperación? ¿Qué sentidos adquiere y cuán profunda puede ser *esa* cooperación en la enseñanza y el aprendizaje? En nuestro trabajo de investigación biográfico-narrativo sobre docentes memorables en la enseñanza y el aprendizaje proyectual, visualizamos una valoración en torno al proceso de una didáctica que asume características particulares, que da cuenta de un capital social –estudiantes y profesores memorables en nuestra investigación- como factor de desarrollo (Bernardo Kliksberg, 2000), que los compromete en relaciones dialógicas profundas y desafiantes, aún en sus limitaciones:

“Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda. Si no te encontrás con gente receptiva, no la que te dice ‘enseñeme’, no podés avanzar: yo mago no soy. Hay gente que cuando me jubilé, me mandó un mail que decía: ‘Tengo miedo de dejar de aprender, pero me salva pensar que en





cualquier momento se va a abrir la puerta y usted va a volver a entrar'. Un poema, es para publicarlo... Y aparte saben que a mí me pasa lo mismo con ellos. Yo no podía entusiasmarlos, ni querer ampliar el universo, si no fuera por ellos." R.K.

Es en ese estado de *exigente cooperación* (Sennett, 2012) donde la enseñanza proyectual, de la mano de los docentes memorables, logra codearse con el arte y construir esa comunidad potencial de la que habla Hans Georg Gadamer:

Sea que la configuración de la obra de arte se sostiene en una visión del mundo común y evidente que la prepare, sea que únicamente enfrentados a la conformación tengamos que aprender a deletrear el alfabeto y la lengua del que nos está diciendo algo a través de ella, queda en todo caso convenido que se trata de un logro colectivo, del logro de una comunidad potencial. (Gadamer, 2008, p.99)

Estas comunidades potenciales que constituyen estudiantes y docentes memorables a partir de la cooperación, con sus modos particulares de enfrentar los cánones, se visibilizan a partir de la investigación biográfico-narrativa. En la voz de aquellos que han dejado marca en sus estudiantes, se explicitan los vínculos a largo plazo, profundos, pasionales, imbricados en los saberes específicos que constituyen el núcleo de una didáctica no escrita de las disciplinas proyectuales. Finalmente la universidad, esa institución que ha basado su existencia en el relato y la narrativa, ¿podría desoír la propia voz, la de los docentes memorables?

Referencias Bibliográficas

- Bain, Ken (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universidad de Valencia
- Bertero, Claudia G. (2012) *La enseñanza de La arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bruner, J. (2013) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carreras, LL. (1995) *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea
- Day, Christopher (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España, Narcea.





- Fernández, R. (2013) *Inteligencia proyectual: un manual de investigación en arquitectura*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Fernandez Cruz, M. (2012) Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación* II (4) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Freire, Paulo (1974) *La educación como práctica de la libertad* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G (2008) *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.
- Kliksberg, B. (2000) Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la Cepal*. Chile: Flacso.
- Litwin, E. (2007) Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En: Mazzeo C. y Romano, Ana M. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Mazzeo C. y Romano, Ana M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Martínez, Ma.C. (2013) Investigación biográfico-narrativa. Memoria individual y horizonte colectivo Presentada en el *Congreso de Docencia Universitaria, UBA, oct. 2013*
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Shön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós

ⁱ Taller de Diseño o Taller de Proyecto, según la definición de los Planes de Estudio en las diferentes Unidades Académicas, define la asignatura considerada troncal de la carrera de arquitectura.

ⁱⁱ En la FAUD-UNMDP, como en la mayoría de las Universidades Públicas del país, se ofrece al estudiante la posibilidad de optar por las cátedras, con elección libre y abierta. Esta tradición de “cátedras paralelas”, amerita consideraciones que exceden los límites de esta entrega, pero serán abordados en nuestra exposición.

