

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. FHUC. UNL

## **TESIS**

**“Miradas de los procesos de enseñanza a 23 años de la transformación curricular en FADU UNL. El caso del Taller de Diseño Básico perteneciente al Taller Introdutorio”**

Tesista: Esp. Arq. Silvia Ramos

Directora: Dra. Arq. María Elena Tosello

Agosto de 2024

## AGRADECIMIENTOS

Al comenzar con la escritura de mi tesis, pensaba que esta iba a ser una actividad en soledad. Andando la investigación, pude recordar a quienes de diversas maneras lo hicieron posible, acompañando.

En tal caso, tengo que expresar profunda gratitud a muchas personas que posibilitaron este trabajo. Por una confianza que me auto atribuyo, las mencionaré por su nombre.

Remontándome a los inicios de mi práctica docente, Mónica y Alicia sintieron que podía ser parte de esta institución y me dieron la oportunidad y generosamente me brindaron su experiencia y saber. Espero no haberlas defraudado.

Desde el ámbito de FADU, dos mujeres que quiero y admiro. Patricia me dio el tema, contagiándome con su pasión por lo que llama “el inicio del inicio”. Y Mari quien hizo posible este recorrido con su enorme experticia, paciencia y cariño de amiga.

En el cotidiano de mi actividad docentes Fede, Adriana, Euge, Moni, Nelson, Maxi, Marcos, Mel, Mechi, Lichi, Talía, Ana, Irina, Gustavo, Agustín, Miriam, Nacho, Silvia, Carlos, Miguel, Homero y Manu; estuvieron aun desde la crítica, compartiendo y enseñándome con generosidad. Todos apasionados por la docencia.

En FHUC, Alicia, Edith, Isabel, Adolfo, Mariana, Violeta, Victoria, Isabel, Julia y muchos otros nombres que resuenan para todos los que investigamos en didáctica. A muchos de ellos no tuve el honor de conocerlos personalmente, pero sus palabras desbordaron los textos que me acompañaron y lo seguirán haciendo, generando vínculos significativos en el día a día; en la tarea.

Desde el Área Operativa, Maxi y Patricia siempre fueron las caras amigas que me facilitaron todo, absolutamente todo, para que pudiera lograr esta instancia de formación.

Demás está decir, que esto fue posible a partir de generar vínculos desde el afecto.

En mi vida personal, tres mujeres inconmensurables: Vicenta, Claudia y Patricia.

Y en este “campo de afecto agradecido” que pareciera estar dominado por mujeres, tres hombres que me acompañan. Siempre conteniendo, siempre queriéndome: Ignacio, Teo y Ciro.

Quedan en estas pocas palabras que no alcanzan a demostrar todo el afecto y agradecimiento que siento, expresados mis *sine qua non*.

## **Primera parte**

Agradecimientos

Abreviaturas

Resumen

Objetivo general

Objetivos específicos

Los desafíos de la Universidad

## **Segunda parte**

El Taller

Interdisciplina / Transdisciplina/ Transversalidad

TI situado en la estructura curricular de FADU UNL

TDB

## **Tercera parte. Marco teórico conceptual**

Teoría de Actor Red

Actores humanos/ Actores no humanos

El triángulo didáctico como modelo teórico que habilita lecturas de ensamblajes

Pensamiento Proyectual

Los docentes

Los estudiantes

Ensamblaje docentes- saber

Secuencia, selección y recorte

Ensamblaje docentes- estudiantes

Ensamblaje estudiantes- saber

## **Cuarta parte. Marco teórico metodológico**

Observación participante

Entrevistas no estructuradas

Documentos institucionales

## **Quinta parte. Desarrollo del caso**

Decires de los docentes

Decires de los estudiantes

Consideraciones generales del trabajo de campo

Aspectos comunes de los TDB

Etapas de ambientación TDBA

Etapas de ambientación TDBB

Etapas de análisis TDBA

Etapas de análisis TDBB

Etapas propositivas TDBA

Etapas propositivas TDBB

## **SEXTA PARTE**

Conclusiones/ aperturas

Bibliografía

# **Primera parte**

Agradecimientos

Abreviaturas

Resumen

Objetivo general

Objetivos específicos

Los desafíos de la Universidad

## **ABREVIATURAS**

**TI.** Taller Introductorio

**TDB.** Taller de Diseño Básico

**JTP.** Jefe de Trabajos Prácticos

**TP.** Trabajo práctico

**TAR.** Teoría Actor Red

**PP.** Pensamiento Proyectual

**OP.** Observación participante

**TDBA/ TDBB/ TDBC/TDBD/ TDBE.** Nomenclatura para cada comisión de  
TDB 2023.

Desde un re-conocimiento de las particularidades del TI- de FADU UNL, espacio común y de iniciación de las carreras de grado Arquitectura y Urbanismo, Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y Licenciatura en Diseño Industrial, se pretende explorar el estado de situación a 23 años de la implementación de esta asignatura, reconociéndola como singular propuesta de enseñanza transversal a las tres carreras.

La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, FADU UNL, se encuentra atravesando un momento de actualización curricular, iniciado en 2018 y suspendido durante la pandemia, atendiendo particularmente a la revisión del Plan de Estudio de la carrera de Arquitectura y Urbanismo. Siendo que el TI reúne a todos los ingresantes de FADU UNL, es dable pensar que lo investigado también pueda constituirse como insumo para futuras revisiones de los planes de estudio de las Licenciaturas en Diseño de la Comunicación Visual y en Diseño Industrial.

La investigación está encuadrada desde una perspectiva de corte cualitativo, con un enfoque que procura una revisión exploratoria del fenómeno.

El relato de esta investigación comienza con su presentación de forma sintética. Los objetivos generales y específicos referencian todo lo recorrido.

Algunas particularidades de la Universidad actual, en términos de desafíos y oportunidades, introducen a un contexto que se desplegará en todo el desarrollo posterior.

En la segunda parte de la tesis, se plantean particularidades del espacio que se constituye como escenario de enseñanza de las disciplinas proyectuales: el taller y en especial los talleres de práctica proyectual. El TI se caracteriza situado en la estructura de los Planes de estudio. Con el mismo propósito exploratorio, se profundiza en conceptos como transversalidad e interdisciplinariedad, que son fundamentales para comprender el enfoque de TI/TDB.

En la tercera parte se formula el marco teórico. Se recurre a una selección de textos que abordan la didáctica general, los cuales se han recorrido en los diferentes seminarios de la Maestría en Docencia Universitaria de FHUC, y textos que abordan diferentes búsquedas y reflexiones sobre la didáctica de las disciplinas proyectuales, aún aquellos que afirman que esta didáctica específica se encuentra en construcción.

El marco teórico metodológico, que se aborda a continuación, relata cómo se construirá el dato empírico.

Así se visualiza en sentido profundo y se registra con la metodología de la observación participante, dos comisiones de TDB; relatando desde las dimensiones desarrolladas en el marco teórico conceptual, las prácticas en este espacio durante 2023. Este recorrido conforma la cuarta parte de la tesis.

Para concluir, especialmente reconociendo que otras voces podrían continuar el camino propuesto o proponer otros contrapuestos, las reflexiones finales ambicionan constituirse como aperturas.

La Teoría de Actor Red (Latour, 2005), referencia estos recorridos para la definición de actores humanos y no humanos que se constituyen como agentes de transformación en la enseñanza. Resulta necesario como punto de partida y desde esta

teoría, la definición de actores y la relación que establecen con objetos significativos para la enseñanza, en una red de agencias.

Como fuera señalado, el TI se identifica como un espacio interdisciplinario, situándose en el campo común de las disciplinas proyectuales. Desde esta afirmación, se establece al PP como actor no humano y denominador común que conforma y posibilita el campo de conocimiento compartido de estas disciplinas. Así se abordan características de este actor, aproximándose desde un conjunto de reflexiones bibliográficas de diversos autores.

La secuencia, selección y recorte de contenidos se expresan primeramente en los planes de estudio y se constituyen como dato conocido, pudiéndose cruzar con la secuencia, selección y recorte que realiza cada cátedra y que son referenciadas por el primero (Chevallard, 1994).

Es decir, la investigación mira documentos institucionales constituyéndose como dimensión normativa de referencia para las propuestas didácticas; explora el trabajo de campo desde la metodología de la observación y participación en las prácticas; y reúne decires sobre TI/TDB de los docentes titulares responsables de las comisiones y de los estudiantes que cursaron el TI, desde su aporte al actual proceso de actualización curricular.

Se espera que lo anteriormente expuesto, permita arribar a consideraciones sobre el fenómeno, que ambicionan constituirse como aperturas de nuevas investigaciones, así como registro de esta revisión exploratoria que aporte a la actualización de los planes de estudio de FADU UNL.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Contribuir al actual proceso de revisión del plan de estudios de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, procurando una revisión exploratoria del espacio TI, en el Taller de Diseño Básico [Módulo 1 del TI]; mirando las prácticas docentes que allí suceden; el decir de los docentes sobre este espacio; el decir de los estudiantes que lo transitaron; y los planes de estudio, entendidos como referencia normativa de estos haceres y decires.

### **OBJETIVOS PARTICULARES**

- Entramar dimensiones conceptuales de la didáctica general, para reconocer particularidades del TI, observando el TDB.
- Establecer posibles ensamblajes de los actores humanos y no humanos que se identifican como significativos, para exponer lecturas del TI.
- Identificar la condición de transversalidad e interdisciplinariedad del TI y las aproximaciones a estos aspectos en la puesta en acto de la enseñanza y el aprendizaje.

- Reconocer al TI como valiosa experiencia de enseñanza y aprendizaje del campo común de las disciplinas proyectuales.

# DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Durante décadas se procuró la construcción de sociedades homogéneas, viendo la diversidad como un obstáculo. Fueron las instituciones educativas, los campos de reproducción y conformación de la uniformidad, siendo el currículo único, rígido y estructurado, definido para reproducir los valores de los grupos dominantes (Sarlo, 1998). Signo expreso de esta rigidez, entre otras cosas, se pensaba en el fracaso académico como una cuestión individual. Mucho ha sucedido desde el siglo XX tomando como referencia y punto de inflexión significativo, el fenómeno fundacional de la educación superior, la Reforma Universitaria de 1918.

**Para abordar la enseñanza de la educación universitaria, en este caso en la especificidad de la enseñanza de los diseños, es necesario, aunque sintéticamente, expresar aquellos aspectos que la definen en la actualidad y que se presentan como desafíos de la universidad. Es por esto que en este apartado se citan pensamientos de intelectuales que referencian esta investigación y desde los cuales se aportan y señalan, la dimensión ética en la construcción de conocimientos.**

Las últimas décadas del siglo XX, visto el contexto internacional, fue signado por importantes transformaciones devenidas de la revolución científica y tecnológica. El proceso de globalización simultáneo a estas transformaciones, impactó en el conocimiento y se constituyó como centralidad de poder y progreso. Fue la educación superior epicentro y lugar de privilegio.

La Argentina del segundo centenario, se caracteriza especialmente por una movilidad social descendente o según los grupos, neutra.

Es de pensar que los estudios superiores sean los espacios donde se pretende evitar la profundización de las pérdidas materiales y simbólicas.

El conocimiento es la materia prima con la que trabaja la universidad, y de la que fue poseedora monopólicamente durante la modernidad. En la actualidad, escenario de la expansión de la sociedad del conocimiento, se diversifican los espacios de producción del saber.

Se continúa apostando a la educación superior, pero no solo la universitaria de grado, y no solo el sector público: la educación terciaria y las propuestas educativas privadas, se suman al escenario ganando espacios significativos.

Esta expansión da acceso al nivel superior a grupos que tradicionalmente eran considerados excluidos, manifestando una intensiva demanda de inclusión y pleno rechazo a cualquier tipo de discriminación explícita o implícita. La noción de inclusión supone además que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las instituciones públicas, se debe operar sobre las posibilidades concretas de permanencia y finalización de la formación universitaria.

Se inicia así un proceso más complejo que tiene como meta mejorar las posibilidades y revertir los bajos índices de graduación.

La noción de inclusión, se encuentra abordada en la actualidad desde procesos más complejos y de profundidad mayor. Generar las condiciones para que grupos definidos como minoritarios, es decir aquellos conformados por diversidades raciales, culturales y sexuales, tengan acceso, logren permanencia y concreten su formación en las universidades, procurando revertir discriminaciones históricas que consolidaron y reprodujeron desigualdad social.

La masividad constituye uno de los ejes de las transformaciones contemporáneas del sistema. Como contraparte de esta búsqueda de democratización en el ingreso irrestricto, existen tasas muy elevadas de deserción y de duración efectiva de las carreras.

Los nuevos sistemas de ideas para el abordaje disciplinar de los futuros profesionales deben estar performados con contenidos que formen en el trabajo comprometido con valores ético- políticos en procura del desarrollo humano y social. Dicho esto, la criticidad es un desafío ético, que exige poner la mirada en la estructura, es decir en los conocimientos para la formulación de Planes de Estudio, programas o proyectos educativos de la Educación Superior (Iturrieta Olivares, 2019).

En relación a los contenidos, debe considerarse que vivimos una época de transformaciones, considerando el volumen de conocimientos que se generan y la rapidez con que estos caducan o se transforman. Esto resuena en los enfoques, de forma general en los Planes de Estudio; particular en las planificaciones de cada cátedra y particular y especialmente en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje.

La realidad de las transformaciones sociales en todas sus dimensiones, suele “chocar” con concepciones enciclopedistas y de repetición cíclica de la educación en todos sus niveles.

Ante este escenario, los contenidos fragmentados exigen integración. La estanqueidad de contenidos, discute con la idea de la realidad como un todo. Una perspectiva amplia y compleja que exige articulación, intersecciones y convergencia, en el abordaje del objeto de conocimiento de las disciplinas proyectuales.

Es una necesidad explícita, pensar e implementar mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por disímiles capitales económicos, culturales y simbólicos. Los mecanismos de articulación que se proponen, constituyen un punto espacial de atención a estas transformaciones de las que la UNL, y en el caso de estudio específicamente la FADU tiene como objetivos, al momento de pensar sus Planes de Estudio.

¿Serán abordajes inter, intra, trans disciplinares la respuesta a las dudas e incertidumbres que la movilidad de los conocimientos operan sobre la realidad actual? ¿Será el modo de abordaje de este nudo problemático con el que la universidad hoy se encuentra?

Breyer ya en 2007, planteaba:

No es posible continuar la enseñanza ni la misma investigación sin tener en cuenta el vuelco total de la orientación de la cultura contemporánea; la obsolescencia, no solo de los programas heredados, sino de toda la visión del complejo de ciencia-arte. (Breyer, 2007, p. 5)

Este trabajo se realiza en el convencimiento que son espacios interdisciplinarios como el TI, donde puede ejercerse acciones de innovación didáctica y de transformación de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Se identifica al TI como espacio transversal y común a las tres carreras, que tiene como objetivo principal un primer acercamiento a la experiencia proyectual sin estar definida por lo que ocupa específicamente a los diseños o la arquitectura.

Se procura una aproximación a líneas de reflexión sobre este aspecto, específicamente en instancias iniciáticas de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

# **Segunda parte**

El Taller

Interdisciplina / Transdisciplina/ Transversalidad

TI situado en la estructura curricular de FADU UNL

TDB

## EL TALLER

Advierte Ander Egg<sup>1</sup> (1991): ni todo es Taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través del Taller". Ander Egg (p.4)

En su libro "El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica", se advierte la mención de enseñanza- aprendizaje. Así escrito y separado con un guion. No es intención de la presente investigación volver sobre el debate si la enseñanza implica siempre aprendizaje o si el aprendizaje se da, solo si existe la acción de enseñar. La relación ontológica entre una y otra, puede explicar por qué algunos pensadores sostienen que una consecuencia de la otra.

Se reconocen como procesos interrelacionados pero de diferentes condiciones y naturaleza.

Esta investigación sostiene, y de este modo se expresará, como enseñanza y aprendizaje, siendo que son procesos diferentes y que pueden darse de forma independiente.

Según el decir de Fenstermacher (1989, p3):

Como se demostrará de inmediato, existe una conexión muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje, pero no se trata del tipo de conexión que apoya la afirmación de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Sostener que no hay enseñanza sin aprendizaje confunde las condiciones genéricas con lo que podrían llamarse las condiciones de evaluación de la enseñanza.

En tanto Taller, Ander Egg señala una modalidad pedagógica que puede ser definida e identificada por sus características específicas, por fuera del uso "de moda" según afirma, para toda propuesta que implique alguna forma activa de participación (Ander Egg, 1991 p. 10).

Señalando lo sustancial y en un primer acercamiento, puede caracterizarse como una propuesta donde enseñar y aprender se procura teniendo "algo" que media y se construye conjuntamente.

Sintéticamente y de forma introductoria, se identificaran las características constitutivas para posterior e inmediatamente después, acercar estas caracterización a la modalidad de Taller de las disciplinas proyectuales.

## ES UN APRENDER HACIENDO

## TALLERES DE DISEÑO: REFLEXIÓN EN Y DURANTE LA ACCIÓN (PRAXIS)

Referido a la enseñanza por tema problema a partir de una práctica proyectual (en el caso de la formación universitaria de las disciplinas proyectuales, el método de enseñanza por proyecto); los límites se vuelven porosos entre la teoría y la práctica

**De la vasta bibliografía referida a estos espacios pedagógicos, se seguirá una caracterización del taller desde la didáctica general, referenciado por Ander Egg. La búsqueda tendrá por objetivo andar las particularidades del espacio taller desarrolladas por el autor, para caracterizar lo que acontece en los talleres de diseño. Resulta ineludible mirar este espacio alojado en el seno mismo de la tradición de la enseñanza de los diseños y la arquitectura.**

1- Filósofo, sociólogo y ensayista argentino (1930)

(praxis), integrándose, superponiéndose, y hasta inhibiéndose al menos a simple vista, en la acción de un proyecto.

La forma "entrega de contenidos", la enseñanza o el aprendizaje exclusivamente desde "lo ya escrito", no prima en este modo. Se dice que no prima porque en diferentes momentos cobra especial centralidad de la enseñanza, el proceso. Se itenera entre la teoría y la práctica (praxis); "concluyendo" a la vez que "comenzando".

Donald Schön (1992) retoma la idea generadora de John Dewey (1976) "aprender haciendo", desde la que construyó su propuesta para una educación que tiene al aprendizaje significativo y experiencial, como reflexión que construye el conocimiento en la enseñanza. Sostiene que "nuestra acción de pensar sirva para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción (Schön, 1992, p. 37)



Lo dialógico define con precisión lo que sucede en los Talleres, sustentado en una larga tradición de enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Esta afirmación presupone un particular modo de enseñanza que pensadores como Schön (1992) Dewey (1976, como se citó en Schön, 1992), Ledesma (2018), Mazzeo y Romano (2007), refieren al pensar haciendo en los talleres de práctica proyectual.

Se señala que de una forma u otra según los diferentes modelos de enseñanza, la teoría y la práctica siempre se vinculan. Lo que "pone en mayúsculas" la idea de pensar haciendo es que, considerando la acción experiencial del proyecto, habilita no solo a conocer la realidad, sino que también tener la posibilidad de cambiarla. Esto puede ser visto por otras disciplinas como innovación, pero en los Talleres de diseño, constituyen lo cotidiano y la tradición en la enseñanza y el aprendizaje. En palabras de Ledesma: "lo cual implica la superación de la división tajante entre la formación teórica y la formación práctica" (Ledesma, 2018)

## **METODOLOGÍA PARTICIPATIVA**

### **TALLERES DE DISEÑO: CO-CREAR**

Reforzar la idea de la producción, ideación, reflexión y problematización grupal, resulta central como posibilitante de lo que sucede en el Taller. La idea de comunidad abierta puede caracterizar a los grupos eventuales, siendo la enseñanza y el aprendizaje entre pares lo que pone en acción la propuesta. Esta particular forma de participación, debe aprenderse y es tan importante como los contenidos y los modos que deben abordarse.

Democratización de las intervenciones. Se entiende esto como un corrimiento de la palabra protagonista del docente, derribando jerarquías.

Dice Ander Egg:

[...] una actitud frente a las ciencias, los métodos y el conocimiento, que nunca se presentan como un conjunto de respuestas definidas, ni como algo acabado, intocables e incuestionables, sino como algo que se está haciendo, no ajeno al sujeto/observador/ conceptualizador que utiliza los métodos y se apoya en determinados conocimientos teóricos y supuestos meta teóricos, ya sea en términos de cosmovisión, paradigma o ideología subyacente. (Ander Egg, 1991, p. 12)

Así dicho, es dable pensar en proceso de diseño. Pareciera descrito desde lo disciplinar.

## **ES UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA, CONTRAPUESTA A LA PEDAGOGÍA DE LA RESPUESTA PROPIA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.**

### **TALLERES DE DISEÑO: METACOGNICIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA. FORMULAR PREGUNTAS**

El modelo pedagógico tradicional puede, entre muchas otras características, identificarse y explicarse como la transmisión del conocimiento del experto (o de una fuente validada como experta), al lego.

Una didáctica de carácter procesual requiere implementar estrategias para reflexionar precisamente sobre el proceso. Éstas pueden identificarse como metacognitivas, entendidas como aquellas que propician en la enseñanza habilidades para conocer, reconocer y establecer estrategias propias, para ser un “usuario” hábil y consiente del propio conocimiento, aprendiendo a aprender.

En las disciplinas proyectuales donde se despliegan dinámicas de pensar- hacer, resulta inevitable el papel activo de los estudiantes. Estimular la formulación de respuestas y preguntas considerando lo previamente establecido, lo nuevo y la relación de ambos, favorece la construcción y apropiación de un nuevo conocimiento.

La escucha y la pregunta son manifestaciones de la reflexión sobre la acción, durante la acción misma y de reflexión sobre la reflexión en la acción. Transparentan procesos metacognitivos en la enseñanza. Esta reflexión sobre el proceso transitado, se alinea con búsquedas y posturas próximas a los procesos, otorgándoles centralidad.

Para la formación de un pensar – hacer como el de la práctica proyectual, la promoción de hábitos metacognitivos, que centran la reflexión en el sujeto que aprende a proyectar, propicia la emergencia de actitudes auto evaluativas y de autodeterminación que favorecen la construcción genuina de conocimiento. (Frigerio et al., 2008, p. 21)

Sin pararse en certezas absolutas, se insta a problematizar, preguntarse (a sí mismo y a otros), para dar una posible respuesta, de muchas otras posibles y pertinentes. No solo una didáctica donde el conocimiento se produce

fundamentalmente y casi exclusivamente en respuesta proyectuales a preguntas; sino también que provocar y propiciar la construcción de las propias preguntas. Problematizar críticamente. Resulta ineludible recurrir a Paulo Freire (1985)

[...] una vez que ha aprendido a hacer preguntas (relevantes, sustanciales y apropiadas), ha aprendido a aprender, o lo que es lo mismo, a apropiarse del saber. Cuando se logra esta metodología del aprendizaje, se está en condiciones de seguir aprendiendo, porque se ha desarrollado la actividad intelectual más importante: el arte de hacer preguntas. (Paulo Freire, 1985, como se citó en Ander Egg, 1991, p. 14)

Pensar sobre el lugar central que ocupa la pregunta, conecta indisolublemente con la construcción de conocimiento o mejor expresado, la co construcción de conocimiento. Al respecto Litwin (2008) señala:

Podríamos volver a efectuar un recorrido por toda la didáctica a través de los tiempos para analizar cuál fue el significado que se le atribuyo a la pregunta en las distintas prácticas de la enseñanza. Esto nos remite a estudiar la construcción del conocimiento desde el proceso de negociación de significados que se genera en el aula a partir de interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos. (Litwin,2008)

En el caso de las disciplinas proyectuales puede considerarse no solo las interacciones lingüísticas, sino también las interacciones a partir de la acción proyectual, siendo que un proyecto, con propios códigos que lo hacen ser, es parte de la negociación de significados para la construcción de conocimiento. “Desde la pregunta socrática, que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freireana, que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión” (Litwin, 2008).

Litwin hace especial referencia de entre los tipos de preguntas posibles en una clase, a aquellas que procura la metacognición: “Refieren a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados” (Litwin, 2008, p.82).

Esto es clave para las disciplinas proyectuales porque orientan a pensar y revisar procesos cognitivos, corriendo del epicentro de la enseñanza al proyecto como fin e instaurando el interés en la construcción de la mira y el PP.

## **HACIA LO INTERDISCIPLINARIO.**

### **TALLERES DE DISEÑO: PROCURAR LO TRANSDISCIPLINAR.**

Es un ámbito en donde las prácticas no pueden ser abordadas unidimensionalmente. La articulación e integración de diferentes disciplinas, “tiende a la interdisciplinariedad” (Ander Egg, 1991, p.15), asumiendo la complejidad de los fenómenos.

La realidad puede ser leída desde lo fragmentado a los fines de conceptualizar, pero ciertamente, nunca se presenta de esta manera. Múltiples capas en interrelación itineran. Pero debe pensarse en términos globalizantes, entendiendo esto como las múltiples perspectivas para adquirir el conocimiento y los andamiajes que habilitan la

recuperación de conocimientos ya adquiridos. En palabra de Ausubel (1963), “aprendizajes significativos”.

La enseñanza que acontece al interior de los Talleres, atendiendo a la forma en que se vinculan los docentes con el saber disciplinar, procuran permear lo fragmentado, ponerlos en relación y atender a los emergentes de esta relación; apelando a una visión holística de la enseñanza.

Continuando con lo que plantea Ander Egg, señala la necesidad de lo sistémico en el pensamiento y en el modo de abordarlo y lo considera en 4 principales formas:

- Como método de investigación que aborda la realidad con un enfoque holístico.
- Como forma de pensar, expresada en la capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas, y de tratar los de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- Como metodología de diseño que describe el enfoque de carácter globalizador y que se utiliza para elaborar planes y estrategias.
- Como marco referencia común que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de a bordaje común. (Ander Egg, 1991, p.16)

## **LA RELACIÓN DOCENTE / ALUMNO QUEDA ESTABLECIDA EN LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA COMÚN**

### **TALLERES DE DISEÑO: EL VÍNCULO ENTRE ACTORES HUMANOS Y NO HUMANOS**

Se abandona la cualidad de jerarquía en el vínculo entre actores, atendiendo la idea de organización pero en este caso, co – gestionada o autogestionada. Propio de la construcción colectiva del conocimiento, los roles de los actores humanos se transforman, discutiendo con los modos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, siendo que los docentes deben configurarse como dinamizadores y acompañantes en la tarea y los estudiantes deben asumir el rol de sujetos activos de sus propios aprendizajes. Como actor no humano, asume el rol la tarea. Estas grupalidades conformadas, en vínculo directo, compromiso e involucramiento, se ponen en acción para la co construcción del conocimiento objeto.

En los Talleres de FADU UNL, los múltiples vínculos dobles entre el docente, el estudiante y el saber, son mediados por una práctica proyectual. En esta interacción que se habilita a partir de la construcción de la mirada y el PP, pone en acción a la proyectualidad mediante el proceso de diseño.

## **CARÁCTER GLOBALIZANTE E INTEGRADOR DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

### **TALLERES DE DISEÑO: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Los aspectos anteriormente nombrados siempre y propio del proceso que implica, tienden a generar puentes vinculantes de múltiples puertas de entrada entre las relaciones que se establecen entre teoría y práctica, la educación y lo experiencial de los sujetos; los procesos intelectuales, los volitivos y afectivos. Así el conocer y el hacer, la abstracción y la realidad, resultan pares dialécticos.

Implica la vinculación de la teoría con la práctica, desde el conocimiento complejo. Así planteado, los Talleres se configuran como espacios donde se integran conocimientos, se provocan actitudes e imprimen habilidades, que estimulen los aprendizajes.

## **IMPLICA Y EXIGE DE UN TRABAJO GRUPAL Y EL USO DE TÉCNICAS ADECUADAS.**

### **TALLERES DE DISEÑO: APRENDER CON OTROS.**

Resulta un desafío para la tarea educativa constituirse como grupo operativo, activando acción y reflexión como colectivo. Reconociendo que el proceso de aprendizaje es único e irrepetible en cada actor humano, el desafío es sin abandonar lo peculiar, procurar la complementariedad entre lo individual y lo grupal. Las acciones, deben sustentarse en acuerdos para abordar los objetivos. Brousseau (1980) define a esta forma de ensamble entre docentes y estudiantes como contrato didáctico<sup>3</sup>.

Aquí las “técnicas” grupales propuestas son activadores para procurar instancias de vinculación de lo colectivo y lo individual. (Brousseau, 1980, como se citó en Avila, 2001)

El Taller teniendo presente lo anteriormente expuesto, resulta un espacio singular, donde el intercambio entre actores, el trabajo colaborativo, la co-construcción de conocimientos, se propicia a partir del encuentro.

Se deben mirar las estrategias didácticas que los docentes proponen, para favorecer estas dinámicas. En una realidad que individualiza, el desafío es encontrarse, aunque sin perder de vista esas individualidades. El Taller propicia estos encuentros donde no solo es importante los objetivos de la enseñanza, sino las dinámicas intrapersonales de aprender a aprender, con el otro.

## **PERMITE INTEGRAR EN UN SOLO PROCESO TRES INSTANCIAS COMO SON LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA.**

### **TALLERES DE DISEÑO: SINERGIA ENTRE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y PRÁCTICA**

“[...] Para decirlo en breve: la experiencia (la realización del proyecto), necesita de la teoría y de la investigación. Las tres instancias, como se dijo, quedan integradas en un solo proceso” (Ander Egg, 1991, p. 12). Nuevamente en palabra de Ander Egg, puede resonar aquellos que sucede en Talleres proyectuales de diseño y arquitectura, aun teniendo la intención de desarrollar esta modalidad pedagógica sin performarse en la educación universitaria y mucho menos en las disciplinas proyectuales.

3- Brousseau concibió el contrato didáctico como: "El conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos enseñados) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro". (Brousseau, 1980, como se citó en Avila, 2001)

Los diferentes roles en los Talleres (que en ocasiones pueden variar según los procesos de enseñanza y los de aprendizaje), ponen en acción y encuentro a la docencia, la investigación, la extensión y la práctica. Se sostiene que los docentes enseñan y aprenden, al igual que los estudiantes; es innegable que se da la producción de conocimiento disciplinar, aun en instancias noveles de los estudiantes o docentes.

Este rol decisivo en la enseñanza de la experimentación, debe ser entendido (porque si lo pensamos siempre hay en todo acto humano una instancia de experimentación), en un espacio didáctico caracterizado por la presencia de un docente activador de procesos, una metodología y una base conceptual en juego.

# INTERDISCIPLINA/ TRANSDISCIPLINA/ TRANSVERSALIDAD

Para Nicolescu (1996) la disciplinariedad es la organización del conocimiento científico a partir de campos o áreas especializadas del saber.

Desde esta concepción, puede comprenderse que Interdisciplina y transdisciplina, no refieren a mismas dimensiones del conocimiento.

Esta diferencia radica en que si bien en la transdisciplinariedad se considera múltiples dimensiones del conocimiento al igual que las interdisciplinariedad, ésta va más allá del conocimiento específico, proponiendo una nueva articulación de diversidad de saberes para una nueva comprensión de la complejidad de la realidad. Es decir que el conocimiento transdisciplinario se da entre, a través y más allá de las disciplinas.

Indagando en el decir de Nicolescu (1996), expresa en tanto diferencias las disciplinas, pero su finalidad sigue inscrita en el marco de la investigación disciplinaria. Al igual que la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su finalidad también sigue inscrita en la investigación disciplinaria.

La transdisciplinariedad comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. (Nicolescu, 1996, p. 32)

La enseñanza en FADU UNL, de igual manera que en el interior de otras formaciones disciplinares, tiene por objeto la transmitir un saber organizado desde las disciplinas del diseño.

Propone con la implementación del TI expresado en la grilla con que se organizan los planes de estudio, ir más allá del conocimiento disciplinar, postula un desborde de las carreras proyectuales con un enfoque interdisciplinar para la enseñanza de los diseños, que supone en la integración de los procesos desde diferentes disciplinas que aportan a un proyecto en común, es decir que va más allá del conocimiento disciplinar, pero no se observa pretensión de salirse del marco de las disciplinas que le competen.

FADU propone para el inicio de la enseñanza de las carreras, una forma en contraposición a la enseñanza específica de conocimientos disciplinares, permea lo fragmentado para poner en interacción las relaciones entre los objetos de conocimiento y simultáneamente atiende las relaciones establecidas entre ellos, como un todo emergente.

Los docentes trabajan desde sus marcos disciplinares, colaborando con un proyecto en común: la construcción del PP en el marco de TDB. De esta manera, cada grupo docente que conforman las cátedras, aportan desde su particularidad de formación profesional y en docencia, múltiples miradas disciplinares de un mismo actor no humano y disciplinar.

Ahora bien, considerando que también se toman las prácticas docentes a partir de la metodología de la observación participante; así como se toma el decir de los docentes sobre sus prácticas a partir de entrevistas y análisis de documentos donde se registran sucesivos encuentros que tuvieron por objetivo el debate de prácticas de los

**En este apartado se recurre a referir a los conceptos de interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y lo transversal, para poder caracterizar al TDB y el TI. Esto resulta necesario para abordar de forma integral todas las condiciones desde la didáctica, de estos espacios de enseñanza y aprendizaje.**

docentes titulares de los TDB de todas las comisiones; se espera que estas acciones puedan dar cuenta de acciones transdisciplinarias en el interior de los Talleres. Esto es dable si se considera el decir de Camilloni (2022):

Así, pues, hay un currículum que es el “currículum establecido”, el currículum que está escrito, que uno puede obtener yendo a la ventanilla de la facultad cuando dice “me da por favor el currículum o el plan de estudios” [...] Este currículum, el “currículum establecido”, no siempre es igual al currículum realmente enseñado y suele haber diferencias entre lo que está escrito y lo que es enseñado [...] La universidad como institución se caracteriza, como lo afirma Franz van Vught, por la enorme difusión de la capacidad de tomar decisiones que hay en el interior de su organización. Todos toman decisiones en la universidad, las toma el Consejo Directivo, el Decano, están en capacidad de tomar decisiones cada uno de los departamentos, cada uno de los profesores y también cada uno de los auxiliares docentes. Estas decisiones determinan en última instancia qué se enseña, porque el cómo se enseña define el qué se enseña. En consecuencia, el currículum realmente enseñado no siempre es igual al currículum establecido. (Camilloni, 2022)

# EL ESPACIO DE ESTUDIO EN LA ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FADU UNL.

En el marco de la transformación curricular, atendiendo al Plan de estudio 2001, organizado

como una estructura tramada compuesta por tres ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimientos, sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de la asignatura"...“las acciones de coordinación en sentido horizontal serán abordadas por el sistema de ciclos y niveles. La coordinación vertical se llevará a cabo a través de las áreas, organizadas como una estructura en espiral, donde los conocimientos se amplían y profundizan a medida que se desarrollan los ciclos. (Plan de Estudio Carrera de Arquitectura y Urbanismo 2001, FADU UNL, p.6)

En el apartado anterior se argumentó sobre los motivos por el cual el TDB resulta un espacio propicio para interrogarse sobre la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas proyectuales. A partir de esta primera caracterización, resulta necesario ubicar al TI y al TDB en la malla curricular.

El Plan de Estudio Plantea, abordar su objeto de estudio desde una visión integrada de los conocimientos y variables que lo definen o componen. Para ello, propone una estructura académica posibilitante en forma de trama, compuesta por tres ciclos en sentido horizontal, como estadios formativos y tres áreas en sentido vertical, de conocimientos, donde se coordinan los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas. La inserción de las Asignaturas en el Plan, lejos de ser considerados aisladamente o como compartimentación estanca de conocimientos, debe definirse en función de los objetivos y relaciones de las áreas y ciclos a las que pertenece. Las Asignaturas en el área, deben asumir objetivos de carácter específico disciplinar, que plantean la formación de conocimientos, habilidades y destrezas homogéneas con distinto grados de complejidad, diacrónico con respecto al tiempo, y las relaciones por integración en sentido vertical, siguen una estructura en espiral, ya que los mismos se irán ampliando, profundizando y generalizando a través de los niveles y los ciclos.

Área Tecnología	Área Diseño	Área Social	
			Taller Introductorio
			Ciclo Básico Introductorio
			Ciclo Medio Formativo
			Ciclo Superior Profesional
			Tesis

## Ciclo de aprendizaje donde se aloja TI

	Taller Introductorio				
Primer Cuatrimestre	M1	M2	M3	M4	M5
Segundo Cuatrimestre	Taller de Proyecto I	Morfología	Sistemas Repres.	Introducción a la Tec.	T.P.A

Objetivos del ciclo básico (Plan de Estudios 2001- inciso 3.1 – ítem a)

Lo más relevante es el carácter introductorio de este ciclo, si e n d o d e f i n i d o como lugar del aprendizaje desde donde se empieza a construir la formación general y básica

disciplinar. En el Plan de Estudios vigente se definen los siguientes objetivos:

a-Introducir al alumno en la problemática arquitectónica/ de la comunicación gráfica/ del diseño industrial<sup>1</sup>, su origen, naturaleza y campo de acción.

b-Iniciar al alumno en el conocimiento de las tres áreas de la carrera: Tecnología, Diseño y Ciencias Sociales.

c-Favorecer actividades de integración interdisciplinaria.

d-Introducir al alumno en el manejo de los medios de representación y comunicación.

e-Brindar una formación básica y general y otorgar los fundamentos necesarios para favorecer los procesos de interpretación de la realidad.

f-Generar las actitudes requeridas para el desarrollo formativo previsto curricularmente.

<sup>1</sup>Se revisan los tres planes de estudio. En estos puntos, lo expresado solo difiere en la especificidad de cada carrera.

## Área de conocimiento donde se aloja TI

Objetivos del área de diseño del ciclo básico (Plan de Estudios 2001 inciso 3.2 - ítem a).

Arquitectura

a-Reconocer la incidencia de la arquitectura y el urbanismo en la transformación del hábitat humano y sus diversas escalas de intervención y complejidad.

b-Comprender la integralidad del campo del proyecto, sus elementos constitutivos y modos de abordaje.

c-Iniciar al alumno en los procesos de diseño como aspecto relevante de la formación disciplinar.

d-Desarrollar las capacidades de comunicación mediante el uso adecuado de los sistemas de representación.

e-Generar los hábitos, habilidades y métodos de trabajo necesarios para comprender las problemáticas de diseño y formular en consecuencia propuestas y proyectos.

Este encuadre general de pertenencia de la Unidad de Aprendizaje al Ciclo Básico da cuenta del contexto desde donde se Planifican las transposiciones curriculares y didácticas atendiendo a la congruencia con el Plan de Estudios vigente.

Objetivos del área de diseño del ciclo básico (Plan de Estudios 2001 inciso 3.2 - ítem a).

Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

- Conocer los sistemas de representación y comunicación involucrados en los procesos y definición del diseño de la comunicación visual en sus diversos grados de complejidad.
- Conocer los métodos y procesos de diseño, y los modos de operar de los mismos en orden a la resolución de problemáticas específicas.
- Utilizar al diseño como herramienta inherente al diseñador, mediante la cual se opera en la construcción, transformación y dignificación del hábitat humano.
- Desarrollar las capacidades necesarias para un desempeño idóneo en el proyecto, como acción nutrida por las condiciones de contexto regional y nacional y por los desarrollos mundiales que aporten a la formación de un profesional de vasta cultura y solvencia disciplinar.

Objetivos del área de diseño del ciclo básico (Plan de Estudios 2001 inciso 3.2 - ítem a).

## Licenciatura en Diseño Industrial

- Conocer los sistemas de representación y comunicación involucrados en los procesos y definición del diseño industrial en sus diversos grados de complejidad.
- Conocer los métodos y procesos de diseño, y los modos de operar de los mismos en orden a la resolución de problemáticas específicas.
- Utilizar al diseño como herramienta inherente al diseñador, mediante la cual se opera en la construcción, transformación y dignificación del hábitat humano.
- Desarrollar las capacidades necesarias para un desempeño idóneo en el proyecto, como acción nutrida por las condiciones de contexto regional y nacional y por los desarrollos mundiales que aporten a la formación de un profesional de vasta cultura y solvencia disciplinar

El nuevo Plan de estudios Plantea una permanente actualización y diversificación de la oferta, teniendo en cuenta:

1-Diversidad e integridad.

2-Duración de la carrera en relación al perfil del título (pregrado, grado y posgrado).

3-Flexibilidad del currículo: poder configurar el propio Plan de Estudios.

Dentro del marco de la Reforma Curricular, el TI se constituye en el espacio transversal del primer tramo de acceso a las carreras con pertenencia a las tres áreas (Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología).

Las características fundamentales son:

Integración y Síntesis

Se propone una estructura que permita una efectiva coordinación entre las diferentes áreas de conocimientos, con el fin de facilitar la necesaria integración en la operatividad proyectual. De este modo el Taller de Diseño se convierte en el núcleo hacia el cual convergen los conocimientos de las diferentes áreas, que deben cumplir un rol de apoyo a la tarea proyectual, a la vez que desarrollan sus objetivos particulares.

Interdisciplina

El Plan promueve en los alumnos una adecuada capacitación para participar en trabajos grupales e integrar equipos interdisciplinarios, una preparación que aporte a la interpretación de un contexto complejo y un conocimiento amplio y global de las disciplinas afines.

Extensión

La extensión, en tanto vinculación concreta con el medio social y cultural, tiene una función de retroalimentación de los contenidos académicos, dado que mediante la inserción del estudiante en la comunidad se registran interrogantes y demandas que son incorporados en forma de nuevos contenidos y adecuaciones curriculares. En tal sentido el sistema de pasantías externas se constituye en un requisito académico eficaz para lograr la inserción y contacto con las realidades regionales.

## Investigación

Las actividades de investigación se incorporan curricularmente al Plan como espacio específico del trabajo final de graduación y como actividades ordinarias a iniciarse en el ciclo de formación de la carrera. Los procesos de producción de conocimientos y de innovación participan activamente desde la propia estructura como un aspecto insustituible en el desarrollo convergente de las capacidades de síntesis en la formación.

## Flexibilidad

La flexibilidad curricular se manifiesta tanto en la estructura, organizada como una trama de ciclos y áreas en dos direcciones, como por la incorporación de desarrollos optativos y electivos que orienten las propias voluntades de especialización y de inserción en otros campos de conocimiento. De tal forma las posibilidades del alumno de establecer diversos diseños curriculares y distintas alternativas de desarrollo se constituyen en un objetivo central del Plan.

# ESTRUCTURA DEL TI

Taller Introductorio		
Modulo I	Taller de Diseño Básico	Área de Diseño
Modulo II	Taller de Representación Sistemática	
Modulo III	Taller de Comunicación Gráfica	
Modulo IV	Tecnología y Diseño	Área Tecnología
Modulo V	Teorías y Producción Estética de la ciudad moderna	Área C.S. Sociales
Modulo VI		

## Objetivos Generales

**Ambientación universitaria:** introducir al alumno en las características de la formación universitaria, modalidades y hábitos de estudio, rutinas de trabajo y requerimientos de autogestión.

**Compatibilización:** generar espacios de socialización de conocimientos y propender al establecimiento de algunos estadios de nivelación ante la heterogeneidad formativa de los diferentes alumnos.

**Formación disciplinar básica :** introducir al alumno en el campo del diseño y de las disciplinas proyectuales, sus límites y campos de acción y reflexión, establecer los parámetros necesarios para su propia evaluación vocacional y brindar la introducción teórica general, contextual y disciplinar para el abordaje de asignaturas de mayor especificidad.

**Comunicación:** desarrollar las capacidades de comunicación oral y escrita y desarrollar las habilidades de percepción y representación en sus diversas modalidades y códigos gráficos.

## Módulo 1 Taller de Diseño Básico<sup>1</sup>.

### Objetivos Particulares

Comprender la relevancia de la transformación del contexto físico desde el pensamiento proyectual, teniendo al hombre como centro y protagonista.

Valorizar la idea como instancia conceptual de solución de problemas de diseño.

Ejercitar operaciones de análisis y procesos de diseño.

Reconocer el medio físico y su contexto cultural, el hábitat del hombre y la función (necesidades-actividades-requerimientos), la materialidad (tecnología) y la forma.

<sup>1</sup>-Se desarrolla el Módulo I TDB en contenidos y objetivos del Plan de Estudio, por ser el espacio donde se investiga. El resto de los Módulos, sin intención de restar importancia siendo que son espacios que conforman el TI, sólo se nombran, con la intención de hacer más dinámica la lectura.

Desarrollar el manejo de instrumentos de representación y las capacidades comunicacionales propias del diseñador.

## Contenidos

El diseño como herramienta para la generación y transformación del hábitat humano. La creación proyectual. Propósito y fines del diseño. Distintos campos del diseño: el ambiente, el paisaje, la región, la ciudad, los edificios, los objetos, el equipamiento, el mensaje, la comunicación y la significación social.

Representación y ambiente: reconocimiento y comunicación de un hecho físico. Operaciones con instrumentos de representación y comunicación gráfica.

Formas y espacios: Detección y ejemplificación de situaciones de la realidad enunciadas teóricamente. Paisaje natural y paisaje cultural. Concepto de hábitat, de identidad, relación hombre-lugar. La forma, su organización sintáctica y secuencial, principios ordenadores. La función. Relaciones entre el hombre, el espacio, y los objetos que lo rodean, Materialización. Elementos de soporte y soportados.

Materiales. Técnicas, sistemas y envolventes.

Módulo 2 Taller de Representación Sistemática

Módulo 3 Taller de Comunicación Gráfica.

Módulo 4 Tecnología y Diseño

Módulo 5 Teorías y Producción Estética de la Ciudad Moderna

En el 2001 se implementan, previo proceso de transformación curricular, los Planes de Estudio vigentes de las carreras de grado de FADU UNL. Éstos se estructuran a partir de un modelo organizado por ciclos de formación e integrados por áreas de conocimiento.

[...] organizado como una estructura tramada compuesta por tres ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimientos, sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de la asignatura [...] las acciones de coordinación en sentido horizontal serán abordadas por el sistema de ciclos y niveles. La coordinación vertical se llevará a cabo a través de la áreas, organizadas como una estructura en espiral, donde los conocimientos se amplían y profundizan a medida que se desarrollan los ciclos” (FADU-UNL, 2001,p 56)

El primer cuatrimestre de las 3 carreras de la FADU-UNL convergen en un único espacio curricular transversal: el TI. Este taller está integrado por 5 Módulos: Taller de Diseño Básico, Taller de Representación Sistemática, Taller de Comunicación Gráfica, Tecnología y Diseño y Teorías y Producción Estética de la ciudad moderna; que a su vez se subdividen en Comisiones. El contexto de descubrimiento de esta tesis estará constituido por 2 comisiones del módulo Taller de Diseño Básico.

Si bien el módulo de TDB perteneciente al TI reúne a estudiantes de las tres carreras de diseño de FADU, se considera para definir el recorte de este espacio a describir, específicamente en relación a la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

Es dable pensar que siendo tema central del TDB el PP, pueda esta investigación constituirse en insumo también, para futuras revisiones de los Planes de Estudio de las licenciaturas en Comunicación Visual y en Diseño Industrial, sosteniendo que las disciplinas proyectuales poseen áreas comunes en sus campos específicos de conocimiento.

Transcurridos 23 años desde la última transformación curricular, FADU vuelve a abrirse un espacio de debate. Proceso, esta vez de actualización curricular iniciado en 2018, que considera las problemáticas y tensiones actuales en el diseño de los currículos universitarios. Uno de los principales ejes se plantea en torno a la necesidad de construir y fortalecer los espacios de integración curricular, tanto de las áreas como de los ciclos.

Se señala la estructura de los Planes de Estudio de las carreras de FADU, que definen en sentido horizontal Ciclos formativos (básico, medio y superior), y en sentido vertical, tres Áreas de conocimiento: de Diseño, de Tecnología y de Ciencias Sociales, en tanto “unidades epistemológicas que configuran los distintos sectores del saber de la carrera” (FADU-UNL, 2001,p. 8).

Expresado esto, la definición de este contexto de descubrimiento, se sustenta en dos razones.

En este apartado, se caracteriza de forma primera al TDB. Este espacio didáctico transversal e introductorio, se caracteriza en las relaciones docente- estudiante- conocimiento, entramándose; con baja autogestión por parte de los estudiantes, propio del inicio de sus trayectos. Pero lo que interesa específicamente, es mirar la intensidad en el acompañamiento que los docentes despliegan.

Heredado de las tradiciones en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, los Planes de Estudio vigentes identifican a los talleres de practica proyectual, como epicentro estructurante y de síntesis de los Módulos que conforman el TI.

Se señala en primer lugar, que la propuesta curricular en trama de los Planes de Estudio de FADU, en la intersección de Ciclos y Áreas, pone como epicentro a los talleres de diseño. Estos espacios son dominantes en carga horaria respecto de los pertenecientes a las otras áreas, y son concebidos como ejes vertebradores y articuladores de las demás áreas de conocimiento.

La tradición de la enseñanza de las disciplinas proyectuales se ha sustentado en una práctica que pone en epicentro la enseñanza y el aprendizaje en espacios con modalidad taller, donde la enseñanza por proyectos, de forma experiencial, es la principal y sostenida en el tiempo, modalidad didáctica.

En el caso de FADU, se propone una estructura que permita una efectiva coordinación entre las diferentes áreas de conocimiento, con el fin de facilitar la necesaria integración en la operatividad proyectual. De este modo el taller de diseño se convierte en el núcleo hacia el cual convergen los conocimientos de las diferentes áreas, que deben cumplir un rol de apoyo a la tarea proyectual, a la vez que desarrollan sus objetivos particulares de cada módulo del TI.

En segundo lugar, se reconoce que el TDB resulta un contexto de estudio potente en relación a la enseñanza y el aprendizaje. La definición de esta asignatura como escenario- contexto de la presente investigación se sustenta en el reconocimiento del intensivo acompañamiento de los docentes, donde pueden observarse las relaciones entre docente/estudiante/ saber, siendo un momento inicial, de menor grado de autogestión de los estudiantes en su trayecto formativo.

## **LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN FADU**

Los lineamientos del Programa Millenium (1997) y los resultados de la Evaluación Preliminar diagnóstica de la FADU se constituyeron en las dos instancias claves para la elaboración del Programa de Transformación Curricular aprobado por Consejo Directivo mediante la Resolución 013/97. En dicha oportunidad se constituye una comisión específica a tales efectos, se elabora un cronograma tentativo de actividades y se desarrolla el Proyecto FOMEC de Transformación Curricular durante el año 1998.

Asimismo, y simultáneamente, el Consejo de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales Argentinas (CODFAUN) elaboró un documento que establece el acuerdo básico sobre los desarrollos curriculares de los Planes de Estudio de Arquitectura, cuyos contenidos han sido incluidos en el Programa de Transformación. La primera etapa del Programa concluye en diciembre de 1999 con la aprobación del Diagnóstico y Propuesta de Modelo y Estructura de Plan de Estudios mediante Resolución 134/99, culminando el proceso con la aprobación del proyecto definitivo el 6/11/00.

En 1999 se inicia un proceso que culmina con la aprobación del Plan de Estudios vigente en el año 2001, desde un proceso dinámico y con diferentes grados de participación de los actores. En este sentido, los principios que orientaron dicha transformación fueron ratificados en el documento institucional “Fortalecer un espacio académico referencial. Propuesta de gestión FADU – UNL, 2010/2014” donde se expresa:

Las reorientaciones que fueron impulsadas desde el Programa de Transformación Curricular se entienden como respuestas a nuevas exigencias, del conocimiento en general y de las profesiones en particular, en cuyo contexto de actuación la adopción de un perfil amplio, la formación universitaria general y la conciencia sobre el valor de una educación continua son necesidades ineludibles en el mundo contemporáneo. (FADU UNL, 2009, p. 11)

El TDB se propone como una introducción al dominio proyectual y al saber hacer del proyecto, además de atender a la ambientación universitaria. El objetivo es un primer acercamiento a la experiencia proyectual ocupándose de lo procedimental y lo poético. El PP atraviesa y entrama los conocimientos y las prácticas. Una vez finalizado el taller las/ los estudiantes pueden confirmar o cambiar la carrera elegida en el momento de la inscripción, debiendo optar entre Arquitectura y Urbanismo o las Licenciaturas en Comunicación Visual y en Diseño Industrial.

# Tercera parte. Marco teórico conceptual

Teoría de Actor Red

Actores humanos/ Actores no humanos

El triángulo didáctico como modelo teórico que habilita lecturas de ensamblajes

Pensamiento Proyectual

Los docentes

Los estudiantes

Ensamblaje docentes- saber

Secuencia, selección y recorte

Ensamblajes docentes- estudiantes

Ensamblajes estudiantes- saber

# TEORÍA DE ACTOR RED.

Si bien no es objetivo el desarrollo monográfico de esta Teoría de Actor Red (de aquí en más TAR), se incursionará brevemente en aspectos que la definen, para explicitar cómo es considerado el fenómeno objeto de esta tesis, aunque sin procurar imponer categorías previas a la investigación, acción que estaría fuera de los lineamientos metodológicos de la TAR.

La TAR propone el estudio de ensamblajes, entendidos como vinculaciones que involucran aspectos heterogéneos (tecnológicos, legales, organizativos, políticos, científicos, etc.). En parte, lo innovador de la teoría reside en preguntarse qué y quiénes son los actores significativos y cómo establecen relaciones.

Es decir, hay razones que justifican el estudio de estos sistemas complejos y de características modernas en términos de unidades concretas con sus funciones propias (Vaccari, 2008, p.190).

Es Latour<sup>1</sup> (2005) quien desarrolla y se identifica en la historia de las ciencias sociales, como el mayor exponente de la teoría del actor red (TAR), conjuntamente con Michel Callon<sup>2</sup>. Despliega la teoría a partir de definir 5 lineamientos que llama controversias, sosteniendo que deben ser tenidas en cuenta para entender lo social. La sociedad, en el singular léxico que propone la teoría, es reemplazada por el colectivo: “un proceso continuo hecho de vínculos inciertos, frágiles, controversiales y, sin embargo, permanente”(p .48).

Aquí se replantea el término “social”, proponiendo que la investigación debe entenderse y expresarse mediante un infralenguaje (no mediante un metalenguaje), insistiendo en este aspecto desde la crítica a lo que llama “la sociología de lo social”.

Debemos adoptar un nuevo lenguaje. La TAR se propone emplear no un metalenguaje sino un infralenguaje; es decir, términos flexibles y algo nebulosos (tales como asociación, red, actante, traducción, agencia, entre otros), que deben desarrollarse concretamente en un plano dado, con la meta de rastrear conexiones a través de varios marcos de referencia (p. 141).

Apela a nuevas definiciones y enunciaciones de los conceptos que se alojan en los paradigmas que estudian lo que define como la sociología de lo social (p. 228), y advierte en su ensayo “Ensamblar lo social” (2005) que esta teoría facilita lecturas a partir de preguntas que solo pueden ser entendidas desde la TAR, preguntas tales como:

Habiendo caracterizado el Taller y las condiciones de interdisciplinariedad y transversalidad, necesarias para abordar el espacio de estudio TI y TDB, el presente apartado aborda la definición de los grupos que los constituyen como una red de agencias y aquellas dimensiones vertebrantes que los ensamblan. La Teoría de Actor Red (Latour, 2005), orienta la definición de los mismos.

Señalan diferentes autores que el gran aporte de esta teoría, es la consideración de actores humanos y también de todo tipo de objetos (que define como actores no humanos), que intervienen en red, en un contexto compartido, incidiendo en una constante transformación de este universo.

1-Filósofo, antropólogo y sociólogo de la ciencia (Beaune, Francia, 1947- París, 2022).

2- Sociólogo e ingeniero francés

¿Cómo desplegar las muchas controversias acerca de las asociaciones sin restringir por adelantado lo social a un dominio específico? ¿Cómo hacer plenamente rastreables los medios que permiten a los actores estabilizar esas controversias? ¿A través de qué procedimientos es posible reensamblar lo social no en una sociedad sino en un colectivo? (Latour, 2005, p. 33).

Postula Latour, que a partir de la descripción y seguimiento de las acciones de los actores (humanos y no humanos), y considerando que no existe mayor racionalidad en las ciencias duras, dado que en un trabajo de campo donde se observa el dato empírico, también se emplean métodos para dar sentido a lo que a *prima face*, no lo tiene.

Tal el caso, la TAR aboga por el estudio “en caliente”. Refiere a no forzar el comienzo de la investigación a partir de un fenómeno consolidado en todos sus aspectos, sino comenzar por la “ciencia en elaboración”, evitando ir directamente a los hechos.

He aquí donde se plantea el proceso, donde se afirma que la investigación del dato empírico cobra relevancia: en las prácticas y en las controversias que pudieran expresar los actores, considerando estos aspectos como una red y afirmando que esta red incluye seres humanos y todo tipo de objetos, naturales o producidos por los seres humanos, incluyendo los simbólicos.

Resulta fundante poder detectar controversias en palabra y acción de sus actores, definiéndose a éstas como puntos claves del fenómeno porque es allí donde se produce el cambio y la innovación. Para investigar desde la TAR, deben develarse lo que para el autor define como cinco incertidumbres fundamentales.

**La naturaleza de los grupos:** hay muchas maneras contradictorias de dar identidad a los actores. Desde esta teoría, la primera controversia que el investigador ha de desplegar, es identificar qué entidades participan en una asociación y cómo lo hacen.

La teoría del actor red considera que es prácticamente imposible entender qué es lo que mantiene unida la sociedad sin reintroducir en su tejido las entidades producidas por la naturaleza y los artefactos diseñados por los ingenieros y los artesanos, es decir los objetos no-humanos (Latour, 2003).

Aquellos objetos producidos por la naturaleza, como los diseñados por el hombre (objetos no humanos), he aquí la gran innovación de esta teoría: considerar los objetos que intervienen en lo estudiado, en el escenario donde ocurre, no sólo como accesorios de lo simbólico sino que en interacción y mirados en copresencia, aun cuando se encuentren mediados por las tecnologías.

Pueden ser entendidos y tratados como raros o comunes, naturales o fabricados, familiares o extraños, preciosos o desechables, simples o complejos, públicos o privados, permanentes o pasajeros, feos o hermosos, útiles o inútiles, accesibles o inaccesibles.

Resultan de interés los objetos como recursos situados, como realizaciones prácticas, como constitutivos de y constituidos por la interacción.

**La naturaleza de las acciones:** en cada curso de acción una gran variedad de agentes parece entrometerse y desplazar los objetivos originales.

**La naturaleza de los objetos:** parece no haber límite en la variedad de tipos de agencias que participan en la interacción.

**La naturaleza de los hechos:** los vínculos de las ciencias naturales con el resto de la sociedad parecen ser fuente de disputas constantes.

De ningún modo se abandona la búsqueda de orden, de rigor y de patrones. Simplemente se resitúan estas búsquedas en un nivel más alto de abstracción, para permitir a los actores desplegar sus propios y diversos cosmos, por más contradictorios que parezcan.

En vez de adoptar una posición razonable e imponer un orden por anticipado, la TAR sostiene que está en mejores condiciones de encontrar orden después de haber dejado que los actores desplieguen toda la gama de controversias en las que están inmersos. ...la tarea de definir y ordenar lo social debe dejarse a los actores mismos, y no al analista (Latour, 2005, p. 42).

Esta teoría sostiene que es posible rastrear relaciones más robustas y descubrir patrones más reveladores, al encontrar la manera de registrar los vínculos entre marcos de referencia inestables y cambiantes, en vez de tratar de mantenerlos estables. La TAR sostiene que encontraremos una manera mucho más científica de construir el mundo social, si nos abstenemos de interrumpir el flujo de las controversias. "...las controversias no son simplemente una molestia a contener sino lo que permite que se establezca lo social y que las diversas ciencias sociales contribuyan con su construcción" (Latour, 2005, p. 45).

**Propone el uso de un "infralenguaje".** Esto implica abandonar el metalenguaje expresado en los conceptos de cada teoría, donde el investigador conoce lo que los actores mismos no, constituyendo la red que conforma el ensamble de asociaciones. Para poder expresarlas, la TAR propone el uso de infralenguajes: recursos en la estructura del lenguaje o metáforas que enuncian las articulaciones entre entidades heterogéneas.

En este escrito ya se ha recurrido a alguna de ellas, como por ejemplo: colectivo, agencia, red, etc., todos términos, en procura de reconocer y desplegar las controversias y señalar los ensamblados que pueden dar cuenta con pertinencia del fenómeno estudiado, una perspectiva para entender los procesos de asociación que se vinculan a un vocabulario singular, precisamente para desnaturalizar acciones que se desarrollan entre actores.

Considerado como expresión desde el infralenguaje manifestando "lo social", se define en la teoría como "lo colectivo". "Ésta, lejos de funcionar como una unidad superior que contiene a las partes, pretende subrayar el trabajo continuo de recolección de asociaciones entre actantes humanos y no humanos". (Carbonelli, Pschkes Ronis & Jones, 2022, p. 111).

Se enuncia el término acción como el movimiento, no sólo de los actores humanos sino también de los actores no humanos que transforman el curso previsible de las actividades y los acontecimientos.

Se define a la agencia como los medios que utilizan los actores para desplegar controversias. Es decir, reconocer los mediadores que convergen, aún más, aquellos de lo hacen de forma silenciosa.

## CONTROVERSIAS

La crítica central de la TAR (en palabras de Latour), propone partir de las incertidumbres y las controversias:

La opción es clara: seguimos a los teóricos sociales y comenzamos nuestro viaje definiendo al principio en qué tipo de grupo y nivel de análisis nos concentraremos o seguimos los caminos propios de los actores ...siguiendo los rastros que deja su actividad de formar y dismantelar grupos. ...Su punto de partida comienza precisamente con las controversias respecto de a qué agrupamiento pertenece cada uno..."(Latour, 2005, pp. 49-50).

**Detectar controversias del fenómeno estudiado no pretende resolverlas, sino definir las como pistas de problemas que habilitan al rastreo de su origen.** Por lo que no deben ser entendidas como una debilidad que debe omitirse en el análisis, procurando generalizaciones en lo que se investiga. Son facilitadores para comprender relaciones, patrones y hasta antagonismos convivientes en un mismo grupo, constituyéndose en la principal colaboración para la construcción de datos que habiliten una lectura situada de aquello que se investiga.

Boga por considerar e indagar sobre las controversias que despliegan los actores, antes que determinar un orden previo, entendiendo que poseen la cualidad ineludible de definir y ordenar lo social. Lograr este mayor nivel de abstracción que habilita a los actores a desplegar sus propios cosmos, evidencia que no se opta por abandonar el rigor de análisis, sino que esta atención a lo que los actores hacen y dicen, atiende y no interrumpe el flujo de las controversias. "Es por esto que, para recuperar algún sentido del orden, la mejor solución es rastrear relaciones entre las controversias mismas en vez de tratar de decidir cómo resolver cualquier controversia dada". (Latour, 2005, p.42).

Así, se plantea la necesidad de rastrear las relaciones entre controversias, en vez de tratar de resolverlas. La incertidumbre es el punto de partida.

Afirmando que las prácticas que ocurren en los TDB pertenecientes al TI no pueden ser relatadas y reveladas por determinaciones externas, ya que para dar una explicación realista del fragmento de realidad que se toma como objeto de estudio, no se debe ir más allá del plano de las prácticas.

Esto no refiere a desconocer o pretender conciliar los dualismos, sino que procura diluirlos, al menos en un primer momento del proceso, para poder rastrearlos.

Entonces, nuestra intención es reconocer conexiones y ensamblajes, detectar controversias, intereses y discursos de los actores, para poder enunciar los vínculos que se establecen, evidenciar las controversias que en este contexto puedan darse, transformándose para genera algo nuevo.

Hasta aquí se ha planteado por qué la TAR es el lugar desde donde “pararse” para realizar esta investigación: la multiplicidad de aspectos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje pensados como red que se ensambla, con una misma valoración al momento de leer datos empíricos. Al decir de la TAR, rastrear ensamblajes de agentes entendidos como actores humanos y no humanos, dinámicas asociativas en el cotidiano de los talleres que posibiliten desde esta perspectiva, poner en el centro preguntas y controversias que de otro modo, tal vez, no fueran accesibles.

La red de agencias, conformada por actores humanos y no humanos que se identifican como significativos en TDB y sus asociaciones, será observada en ensamblaje a partir del triángulo de la didáctica. En los sucesivos apartados se profundizará sobre la definición de los actores y cómo se establecerán las asociaciones, considerando la transposición didáctica, el contrato didáctico y la praxis creativa.

## ACTORES HUMANOS Y NO HUMANOS.

Desde esta teoría, la primera controversia que el investigador ha de desplegar, es identificar qué entidades participan en una asociación y cómo lo hacen. Identificar qué actores humanos y no humanos se encuentran en vínculo, conformando colectivos en un “escenario” que los encuentran.

Al alinearse con los postulados de la TAR, se espera visibilizar un actor no humano (como gran aporte de esta teoría), que es central y singular en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas proyectuales y objeto de múltiples investigaciones: el proceso proyectual y su resultado final entendido como proyecto, considerando al PP como posibilitador de éste.

La teoría del actor red considera que es prácticamente imposible entender qué es lo que mantiene unida la

sociedad sin reintroducir en su tejido las entidades producidas por la naturaleza y los artefactos diseñados por los ingenieros y los artesanos, es decir los objetos no-humanos (Latour, 2003, en Pozas 2015).

Se consideran actores no humanos a todo tipo de objetos materiales e inmateriales: herramientas, dispositivos, tecnologías, equipos, instrumentos, bienes, productos, vehículos, muebles, juguetes, ropa, materiales, joyas, alimentos, utensilios, armas, decoraciones, regalos, recursos, “...e incluso objetos metafóricos que orientan ciertas acciones, aunque no estén presentes materialmente” (Pozas, 2015, p.4).

Vale señalar que la posibilidad de agencia de los actores no humanos, no se afirma en igualdad de condiciones que la de los actores humanos. Si bien los primeros no piensan, reflexionan o deciden, es factible observar una asociación con los actores humanos que, y definitivamente para esta teoría, se encuentran y formulan asociaciones en convergencia, siendo su evidencia la transformación en el devenir de la acción, en el encuentro con los humanos, configurando colectivos que, aunque flexibles y mutados en el tiempo, pueden pervivir e identificarse. “Cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas, es un actor” (Latour, 2005, p. 106).

Asimismo y como punto de partida para entender el fenómeno, se ha de describir la construcción social en palabra de sus actores y la definición de los objetos significativos, en una red de agencias<sup>1</sup>. Ahora, ¿qué tomar como actores humanos y no humanos que participan de la red, en la inconmensurabilidad de la enseñanza y el aprendizaje? Más específicamente, ¿qué actores humanos y no humanos se ensamblan con alto valor de significancia en los TDB?

Afirmando que las prácticas que ocurren en los TDB pertenecientes al TI no pueden ser relatadas por determinaciones externas, la TAR en el decir de Latour (2005), afirma que para dar una explicación realista del fragmento de realidad que se toma como objeto de estudio, no se debe ir más allá del plano de las prácticas.

En este apartado se presentan los actores humanos y el actor no humano que se definen en esta investigación. Los primeros son los docentes constituidos en cátedras y los estudiantes de TDB; y lo segundo el Pensamiento Proyectual (de aquí en más PP). A posteriori, se detalla la razón por la cual se consideran fundamentales para aportar a la comprensión y descripción del fenómeno analizado.

1—Recordando que “Definimos a la agencia como la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción, y desarrollar comportamientos e interacción social”. (Sautu, 2014, p. 100)

## ACTORES HUMANOS

Aunque la TAR argumenta que no es posible definir a priori los grupos, se puede considerar aceptable identificar como grupalidades a los docentes y a los estudiantes para el objeto de investigación en cuestión (TI/TDB), incluso teniendo en cuenta la heterogeneidad en su constitución.

Esta afirmación remite a la noción de campo social. Bourdieu (2008) define la estructura del campo universitario como:

...el estado, en un determinado momento de tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobre todo a través de las instituciones de las que forman parte; la posición ocupada en esta estructura está en el principio de las estrategias que apuntan a transformarla o a conservarla, modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o, si se prefiere, las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital (Bourdieu, 2008, p. 161).

Se dan a partir del ensamblaje, reglas de juego que se internalizan en la subjetividad de los agentes-actores humanos. En particular aspectos de la vinculación de lo objetivo (estructura del campo), con lo subjetivo.

La teoría adoptada habilita el marco desde donde se definen los actores que conforman los grupos de estudio. En el taller, puede afirmarse que se dan en igualdad de condiciones tanto los actores humanos como los objetos (actores no humanos), que se identificarán en lo sucesivo, como aquellos actores humanos y no humanos que accionan para la transformación, cualidad ineludible de la enseñanza y el aprendizaje significativo.

De acuerdo con una consigna de la TAR, hay que "seguir a los actores mismos", es decir, tratar de ponerse al día con sus innovaciones a menudo alocadas, para aprender de ellas en qué se han convertido la existencia colectiva en manos de sus actores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, que descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer.

Es como si dijéramos a los actores: "No trataremos de disciplinarlos o hacerlos encajar con nuestras categorías; los dejaremos desplegar sus propios mundos y solo entonces les pediremos que expliquen cómo lograron establecerse en ellos (Latour, 2008, p.42).

## Actores no humanos

Se considera a los objetos como mediadores activos, es decir, con potencial para transformar las relaciones.

La transformación y la asociación no acontecen meramente por la interacción lingüística o simbólica entre humanos. Involucra necesariamente a los no humanos, quienes en definitiva son los que le otorgan estabilidad a los vínculos y la posibilidad de rastreo de la acción y su reconstrucción en forma de red (Carbonelli et al, 2022, p.131).

Así planteado, el espacio TDB presenta una inconmensurable cantidad de objetos- actores no humanos que se identifican en la acción de la enseñanza y el aprendizaje.

Objetivo explicitado en el Plan de Estudio vigente y en las planificaciones de cada cátedra de taller, y posibilitador del proceso de diseño que se aborda en el inicio del trayecto académico de las carreras de Diseños y Arquitectura en FADU UNL, se define al PP como actor no humano significativo. En el decir de la TAR, objeto producido por los seres humanos que da continuidad en el tiempo y acción del proceso de enseñanza en el escenario TI/TDB (vale aclarar que se cita al PP como objeto no humano sólo en los talleres de diseño básico, pero que el plan de estudio lo sostiene como contenido estructurante en los talleres de prácticas proyectuales de las tres carreras, en los diferentes niveles del área de diseño).

La acción creativa de las disciplinas de diseño, encarna la visibilidad del objeto PP, que habilita a la proyectualidad: la innovación en el encuentro de objetos y sujetos en torno a una tarea. Claramente una agencia colectiva.

Para la TAR, los objetos, además de operar en la construcción de significado, son activos en un espacio y un tiempo, perviviendo el momento y lugar donde se dieron, es decir, que otorga soporte y materialidad a lo colectivo y continuidad a las instituciones, definiéndose de esta manera no sólo como mediadores en las interacciones, sino como actantes de transformación.

Esto reafirma el postulado de que un objeto no puede conformarse como objeto que se agencia, si no es atendiendo a los intereses que hacen posible modificar una propuesta en acción que los ensamble.

En tal caso, la atención de esta investigación no estará centrada en los identificados como objeto de relevancia -actores no humanos- o en los actores humanos, o en los intereses de los actores en la acción enseñanza y en la de aprendizaje, sino en los ensambles dables entre los intereses humanos y las competencias atribuidas a los no humanos.

## EL TRIÁNGULO DIDÁCTICO COMO MODELO TEÓRICO QUE HABILITA LECTURAS DE ENSAMBLAJES

Se aborda el triángulo pedagógico de Houssaye (1988) como modelo teórico que organiza el dato empírico al momento de describir una situación educativa. Así como se va investigando esta categoría de la didáctica general, con igual intensidad se consideran las críticas que el triángulo ha recibido. Esta doble indagación, procura atender a la pertinencia de la explicación teórica de los hechos que son objeto de esta investigación.

En relación a esta vigilancia sobre el modelo, Galazzi (2015) afirma: “[...] puede ser útil para inventariar lo que *hay* efectivamente en las instituciones educativas, mientras resulta un modelo parco en sugerencias de lo que *podría haber*, de los elementos nuevos que puedan transformar de algún modo las situaciones educativas” (Galazzi, 2015, p. 4).

A esto se aporta que no sólo puede ser un modelo limitado prospectivamente, sino también en la propia lectura de las situaciones didácticas, siendo que deja en suspenso múltiples factores que se señalarán a continuación.

Houssaye (1988) propone y adopta el modelo de triángulo como forma de ordenar y sistematizar los datos empíricos relevantes de su experiencia en la enseñanza de la filosofía, y de *observaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje* en diversos ámbitos. Siendo este modelo la estructura teórica propuesta que tuvo como objetivo principal, organizar lecturas de la práctica (datos empíricos) de experiencias educativas: una “teoría de la situación pedagógica” (Houssaye, 1988, como se citó en Galazzi, 2015).

En este sentido el triángulo funciona, tal como afirma el autor, como *modelo explicativo*, incluso como *metáfora*, que permite pensar juntos todos aquellos eventos que en la realidad aparecen dispersos. ...la génesis que hace del triángulo tiene que ver, entonces, con encontrar un esquema sintético que permita dar cuenta de todo lo que *hay* en el ámbito educativo. (Galazzi, 2015, p. 3)

Houssaye (1988) se refirió a los actos pedagógicos con la metáfora geométrica del triángulo. Cada vértice se constituye identificando los principales componentes en ese acto (actores humanos y no humanos), siendo el docente, el estudiante y el saber, y definiendo a cada lado de la figura las relaciones de estos componentes.

El lado que vincula docente - estudiante, es donde se sitúa la formación (relación pedagógica); el lado que vincula docente - saber, la enseñanza (relación

Para poder caracterizar TI y TDB, y considerando la multiplicidad de vinculaciones de actores que los definen como red de agencias, así como la diversidad de lecturas posibles que esto **habilita**, se define para esta investigación y como parte del marco teórico que la sustenta, al triángulo didáctico como modelo que pone en relación la tríada saber/docentes/ estudiantes en procura de **explorar el caso de estudio**.

Qué configura cada dimensión de los ángulos y como se leerá cada lado, siendo estos los **ensamblajes** que se establecen y que serán desarrollados en apartados sucesivos.



Gráfico. Triángulo pedagógico de Houssaye (1988). Realización propia

didáctica); y el tercero, que relaciona estudiante - saber, es el aprender (relación de aprendizaje). Es decir, según se van atendiendo estos vínculos dialécticos, se observan jerarquías. “Houssaye denomina enseñanza a la relación que se establece entre profesor – saber; aprendizaje a la relación alumno - saber; y formación a la relación profesor - alumno” (Ibañez Bernal, 2007, p. 438).

Nótese que en una estructura triádica, se afirma que existen vínculos dialécticos. Houssaye sostiene que existe una prevalencia de dos componentes sobre el tercero, lo que también implica una jerarquía en las relaciones, aunque de forma momentánea. Es decir que se deja en suspenso la situación triádica, para atender a dos de los componentes y a la relación que entablan. A esta circunstancia la explica como “el muerto” y “el loco”:

Este último [que refiere al tercero excluido] se hace el muerto o queda inexistente, o se hace el loco. Houssaye emplea acá una expresión del juego del bridge: “hacerse el muerto” (se llama el *Muerto* al jugador que no juega sus cartas a su voluntad, sino según le indica el *declarante* que es su compañero). Hacerse el loco es no respetar las reglas. (Wigdorovitz de Camilloni, 2014, p. 24).

Las relaciones fuertes se entablan sólo entre dos de los elementos. El tercer elemento, sin embargo, está allí e integra de modo esencial la situación pedagógica y puede reclamar su lugar. Por esta razón, la situación pedagógica es una fuente de conflictos. (Wigdorovitz de Camilloni, 2014, p. 25).

Debe señalarse una primera observación crítica al modelo, y es que excluye a los componentes y sus relaciones de un contexto, no considerando los condicionantes culturales y epocales de los actores y sus acciones en el proceso pedagógico. Esto es, si bien el triángulo es una abstracción, debe ser situado. Galizzi señala este aspecto como “la naturaleza de lo real”, también refiriéndose a un contexto que no es considerado.



**Gráfico.** Triángulo pedagógico inscripto en contexto. Realización propia.

En los apartados “El espacio de estudio en la estructura curricular de FADU UNL” y en “Contexto de descubrimiento”, se abordan las particularidades de TI y TDB, considerando la estructura del plan de estudio en la que están insertos y señalando algunos aspectos del momento en que FADU UNL implementa estos espacios. De este modo, se procura atender a esta primera crítica sobre el modelo. En continuidad con la abstracción geométrica que representa cómo se conforma la situación pedagógica de TI, mirado en TDB, como círculo que contiene a la figura triangular. Se considera el contexto y sus particularidades como posibilitador y condición indispensable que favoreció la transformación de los planes de estudio de FADU en 2001.

Camilloni (2014) señala la fortaleza de las metáforas conceptuales y de la abstracción de los esquemas geométricos para la construcción del discurso pedagógico. En relación al triángulo, sostiene que su fuerza se sitúa en las múltiples aperturas y aun en las debilidades que pudiera presentar: “de su capacidad para fundar y generar conocimiento y comprensión, pero también de su limitada complejidad, nació su gran poder para facilitar una determinada y estructurada comprensión de la situación de enseñanza y de aprendizaje de saberes” (Wigdorovitz de Camilloni, 2014, p. 23). Enfatizado en palabras de Galizzi: “el nivel de generalidad pretendido es el máximo, ya

que se espera que este paradigma sea pertinente para *toda* situación educativa (Houssaye, 1988, como se citó en Galazzi, 2015).

El triángulo pedagógico refiere explícitamente a las relaciones estudiante/docente/saber. De las diferentes aproximaciones teóricas desde la didáctica general, y muchas otras apropiaciones desde las didácticas específicas, el triángulo didáctico es un instrumento potente para la descripción y análisis de la enseñanza. Por enseñanza, Passmore (1983) plantea: “hay un punto lógico de todos conocido que es necesario asentar respecto a la enseñanza: se trata de una relación triádica” (p.36). Esta idea fortalece la decisión de optar por este modelo para la exploración de TI / TDB.

La perspectiva del paradigma constructivista sociocultural de la enseñanza situada (Díaz Barriga Arceo, 2006), explica el triángulo:

En nuestro caso intentaremos ser congruentes con la visión constructivista sociocultural que reconoce la importancia del funcionamiento psicológico en la doble vertiente del funcionamiento intra e interpsicológico y que entiende al aula como contexto de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, la clave de los procesos formales y escolares de la enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del llamado triángulo interactivo o triángulo didáctico: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio. (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 14)

Ahora bien, atendiendo a lo planteado anteriormente, el triángulo -más precisamente- los actores humanos y no humanos constitutivos y sus posibles ensamblajes (Latour, 2005), serán revisados considerando las críticas planteadas por diversas investigaciones que señalan aspectos del modelo que obstaculizan el despliegue del estado de las cosas, disminuyendo la capacidad descriptiva y analítica de los procesos educativos.

Recorriendo señalamientos críticos, se pretende tomar el modelo como instrumento de descubrimiento de lo que sucede en TDB, procurando la mayor aproximación a la realidad en la exploración de las propiedades y características de los aspectos que conforman cada vértice del triángulo didáctico y sus posibles vinculaciones, para reconocer aspectos significativos del TI.

## **EL SABER, ¿UN OBJETO MATERIAL?**

Inicialmente cabe exponer cómo se consideran las nociones de conocimiento y saber. Siguiendo a Brousseau (1990), se establece una relación, pero también una distancia entre conocimiento y saber. El sujeto en vinculación con un medio que le ofrece resistencia, procura obtener conocimientos que le permiten “controlar” una situación, teniendo como referencia un saber. Pero siendo que estos conocimientos se producen en un contexto particular y procuran cumplir un fin específico, su pertenencia al saber no es reconocible de forma inmediata. “Hablar con ellos” sin referirse al medio en que se producen, reconocer otros posibles usos, conectar con otros conocimientos próximos, no son acciones que se logren sólo con la relación a propósito de las mismas. Según Lemoyne (1997), este trabajo de conversión de conocimientos en saberes, se procura desde la Teoría de Situaciones (que se abordará al momento de explorar la relación docente-estudiante), a través de procesos colectivos favorecidos por el docente, pero que suponen siempre reconstrucciones personales de cada estudiante.

Ibáñez Bernal (2007) señala que es un error entender al conocimiento<sup>1</sup> como una cosa. Sostiene que el conocimiento debe entenderse como insustancial. Dicho esto, desde la idea que el conocimiento se “posee”, primeramente, por el docente que lo “trasmite” al estudiante, de esta manera se “adquiere” y muchas otras expresiones que le otorgan cualidades de entidad concreta.

Sostiene que el conocimiento debe entenderse como insustancial.

Destaca el uso incorrecto de conocimiento como sustantivo. Este no puede ser considerado independientemente de un sujeto. En tal caso, debe considerarse como acción de individuos sobre algo o alguien: acción de conocer.

En este mismo sentido, Villoro (2002, pp. 202-221) ofrece la siguiente definición de conocimiento que ilustra adecuadamente su naturaleza actuarial: “[...] el conocimiento es un estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos...” (Ibáñez Bernal, 2007, p. 441)

De manera conclusiva señala: “así conocer siempre implica relación, o mejor dicho, interacción entre un individuo y un objeto o situación objetivos, y el cumplimiento de determinados criterios de acierto o logro” (Ibáñez Bernal, 2007, p. 442). Y hace notar:

Si se quiere entonces ver a través del disfraz que guarda la metáfora inherente al triángulo pedagógico, se debe investigar a) cuáles son los objetos concretos con los que se relacionan comportamentalmente tanto alumnos como profesores en la interacción didáctica, y b) qué características debe tener su desempeño ante esos mismos objetos para que se pueda suponer que el alumno o el maestro “conocen” o “saben”.

Esta tesis considera que el objeto de interacción didáctica en TDB, es el PP. Por consiguiente y ampliada esta afirmación en el apartado “Pensamiento Proyectual”, es considerado como actor no humano, como objeto de conocimiento del saber de las disciplinas proyectuales, y como componente necesario para la situación didáctica que se da en el caso de estudio. Se sostiene en primer lugar, que esta particular manera del pensamiento -que posibilita la proyectualidad-, no puede considerarse una “cosa”, tal cual afirma Ibáñez, siendo que es una forma de pensamiento, propio y singular, que puede ser enseñado y aprendido. Parafraseando a Galazzi, una acción de conocer.

En relación al desempeño ante este objeto, el apartado que explora -en el trabajo de campo- la secuencia, selección y recorte como operaciones de la transposición didáctica (lado que observa la relación del docente con el conocimiento), dará cuenta de esto, procurando caracterizar lo que sucede en el TDB, para explorar el TI

## **EL APRENDIZAJE: ¿COMO ADQUISICIÓN DEL “OBJETO MATERIAL” SABER O COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SIGNIFICADOS?**

De acuerdo con Galazzi, el conocimiento no es una “cosa” y el aprendizaje como “adquisición de conocimiento” remite a la tradicional idea “de que el objetivo del aprendizaje escolar es el dominio de conocimiento, de contenidos o materiales didácticos” (Galazzi, 2015, p. 443).

1- Si bien la autora refiere especialmente a conocimiento, en el presente apartado (aun reconociendo la diferencia y relación entre conocimiento y saber ya expresada), será considerado como el actor no humano que constituye el vértice del saber en el triángulo didáctico. Se señala que, al momento de referirse al modelo triádico, sin referencia a los desarrollos de Ibáñez, se continúa aludiendo a saber, tal cual propone Houssaye.

La interacción entre los vértices conocimiento-estudiante (ya sea dada por transmisión, mediación o construcción), este conseguir “algo” como aprendizaje, nuevamente reviste la idea de pensar al conocimiento como sustantivo. Con esta interacción también está vinculado un verbo: es algo que se aprende a hacer, donde el estudiante interactúa con situaciones concretas. Aprender es desarrollar nuevas formas o funciones de comportamiento (Galazzi, 2015, p. 443).

Recurriendo nuevamente a la visión constructivista sociocultural, Díaz Barriga (2006) aporta: “la aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representa una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados” (pp. 15-17).

Este señalamiento crítico sobre el modelo del triángulo didáctico, se tiene presente al momento de abordar al taller como espacio didáctico en general en el “El Taller”, y en particular al explorar el TDB en “Contexto de descubrimiento”. Aquí se pretende dar cuenta de las interacciones entre estudiante – conocimiento (estudio- Más adelante se abordará esta definición del vínculo); así como estudiante - docente (enseñanza), poniendo especial énfasis en la construcción colectiva de conocimiento, favorecida por la construcción colectiva de significados comunes. Siendo que el conocimiento y lo que hacemos y sentimos, docentes y estudiantes está en constante cambio, será el movimiento lo que va a caracterizar los vínculos dobles entre las dimensiones que conforman cada ángulo. En tal caso, la exploración del TDB con el modelo del triángulo didáctico, se abordará desde la mirada del paradigma de la complejidad, para sostener lo que esta exploración se propone: una aproximación cercana a lo que sucede.

## **EL DOCENTE, ¿ACTOR HUMANO INDISPENSABLE PARA QUE PUEDA DARSE EL APRENDIZAJE?**

En continuidad con lo señalado en relación al conocimiento como “cosa” que se posee y al aprendizaje como transmisión-recepción, la idea del docente como actor indispensable para que pueda darse la enseñanza o el aprendizaje, también se señala como idea a reverse.

Es decir, el rol que el docente construye en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, es indiscutible. Dicho esto, se afirma que la independencia del docente y el conocimiento es poco posible, siendo que como se señaló, el conocimiento se considera como acción de conocer (verbo), indisociable de un actor.

Por otro lado, “el profesor media al alumno formas o modos de actuar ante los objetos” (Ibañez, 2007, p. 444). Estas formas o modos de actuar se dan a través del lenguaje, siendo que es el rol docente desde donde se produce lo que se denomina “discurso didáctico”.

Aún señalada la importancia de los docentes y su validada posición en uno de los vértices del modelo, se reconoce que existen otros mediadores/emisores en el vínculo estudiante-conocimiento, en la enseñanza, el aprendizaje y el estudio. Un libro analógico o digital, imágenes, películas, dispositivos de acceso a la virtualidad, cualquier expresión de la cultura, etc., pueden ser emisores en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el factor fundamental que actúa en toda interacción didáctica no es el profesor, sino el discurso didáctico. De acuerdo a lo anteriormente dicho, este discurso identifica al hacer, pensar y sentir docente, siendo el principal actor humano en la enseñanza, aunque no el único emisor posible.

Esta consideración será abordada al momento de explorar el lado donde se sitúa la enseñanza como relación docente-estudiante por el contrato didáctico. Se procurará reconocer a través del trabajo de observación de dos comisiones del TDB, así como en palabras de los docentes entrevistados, en relación a sus prácticas y al perfil didáctico que diseñaron para este espacio.

## CONSIDERACIONES SOBRE TDB EN RELACIÓN AL TRIÁNGULO DIDÁCTICO

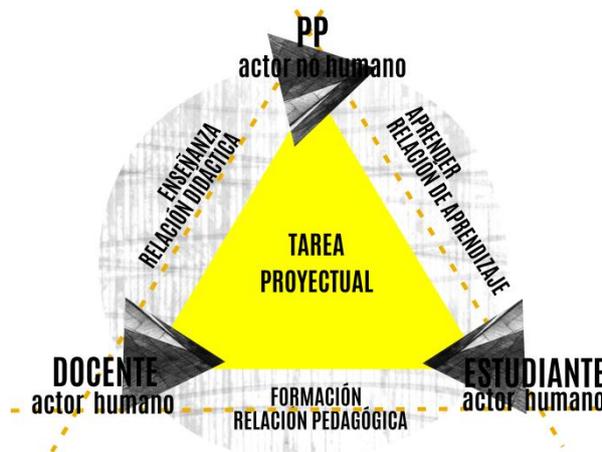
De lo expuesto, y en continuidad con lo desarrollado en el apartado que define actores humanos y no humanos significativos para esta investigación, en vinculación con el modelo teórico del triángulo didáctico se considera, reafirma y resume:

- **EL PP como saber disciplinar.**

Como se desarrolló en el "PP", las disciplinas proyectuales poseen un campo de conocimiento propio. Siendo que TI y TDB son espacios

didácticos que se definen por la transversalidad y la interdisciplinariedad, reuniendo a estudiantes de Arquitectura, Diseño de la Comunicación Visual y Diseño Industrial en el momento iniciático de su formación, siendo que así lo expresan los planes de estudio de FADU UNL en sus objetivos generales, y siendo que la enseñanza del mismo es objetivo en las planificaciones de los TDB, se considerara al PP como posibilitador del hacer proyectual. Es una particular forma de pensamiento, propia de las disciplinas proyectuales - actor no humano- objeto de conocimiento relevante para la enseñanza y el aprendizaje de la acción proyectual. Aun sosteniendo que no hay un saber, sino saberes, se opta por **considerar al PP como componente del vértice del saber disciplinar**, ya que posee relevancia consensuada en el campo de conocimiento de las disciplinas proyectuales y pertinencia aceptada por la institución en la que se sitúa la investigación. Se formulará a partir de recorrer investigaciones sobre el tema que lo define.

- **Los docentes.** Grupalidad como actor humano. Conformada por disímiles perfiles profesionales, de formación didáctica, etarios, de género, en la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la docencia, en la pertenencia como docente del TI, en la pertenencia como docente del módulo de TDB y/o de otras materias, etc. Se delinearán los perfiles de quienes conforman



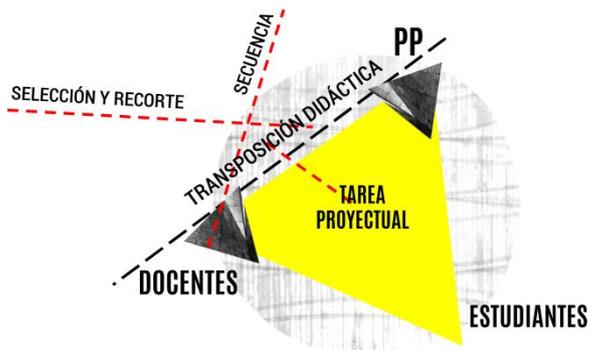
**Gráfico.** Los vértices del triángulo didáctico para el caso de estudio. Realización propia.

las cátedras del TDB y se atenderán los decires de los titulares de las cinco comisiones del Módulo TDB, refiriéndose a TDB y TI.

- **Los estudiantes.** Grupalidad como actor humano. Se recuperan decires sobre experiencias de los estudiantes que cursaron TI.

Estas construcciones discuten con la idea de que los actores humanos y no humanos que conforman cada vértice del esquema triádico, pueden considerarse como cerrados, como “elementos completos” siendo individualizados. Por esta razón, que viene construyéndose en desarrollos previos, los ensamblajes posibles a partir de este modelo, se considerarán:

- **La relación que se establece entre docente – saber:** será la transposición didáctica, a partir de las operaciones de secuencia, selección y recorte, que dará cuenta de las acciones de transformación del saber sabio, al saber a enseñar y al saber enseñado, que diseñan y ponen en acto los docentes en las comisiones observadas.



- **La relación que se establece entre docente - estudiante.** Este vínculo se considerará como contrato didáctico y será construido a partir de las observaciones realizadas en las dos comisiones de TDB. Se advierte que los aspectos que se mirarán serán del contrato didáctico propuesto por los docentes y con menor aproximación al contrato didáctico propuesto y consensuado.



- **La relación estudiante - saber.** Este sector del triángulo didáctico será explorado a partir de la tarea que media entre saber, docente y estudiante. Es decir, si bien la praxis vincula los tres vértices y se verá cómo opera sobre la transposición didáctica y el contrato didáctico; cobrará especial relevancia en el



**Gráfico.** Los vértices del triángulo didáctico y los ensamblajes propuestos para el caso de estudio Realización propia.

segmento que Houssaye define como aprendizaje, identificándose como praxis creativa.

Esta decisión se afirma atendiendo a la observación crítica que realizan Kansanen y Meri (Wigdorovitz de Camilloni, 2014, p. 26), dado que estos autores centran la atención en la comprensión didáctica (lado que Houssaye identifica con el aprendizaje). Esto es, siendo que la enseñanza no necesariamente implica aprendizaje y considerando que la actividad principal de enseñar se le es atribuida al docente, (aunque ya se discutió sobre esta afirmación), se considera que la actividad del estudiante es precisamente lo que le da nombre: estudiar. En tal caso, el lado que vincula estudiante-saber, será entendido como estudio, considerando que el aprendizaje de los estudiantes es casi imposible de medir o evaluar completamente por parte del docente. En el caso de espacios de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas proyectuales, iniciáticos, transversales e interdisciplinarios como el TI, la tarea cobra especial relevancia. Esta afirmación será desarrollada a partir del dato empírico construido en los diferentes momentos del desarrollo del caso y fundamentará la decisión de explorar este vínculo a partir de la praxis creativa, como se dijo, mirando la tarea proyectual. Por esto, en el modelo trídico propuesto, la tarea proyectual estará situada en el centro de las múltiples relaciones dables.

**Gráfico.** Los vértices del triángulo didáctico, los ensamblajes propuestos y la tarea proyectual que media entre estos, para el caso de estudio. Realización propia.

## ESQUEMA METAFÓRICO PROPUESTO

Pretendiendo una mejor adecuación al caso de estudio y atendiendo a las observaciones críticas que Ibáñez, Galazzi y Wigdorovitz de Camilloni hacen al modelo del triángulo pedagógico, se propone un modelo también trídico, aunque expandido, incorporando categorías que permitan la exploración propuesta.

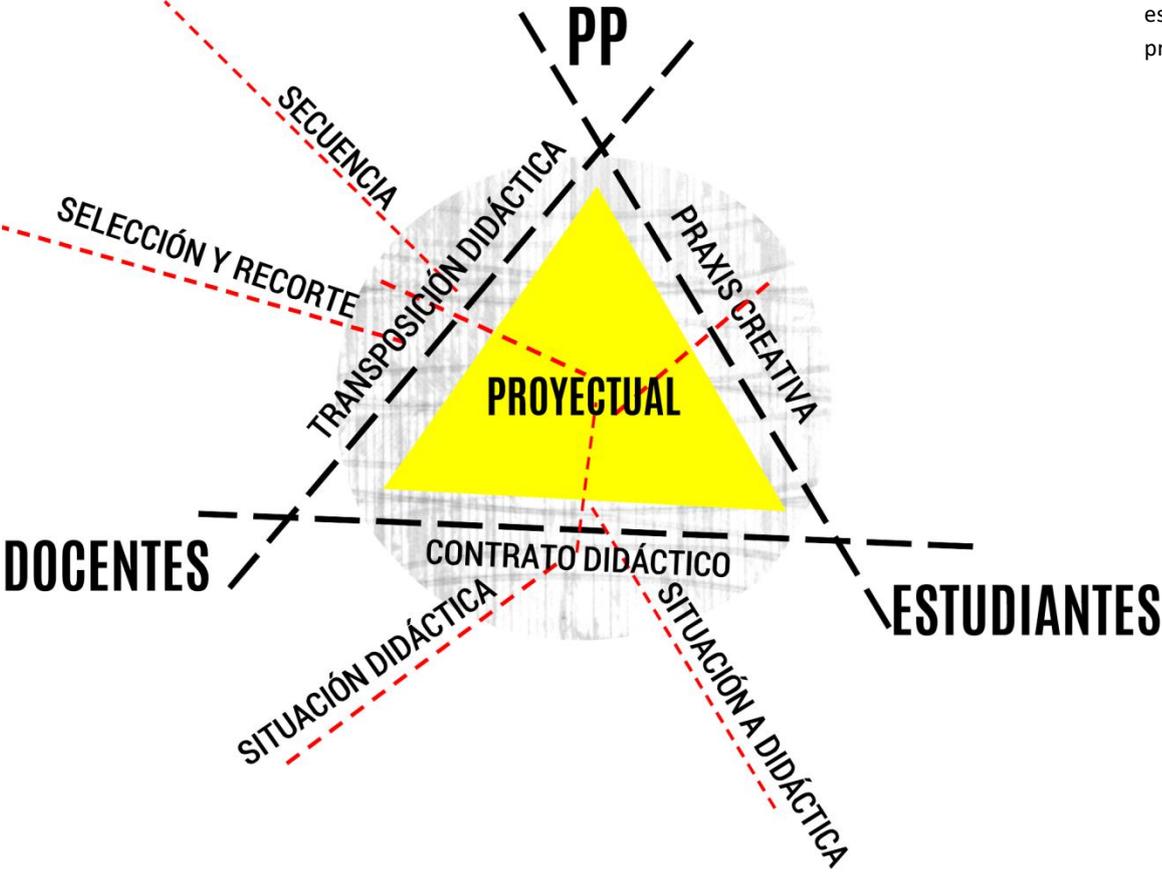
La idea de sostener la abstracción de una figura geométrica que porta un constructo teórico con la utilización de metáforas para explorar un hecho empírico, se sostiene en el desarrollo de esta investigación, siendo que esta aproximación se enmarca dentro de las disciplinas proyectuales, que se caracterizan por emplear la construcción de imágenes con alto valor semántico como lenguaje propio, permitiendo comunicar ideas propositivas de manera efectiva. Abrevando de otros campos disciplinares, tal cual se ha expresado, los procedimientos de los diseños y la arquitectura, reúnen en sus lenguajes al arte, la ciencia y la tecnología. En tal caso, será un esquema metafórico propio de TDB, resultante de comunicar la exploración del mismo. “Los entes geométricos pertenecen al género de las metáforas que pueden ser representadas visualmente, ser descritas con diversos niveles de generalidad, y que permiten ser operadas con carácter explicativo causal” (Wigdorovitz de Camilloni, 2014, p. 21).

De manera conclusiva Wigdorovitz de Camilloni (2014) enfatiza: “Es a través de la intervención en la acción que la metáfora adquiere mayor fortaleza porque su poder se extiende del discurso a la acción” (p. 20)

Se propone un esquema metafórico, que se aleja de una estructura arbórea, más próximo a lo rizomático (Deleuze y Guatari, 2000), considerando una constelación de factores ensamblados, abordados con categorías de la didáctica general como son: la transposición didáctica, el contrato didáctico y la relación estudiante-saber, con el estudio mirado como praxis creativa en la tarea proyectual, habilitado por y en

construcción del PP. Esto es, una constelación de actores y relaciones en un contexto situado.

**Gráfico.** Esquema metafórico del triángulo didáctico para el caso de estudio. Realización propia.



## PENSAMIENTO PROYECTUAL

Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer porque un problema es propio de su campo y como se investiga en ella. Para hacerlo se requiere conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.” (Litwin, 2008, p.99)

Reconociendo que los diseños y la arquitectura poseen un campo epistemológico propio que le es común, lejos de fragmentar, éste se constituye en la diversidad e interdependencia de aspectos devenidos de otros campos de conocimiento que aportan a su propio y particular cuerpo, dándole identidad.

Se sostiene que, en las disciplinas proyectuales, la triangulación de los contenidos (el conocimiento proyectual), el hacer (el proceso proyectual), y el pensar (el pensamiento proyectual), se encuentran en una relación dialéctica en la proyectualidad, a partir de la acción proyectual.

Esta triada está en constante cambio y movilidad, y por ende su formulación posee aspectos que caducan o se transforman, propio de los campos de conocimientos contemporáneos. Aun así, el PP, puede comprenderse desde aspectos y validaciones comunes en el debate de su definición, que, aunque en apretada síntesis, pueden enunciarse como:

- Posibilita el acto poiético
- Puede ser enunciado desde la teoría del pensamiento complejo. Principio de dialogización
- Habilita la praxis
- Expresa el propio campo epistemológico de las disciplinas proyectuales
- Requiere ser externalizado (comunicación)
- Es holístico

## RELACIÓN ENTRE TEORÍA – PRAXIS - POIÉSIS

Partiendo de las iniciales posturas dicotómicas de la antigua Grecia, sobre los conceptos de teoría, praxis y poiésis como áreas escindidas del conocimiento, interesa cómo estos conceptos se encuentran en relación y pueden constituirse como dimensiones que caracterizan al PP. Se aborda desde el decir de numerosos pensadores contemporáneos con desarrollos y hacer en diferentes campos de conocimientos, como los conceptos de poiésis – praxis – teoría no resultan plenamente abordados si solo se considera a la poiésis como actividad de trabajo, a la praxis como acción y a la teoría con independencia de las anteriores. Asimismo, es la relación dialéctica de éstos, en tanto la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

En este medio siglo de discusión, con base en las categorías filosóficas aristotélicas (teoría, poiésis, praxis), se han reactualizado las lecturas en el campo educativo.

En tal caso, como afirma Sarquis (2000) en un repaso histórico que realiza, como mapa fragmentado de saberes, como modos de estar en el mundo (refiriéndose a teoría, praxis y poiésis), se identifica a la acción proyectual devenida en proyecto, en una praxis poiética que contiene y considera también la comunicación de lo diseñado.

## POSIBILITA EL ACTO POIÉTICO

Aristóteles (384-322 a.C.) clasifica las ciencias o saberes según su finalidad (división clásica del saber).

En tal caso, y desde una mirada histórica de las categorías aristotélicas, se postula el origen de poiésis como el hacer productivo de los seres humanos. Su raíz en la palabra *poiein* (hacer, fabricar), vincula este concepto específicamente con formas de hacer.

Aristóteles, lo define como aquello que existe, "ser" a partir de la actividad de producción del humano (la tejné), y que tiene su principio de origen por fuera de éste.

Estos pensamientos se definen específicamente con la idea de hacer, de producción.

Es interesante anotar desde ya que los investigadores pueden certificar científicamente si un fósil es humano cuando, además de su capacidad craneal, se encuentra junto al mismo (claro que en fósiles de más de un millón de años) algún tipo de industria, de instrumentos que significan un trabajo transformador. La capacidad poiética del hombre lo distingue de todos los restantes primates (Dussel, 1984, p.17).

En el caso de la poiésis, la actividad de producción es el epicentro, considerando el paso de la no existencia, a la presencia; y la praxis en relación a la experiencia, desde la acción de pensar haciendo.

Ahora bien, es el PP el que habilita el proyecto, recorrido en diferentes momentos, que identificamos como el proceso de diseño. Interesa señalar el acto mismo de diseñar y cómo el PP habilita este acto, siendo que éste es la manifestación de una idea que deviene de la aprehensión del PP. Un acto poiético en plenitud que exige ser comunicado.

El acto poiético, en el caso de la enseñanza de las disciplinas proyectuales, se identifica con la acción hacia un "resultado", es decir el proyecto, y éste es posibilitado desde y por el PP.

La acción de actores humanos se da en la dimensión de la praxis, lo procedimental, que se origina en el proyecto mismo y "concluye" fuera de él. Esto implica poiésis de naturaleza creativa, considerando que hace fáctico algo que no existía. Pero esta praxis es trascendente porque se origina en el propio actor humano y termina fuera de él, es decir poiésis creativa.

Esto remite inmediatamente a la enseñanza del PP, aquellas acciones que pueden relatarse desde la transposición didáctica teniendo en cuenta, en este caso, el recorte, la selección y la secuencia. Siendo el marco de acción un contrato didáctico que los docentes proponen, las estrategias didácticas movilizan el vínculo docente estudiantes- saber.

Pensando en la tarea docente de las disciplinas proyectuales y teniendo como acción la transformación del saber a enseñar, esta tarea se identifica como poiésis y como se dijo, pone como epicentro al PP como posibilitante. Durante la praxis educativa, proceso dialógico, esta transformación es puesta en crisis y se establece así un entramado de relaciones donde docentes y estudiantes se vinculan en la praxis, produciendo herramientas para el aprendizaje a través de la poiésis.

El trabajo de las disciplinas del diseño se moviliza en el ámbito de la complejidad, siendo el proyecto donde se identifica la acción de llevar las ideas al mundo de la factibilidad, cumpliendo con el acto poiético en plenitud: es decir, llevar un saber a existir, en un objeto de diseño.

## **PUEDE SER ENUNCIADO DESDE LA TEORÍA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO. PRINCIPIO DE DIALOGIZACIÓN**

En una entrevista, Sátiro (2005) le pregunta a Morín si puede hacer una síntesis de su teoría, a lo que el responde:

AS.- ¿Podría hacer una síntesis de su teoría del pensamiento complejo?  
EM.- Muchos ven en mí a un sintetizador y unificador que, afirmativo y suficiente, trata de presentar una teoría sistemática y global. Pero debo admitir que eso es un engaño, no puedo sacar de la chistera ninguna teoría diciendo “¡aquí estoy, tiren a la basura sus paradigmas anteriores!”. Claro está que la propuesta de pensamiento complejo es fruto de un esfuerzo para articular saberes dispersos, diversos y adversos entre sí. Pero la propia idea de complejidad excluye la posibilidad de unificar, pues una vez que parte de la incertidumbre debe admitir el reconocimiento cara a cara con lo indecible. La complejidad no es una receta que voy distribuyendo. Sólo es una invitación para una civilización de las ideas. El pensamiento complejo es una unión entre simplicidad y complejidad, lo que implica procesos como seleccionar, jerarquizar, separar, reducir y globalizar. Se trata de articular lo que está disociado. Pero no es una unión superficial, ya que esa relación es al mismo tiempo antagónica y complementaria. (Morin, 2000)

En el propio campo disciplinar se inscriben conocimientos y saberes constituidos a través de conocimientos de otros campos disciplinares. Las múltiples vinculaciones de estos conocimientos son necesarias para el PP, siendo su naturaleza compleja.

El PP se sitúa en el seno del pensamiento complejo, y una de las mayores dificultades epistemológicas del aprendizaje proyectual es abordar esta complejidad, donde los sujetos que intervienen deben confrontar la incertidumbre y la indeterminación intrínsecas a la naturaleza del pensamiento proyectual.

Lipman (1998) sostiene que el pensamiento proyectual reúne un pensamiento crítico, que implica razonamiento y juicio crítico, con un pensamiento creativo, que involucra destreza, arte y juicio creativo, sosteniendo

que no existe el uno sin una base del otro y que cada uno acude a la llamada del otro. (Romano, 2015, pp. 56-57)

Lo dicho puede vincularse a uno de los tres principios sobre los que construye Morín este paradigma: el principio dialógico. El mismo habilita dualidades en el seno de una unidad, permitiendo establecer inseparabilidad de nociones contradictorias de un mismo fenómeno complejo. “La dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (Morin, 2007, p.126)

Se considera el principio de dialogización del pensamiento complejo, que pone en relación principios e ideas de lógicas que en “apariencias”, son antagónicas. La posibilidad de relaciones improbables, donde el mundo de lo racional y el mundo sensible dialogan procurando un pensamiento otro. Y ese pensamiento otro, en las disciplinas proyectuales, es el PP. Dentro de este fenómeno de naturaleza proyectual, el PP expone pertenencias y se nutre de estos dos mundos que son inseparables para la incumbencia de las disciplinas proyectuales.

Burgos (2016) desde el pensar de Dewey, sintetiza: “el pensamiento de un diseñador pone en acto redes de funciones complejas, como la representación, la modelización, la simbolización, la investigación. Esta última como estrategia de determinación, exploración y síntesis de lo diverso y lo incierto (Dewey, 2008).

## HABILITA LA PRAXIS

Burgos (2016) afirma que el aprender haciendo, es praxis, es respuesta a la formación proyectual, y formula preguntas que movilizan esta investigación en tanto PP: “[...] ¿qué es lo que se aprende haciendo? ¿Cuál es el objeto de aprendizaje que permite desarrollar las habilidades típicas (específicas) de todo diseñador?” (2016, p. 81).

En tanto praxis, como ámbito autónomo del saber práctico, se define desde la acción humana.

En relación al hacer docente, Carr (1990-1996) aborda las relaciones entre teoría-praxis- poiésis, señalando que la clásica oposición entre teoría y práctica, no es tal. Afirma que ambos se encuentran en un único concepto: la praxis.

Esto interesa en tanto plantea que las ciencias de la educación elaboran fundamentos propios, los que se validan en la práctica. Teoriza sobre la práctica que se realiza (siendo que su validación se da en esta misma acción), en forma contraria a la idea de que la ciencia de la educación es una ciencia aplicada, que emplea teorías de la psicología, la sociología, etc., para ser aplicadas al acto educativo.

Puede señalarse que existen teorías de los teóricos y teorías de los prácticos. Esto es, al decir del autor, que la construcción de teorías no solo es ámbito de los teóricos, porque los “prácticos” han mirado sus *habitus* para elaborar ideas, “las prácticas cobran significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica social y material cuando se practican (Carr, 1990, como se citó en Pruzzo de Di Pego, 2014, p. 4).

Ante este escenario, Vilma Pruzzo de Di Pego (2014) plantea “[...]la articulación dialéctica de teoría y práctica con lo cual la educación recupera la posibilidad de ser

pensada como una práctica y a la vez como teoría, permanentemente reflexionada” (p.4).

Y continúa en su postulado:

Al superarse la dicotomía teoría-práctica en las Pedagogías críticas se da lugar a la articulación de científicos y docentes; de teorías y prácticas; de las teorías de los investigadores y de las auto comprensiones o teorías de los docentes, a fin de instalar las posibilidades transformativas de la educación. Las mismas, serán posibles a partir de la crítica movilizadora desde la reflexión sobre la acción. (Pruzzo de Di Pego, 2014, p. 4)

La pedagoga señala que existen otras variables que interceden en el hacer, considerando no solo el cómo hacer, sino también el para qué y el qué hacer.

Y en tal caso, Ferry (1997) lo define como nivel praxiológico, es decir, se refiere a la praxis (que no es sólo la práctica): “la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace”. Se señala en este postulado que, la gran diferencia está en relación a la acción pedagógica de la enseñanza de los diseños, no sólo en el accionar sobre una capacidad técnica, sino que también se deberá recorrer la dimensión semántica (significación). Esta reflexión teórica, mediada por textos, obras, discusiones, etc., se identifica como la relación entre teoría y práctica (lo praxiológico).

También Schön (1998) aborda esta capacidad de pensar la práctica y poner en práctica lo que se piensa. Esto se reafirma en el decir de Frigerio, Pescio y Piatelli (2007):

El proceso por el que transita un alumno en la resolución de un problema proyectual implica un “hacer de tipo procedimental” y por lo tanto invoca un tipo particular de aprendizaje. El aprendizaje de procedimiento suele asumir, más que otras, cierta laboriosidad porque se aboca a la construcción de saberes y hábitos básicamente conductuales. Para peor, o mejor dicho, para caracterizar con mayor especificidad de este modo de operar sobre la realidad, el procedimiento proyectual es de carácter “poiético”, es decir, opera sobre una entidad que todavía no es; y es esa entidad objetual que no existe, ese no – objeto, lo que conducirá el procedimiento hacia su propia producción” (Frigerio et al., 2007, p.53)

Ahora, y siguiendo a Burgos (2016), en el acto pedagógico, la actividad práctica y la actividad teórica (praxis), así como lo poiético “existen” en convivencia en el PP, que resulta expresión de esta triangulación dialógica. Este decir identifica al pensar (ideas) y al hacer (praxis) como una integralidad.

Pareciera, entonces, que la cuestión central gira en torno del conocimiento que el diseñador (desde niveles noveles hasta avanzados) va construyendo en su formación y perfeccionamiento. Salta a la vista que aquello que habitualmente se concibe que se-aprende-haciendo excede el ámbito del tema-problema que se está resolviendo” (Burgos, 2016, p.82).

## **EXPRESA EL PROPIO CORPUS EPISTEMOLÓGICO DE LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES**

Diversos actores que abordan la pertenencia epistemológica de las disciplinas proyectuales, sostienen que ésta se va construyendo con la “visita” a otros campos epistemológicos.

En el decir de Doberti (2006):

Las disciplinas proyectuales no encuadran en las categorías con que Occidente ha catalogado al hacer y al pensar. No son Arte ni Ciencia ni Tecnología, sino que conforman una cuarta categoría con el mismo rango y valor identificadorio que las otras. (Doberti, 2006)

Pensando en el esquema diádico (arte y ciencia), o en el triádico (arte, ciencia y tecnología), se puede observar que las disciplinas proyectuales y sus prácticas, no se incluyen en estas categorías.

Puntualizar que los campos de la arquitectura, los diseños y el urbanismo, deben ser campos de pensamiento, de hacer y de saber, no parcializados. Implica un modo específico de mirar y operar en la realidad.

Se adentra en lo expuesto, precisando que lejos de suponer que estas prácticas no tienen identidad específica, en la definición plantea que las mismas pueden entenderse como una hibridación disciplinaria o una interface, y las define como la “cuarta posición”(Doberti, 2006), identificando que los conocimientos y procedimientos de las disciplinas proyectuales no sólo provienen de otras disciplinas sino también de distintos campos epistemológicos (ciencia, arte y tecnología), puntualizando que los campos de la arquitectura, el diseño y el urbanismo, deben ser campos de pensamiento, de hacer y de saber, no parcializados.

Esta investigación se alinea con el pensamiento de Doberti, afirmando que las fronteras disciplinares resultan permeables si se miran sus influencias, procedimientos y aportes, y en particular, su modo específico de mirar y operar la realidad, y la existencia de un pensamiento propio, donde estos aspectos se expresan.

Sztulwark (2015) en “Componerse con el mundo”, abre y amplía como posibilidad a la que adscribirse, “supuestos compartimentos de conocimiento”, refiriéndose a la existencia de áreas comunes en el campo de conocimiento de las disciplinas proyectuales, pregunta “¿dónde situarse?” (Sztulwark, 2015 p. 35).

En el citado trabajo, procura desandar la pertenencia de las disciplinas proyectuales, narrando la experiencia de la implementación del CBC UBA, refiere al campo común de conocimiento. Y afirma:

Más bien parecería que la Arquitectura y el Diseño ocupan una posición intermedia e indeterminada. Tal vez por eso, los arquitectos y los diseñadores aceptamos, como condición necesaria para el ejercicio de nuestra profesión, visitar cada uno de estos campos para poder habitar ese *estar en el medio*” (Sztulwark, 2015 p. 36).

Cravino (2018) sostiene que es posible una epistemología del diseño, cuyo objeto sería el pensamiento de diseño<sup>1</sup>, y afirma que podría entenderse como una reflexión de segundo orden, así como lo es la filosofía de la ciencia: “*un pensamiento sobre el pensamiento*” (p.55).

Recorre postulados en tanto la construcción y definición de un campo de pertenencia y un pensamiento que le es propio y constitutivo. Toma el decir de Nigel

1- En el artículo se refiere a pensamiento de diseño como PP.

Cross (2001), que en un artículo que identifica como iniciático -“Designerly Ways of Knowing”-, señalaba que los diseños y la arquitectura, poseían una cultura propia, intelectual y práctica, como base para la enseñanza, diferente de la de las Ciencias Naturales, las Artes y las Humanidades. “Hay cosas que conocer, formas de conocerlas y maneras de averiguar sobre ellas que son específicas del área de diseño” (Cross, 2001, como se citó en Cravino, 2018, p.56).

## EXIGE SER COMUNICADO

Ben Altabef (2018) define que “cada disciplina tiene un pensamiento y por lo tanto un lenguaje propio... el proyectar y diseñar en arquitectura conllevan el desarrollo de un pensamiento y un lenguaje particular” (p. 110).

Ahora bien, el diseño debe cumplir con la obligación de comunicar a los demás actores, una idea a través de un acto poético. Esto es al interior, asumir como parte del proceso de diseño, la acción de comunicar las diferentes etapas en que vive una idea.

La dimensión simbólica, fenomenológica, sintáctica, matérica y ética, dejan de ser tácitas y se constituyen (¡y comunican!) como momentos de una idea, transitando acciones para convertirse en proyecto, para poder pasar del no ser al ser. Lo fáctico.

El proyecto, en tanto aquello que explica lo diseñado desde el cómo, con qué y para qué se diseñó, ha de ser entendido como acto creativo. Es documentado en todos sus momentos entendiéndolo como unidad de sentido, posibilitando el acto poético de poder ser, de materializarse. La documentación, como parte del proceso, mediado por códigos que puedan ser interpretados por los demás “lectores”, se valdrá de múltiples discursos comunicacionales, lenguajes y mediaciones expresivas, a modo de “multitextos”.

Bidimensionales, tridimensionales, analógicos, digitales y la hibridación de múltiples formas de estos modos comunicacionales, pero todos con el objetivo de documentar para comunicar.

En tal caso, la documentación de un proyecto puede ser entendida como el medio para comunicar el acto poético, para evidenciar la acción poética.

La aprehensión de los lenguajes que le son propios, son considerados como instrumentos que externalizan el PP. Según Carvino, la “alfabetización académica” (2009) define la incorporación de los estudiantes a una comunidad disciplinar. La cultura discursiva de las disciplinas y las actividades de producción y análisis requeridas, demandan de nociones y estrategias propias para esta alfabetización. Sobre este aspecto Bertero (2009) señala:

En nuestro caso, alfabetizar en diseño, ‘enseñar a leer y a escribir’ disciplinarmente es iniciar y profundizar en mirar, percibir, comunicar, expresar, representar, modelar: en definitiva, fomentar, generar, construir, un pensamiento proyectual. El modo de hacerlo es mediante la utilización de algún medio comunicativo... El dibujo [y otras mediaciones analógicas y digitales], es una herramienta cuando se instala en quien lo utiliza ‘como modo de pensar las formas’, como un modo de ‘pensar gráficamente’ (Bertero 2009, p. 23).

Pienso, comprendo y así puedo elaborar una representación de estas ideas. El pensamiento proyectual requiere ser externalizado, pudiendo hacerse público lo privado, existiendo la posibilidad de que la comunicación en la representación de este pensamiento, pueda estructurarlo y hasta devolverlo modificado. Nuevas ideas surgen de la externalización, tanto por una construcción personal, como por una construcción de pensamiento intersubjetiva, co-creando. Las diferentes técnicas de representación de las disciplinas proyectuales, median entre el pensamiento proyectual y los actores, a la vez que se constituyen como herramienta para que este PP se produzca y comunique.

## ES HOLÍSTICO

El término holístico u holística se deriva de la voz griega *holos*, que en castellano se expresa con el prefijo *hol* u *holo* que significa “todo”, “entero”, “total”, y que, a su vez, se emplea para expresar lo íntegro y organizado”. (González Garza, 2008, p.31)

Entendido desde esta definición y en línea con lo que al PP respecta, puede decirse que la totalidad de las propiedades de un sistema, sea natural o artificial, conforma una unidad, aunque no puede entenderse o explicarse desde la sumatoria de sus partes. Así, puede inferirse que un sistema tiene un comportamiento diferente que la suma de sus partes.

Esta concepción holística, es dinámica, evolutiva e integradora, porque esta identidad se establece a partir de las características de la interrelación de los seres con los eventos y la relación de estos seres con otros seres y otros eventos. Puede entenderse aquí una forma de dar cuenta a la identidad del campo epistemológico de las disciplinas proyectuales, su saber y saber hacer, que tiene como forma de pensamiento propio al PP.

También señalar un principio de continuidad y para describirlo puede pensarse desde el ámbito educativo. Conclusiones y puntos de partida constituyen un continuum, allí donde se construye algo nuevo y esto nuevo es entendido como la enseñanza y el aprendizaje. Los conocimientos en la acción procesual desde la perspectiva holística, ocurren en diversas direcciones, no pudiendo ser un movimiento lineal ni unidireccional. “la frontera que divide el “final” de un conocimiento se diluye cuando se abre a nuevos conocimientos que se integran y trascienden lo ya conocido”. (González Garza, 2008, p.34)

El principio de posibilidades, aporta a la visión holística la posibilidad de múltiples alternativas para procurar nuevos conocimientos co-construyendo. De esta manera es posible la comprensión desde la multiplicidad de matrices generadoras de ideas, así como, la posibilidad de proponer estas nuevas ideas comprendiendo que a un problema es dable diversidad de respuestas posibles.

Los múltiples aspectos del conocimiento proyectual y su práctica, se expresan en el PP. Cada uno de estos, forman parte esencial de un abordaje simultáneo, conformando una constelación, donde cada parte es comprendida en el todo.

Estos principios y otros de la holística, son tomados de “Educación Holística” (González Garza, 2008). La autora investiga ampliamente el tema y aunque esta sea una síntesis casi restringida de la amplitud que posee y desarrolla, definiendo al PP en su dimensión holística, se afirma que para su enseñanza, se requiere una visión también holística.

Cabe señalar que el conocimiento que se produce durante el proceso de diseño, es un conocimiento holístico que integra una serie de condicionantes y variables en una síntesis compleja, lo que Schön (1998) llama una "habilidad integral". (Cravino, 2020, p.9)

Vale referirse al aprendizaje de las disciplinas proyectuales, tomando el decir de Frigerio et al. (2007) "si [...] el aprendizaje es consecuencia del pensamiento", y en continuidad con lo dicho, cita a David Perkins cuando expresa que "el aprendizaje de la práctica del diseño, para el posterior ejercicio de la disciplina, es consecuencia de un pensamiento particular que es el Pensamiento Proyectual, que requiere un especial modo de observación, reflexión y acción" (Perkins, como se citó en Frigerio et al., 2007). Es innegable la existencia de una particular forma del pensamiento, puerta de acceso al conocimiento disciplinar, con sus propias lógicas del saber y el saber hacer, afirmando que en simultaneidad se opera con este pensamiento, a la vez que lo produce.

Con todo lo expuesto, queda afirmado por qué el PP se define como el vértice del saber disciplinar.

Por esta razón, y mirando el primer recorte epistemológico que los planes de estudio de las carreras de FADU UNL realiza en sus enunciados, es que el PP se configura en objetivo y objeto de la enseñanza de los diseños.

Y es por esto, desde una mirada que algunos señalan como predisciplinar pero que en este trabajo se entendió como transdisciplinar, que se define entre otros, al PP como el actor no humano que media en la enseñanza y el aprendizaje, entre docentes y estudiantes; y se constituye como objetivo central del saber disciplinar de la iniciación común de los estudiantes ingresantes a las carreras de Diseño. Constituyéndose en el vértice que el triángulo didáctico define como saber.

## DOCENTES DE LOS TALLERES DE DISEÑO

Considerando diferencias en sus creencias y argumentos sobre los métodos, objetivos y enfoques de la enseñanza, parece difícil definir a los docentes como un grupo con una identidad única. Sostiene Jackson (2002) "Hay tantas clases de docentes y tantas situaciones de enseñanza distintas que no cabe esperar una uniformidad en este ámbito" (Jackson, 2002, p. 21)

Sin embargo, a pesar de la diversidad de docentes y enfoques, los talleres de proyecto revelan características comunes que pueden identificar a los docentes como un grupo con una identidad distintiva.

Primeramente, señalar que la estructura curricular habitual de las carreras proyectuales, ubican a los talleres de diseño como troncales, acorde a un modelo de relación entre asignaturas de concentración (Camilloni, 1991), donde la asignatura Diseño asume un rol vertebrador (Mazzeo y Romano, 2007).

Las disciplinas proyectuales <sup>1</sup> entendidas como practica social que modifica y/o propone espacios, comunicaciones, objetos, etc.; han sido transformadas en su práctica tanto como en el conocimiento producido a partir de ésta, construyendo un saber específico

La enseñanza de la arquitectura, considerada por Mazzeo como la disciplina emblemática del campo proyectual, ha adoptado en su modalidad pedagógica el formato de Taller, reconocido y consolidado en el ámbito académico. De igual manera, los diseños han institucionalizado este enfoque en su enseñanza, adaptándose a este modelo pedagógico. Sobre esto se ha tratado en "El Taller".

Los docentes desde este marco, ponen en acto tradiciones fuertemente arraigadas, propias de este saber, también signado por la práctica profesional de pertenencia. "[...] Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y de las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos" (Clark, 1993, pp. 41-42).

Es dable pensar que, ante este marco de larga raigambre, los cambios serán más resistidos.

En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y de su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición. (Clark, 1993, p. 280)

Las controversias que pudieran darse en ámbitos de innovación, propiedad que define al diseño y por ende a la enseñanza y el aprendizaje de éste, serán generados o recibidos por los docentes manifestando el compromiso y pertenencia a su hacer, pensar y sentir.

Sobre los cambios, Clark (1993), señala que "Muchos cambios, aún los generados internamente fracasan, porque son incapaces de acomodarse a los frenos estructurales imperantes, los cuales defienden las principales áreas de interés académico" (p. 163). Sin embargo, aclara que, "pese a todas las barreras que se oponen a la innovación, los sistemas académicos pueden ser muy adaptables". (Clark, 1993, p. 267)

1- Mazzeo (2019) las define como "las disciplinas proyectuales son, muy sintéticamente, aquellas que tienen por objetivo dar respuesta en termino de formas a nuestras necesidades primarias y secundarias. Son prácticas sociales que cuentan con regulaciones que les permiten operar principalmente en el contexto urbano modificando, son su saber y hacer, las condiciones del habitar. Este campo disciplinar incluye tradicionalmente a la Arquitectura, el Diseño Gráfico, el Diseño Industrial, el Diseño Textil, el Diseño de Indumentaria" (p. 3).

Aun lo expresado, el taller por acción de los actores humanos que allí se vinculan, han sido y son, ámbitos propicios de innovación didáctica. Pudiera ser esta una contradicción que promueve la acción de los actores: tradición/innovación en la tarea docente de la proyectualidad.

Prácticas, creencias, relación con el saber disciplinar, formaciones, etc. que particularizan el hacer docente en los talleres, pueden identificarse con la categoría de “didácticas de autor” (Litwin, 1997) Es decir que lo singular puede considerarse como descriptivo de un campo de regularidades. Experiencias puntuales de cada equipo de cátedra, que se reafirman en sí mismas como hecho formativo. Denota esto, que en general y tradicionalmente, cada taller de práctica proyectual se nombra con el apellido de su titular, expresando el propio tinte personalista de las “didácticas de autor”.

Tal como expresa Litwin (1997), la didáctica de autor es una construcción singular en la que cada docente propone, en el marco de su campo disciplinar y experticia, un diseño personal que habilitará la construcción del conocimiento en una clase. En tal caso se trata de una creación original en la que se ensamblan saberes disciplinares y saberes didácticos y en la que se expresan los trayectos de cada autor, sus recorridos formativos tanto profesionales como didácticos, su posicionamiento ético, ideológico y político y sus inquietudes en tanto piensan y sienten la enseñanza; orientada a la acción de aprendizaje y emancipación de los estudiantes. La didáctica de autor se plantea como la forma original de atender la labor de enseñar.

Litwin señala que “las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 1997, p. 95.).

Encontramos en palabra de Cravino, la afirmación de los antes dicho:

[...] Podemos inferir que las materias son “de autor”: la misma asignatura adquiere diferentes significaciones dependiendo del cuerpo docente, y en particular de ciertos profesores titulares, quienes se apropian de marcos teóricos, elaboran herramientas procedimentales, realizan síntesis conceptuales personales más allá de la didáctica de cada clase, diseñan prácticas, fomentan hábitos y transmiten valores (Cravino, 2022, p.12)

En tal caso, sujetos/actores humanos/agentes/autores; los docentes se reflejan en el relato de su autoría.

Otra particularidad según Jackson (2002), señala que aquellos que llama “los docentes más prestigiosos”, a diferencia de los docentes de escuelas de nivel inicial, primario y medio, no necesariamente se han capacitado de un modo formal. Como otras formaciones de profesiones liberales en las universidades con carreras proyectuales, los docentes no tienen como exigencia para este rol, contar con formación pedagógica.

En tal caso se deduce que tal aprendizaje se dé a través de la experiencia directa en el intercambio entre colegas.

Los profesionales del diseño, se desempeñan como profesores. Su conocimiento resulta del cruce del conocimiento disciplinar y la práctica profesional y en menor medida, de formación didáctica/pedagógica. Las cátedras, posibilitado por diferentes grados de interés institucional en la formación de recursos humanos en docencia; implementan aprendizajes en los talleres con este fin. Estudiantes avanzados y profesionales noveles, suelen ocupar este lugar. Su formación didáctica es un cumulo de

prácticas y experiencias devenidas de su paso por los talleres de diseño como estudiantes y también como profesionales que deciden ejercer la docencia. Es decir que los principios pedagógicos fueron adquiridos de manera empírica a partir de transitar estas experiencias.

Con lo antes dicho, la composición de cada cátedra responsable de las cinco comisiones de TDB 2023, será de especial interés para la exploración de éste.

A continuación, se registra la constitución de cada una, atendiendo a aspectos diversos que pueden dar cuenta de los perfiles que cada TDB posee. De esta manera, se identifica el vértice docente del triángulo didáctico para el caso de estudio y posteriormente, los ensamblajes de actores humanos y no humanos que se reconocen y definen para esta investigación.

# LOS ESTUDIANTES

Igualmente a lo que se planteara en la definición de los docentes como grupo, los estudiantes se constituyen desde la heterogeneidad.

La problemática de ingreso a la universidad es necesariamente atendida por aspectos técnicos y políticos. Cobra centralidad resolver la admisión de este nivel educativo próximos a pautas de igualdad social.

Cantidad/ equidad, son temas recurrentes en torno al ingreso que no deben ser tomados como opciones independientes, sino que requieren de un abordaje holístico de la problemática.

## ALGUNOS ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ESTUDIANTES

Según Ferreiro (2006), una generación puede entenderse como grupo de personas que, en un contexto determinado, exhiben comportamientos similares; no limitándose la idea de generación, como un periodo de tiempo.

En un marco temporal relativamente corto, los cambios y transformaciones sociales impulsados principalmente por el avance tecnológico y el acceso a la información, son los que definen la época actual. En este contexto, en las universidades, los estudiantes no pueden ser clasificados únicamente por características generacionales, sino que se identifican más por las particularidades de los cambios sociales que experimentan.

Esto sugiere que la experiencia estudiantil se ve influenciada por la velocidad y la naturaleza de los cambios sociales, más que por la pertenencia a una generación específica. Los estudiantes como grupalidad, trascienden las tradicionales categorías generacionales.

Aun así, la generalidad del ingreso se identifica con estudiantes recientemente graduados del nivel medio; aunque no debe dejar de considerarse otras edades que tienen los estudiantes ingresantes.

Según los sociólogos, se define como la generación Y, milenio, NET, Nintendo; Los Millennials, también son conocidos como la generación Y (Valles Acosta, 2014). Están signados por la conciencia de los daños ambientales y la discriminación. De espectadores a usuarios, se definen como nativos digitales y conforman comunidades virtuales. (Ferreiro, 2006); siendo la instantaneidad, la inmediatez y la simultaneidad características de sus prácticas de consumo de medios. Han crecido siendo observados, supervisados y documentados toda su vida, de hecho, de esta generación existe mucha más información que cualquier otra.

Estar conectados a través de medios tecnológicos no solo es un mecanismo de comunicación, sino también de socialización.

## **ALGUNAS PARTICULARIDADES DE LA UNIVERSIDAD EN ARGENTINA**

Expresado en números, el acceso a la educación universitaria en Argentina, denota

[...] expansión notable de la matrícula del sistema universitario nacional, el cual se multiplicó por 7,5 entre 1983 y 2022 mientras que la población argentina se multiplicó por 1,5 en el mismo periodo. Así, la proporción de la población argentina con estudios universitarios pasó de representar apenas el 1,2% al inicio de la democracia al 5,5% en la actualidad. De la misma manera que en el ámbito de la educación obligatoria, la matrícula universitaria en Argentina corresponde mayoritariamente al sector de gestión estatal. Actualmente, las Universidades Nacionales concentran el 80,2% de la matrícula del nivel, alcanzando a más de 2 millones de estudiantes. (LPE UNAHUR, 2022, p. 1)

Algo que no se registra, es la permanencia y culminación de la formación universitaria de estos porcentajes. La masividad en el ingreso como expansión de oportunidades es una forma de democratización, aunque las posibilidades de éxito (la graduación) suele ser disimiles. Es decir que la igualdad de oportunidades de acceso sólo considerando la política educativa universitaria sin atender a políticas sociales más amplias, poco aborda la posibilidad concreta de transitar y finalizar esta instancia de formación. Es decir que este acceso no “borra” exclusiones anteriores o posteriores de otros ámbitos de la vida de los sujetos.

## **ESTUDIANTES EXTRANJEROS**

Un aspecto significativo de la constitución de los estudiantes en las universidades argentinas, señala el ingreso y cursado de estudiantes provenientes de otros países. En esta movilidad no solo se considera a los diferentes programas de intercambio estudiantil, sino también aquellas personas inmigrantes que residen en argentina.

El informe reveló que en el 2021 se registra un total de 117.820 estudiantes extranjeros en universidades argentinas, de los cuales, 99.693 cursan estudios de pregrado o grado y 18.127 ofertas de posgrado. Esta población representa el 3,9% del total de las y los estudiantes de pregrado y grado, y el 10% de los estudiantes de posgrado. Según el tipo de gestión, esta población representa el 4,1% del total para el sector estatal y el 5,5% en el sector privado. Sobre su procedencia, se destaca el hecho que el 95,93% proviene de países de América, un 2,90% de países de Europa, y el 1,17% restante de Asia, África y Oceanía. (Ministerio de Capital Humano, 2023)

## **INCLUSIÓN**

En las últimas décadas se introdujo la noción de inclusión, reconociendo lo heterogéneo de la sociedad y poniendo en valor la diversidad. En la educación universitaria se apunta a la inclusión considerando la diversidad étnica, cultural, social y

económica; habitualmente ausente en momentos de su creación, a partir de operar sobre la desigualdad en términos de clase como grupos sociales.

Para impedir la fijación de limitaciones al acceso, en octubre de 2015 se sancionó la Ley N° 27.204 modificatoria de la LES, que establece que el ingreso a la universidad tiene carácter “libre e irrestricto” para todos aquellos que tengan diploma de estudios secundarios. Y agrega: “Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador. (Fernández Lamarra, 2018, p.165)

Ante esto, los vínculos socio- afectivos del aprendizaje, deben estimularse. En el capítulo que se aborda el ensamblaje docente- estudiante, se referirá a la vigilancia afectiva.

Aunque en la vasta bibliografía que aborda la relación estudiantes- docentes- saber en la universidad hoy, siempre se hace referencia a la adaptación que los docentes deben realizar para vincularse con los estudiantes, teniendo como condicionante y particularidad, la significativa diferencia generacional. Aquí también se plantea el necesario ejercicio de aproximación en el vínculo que deben poner en acción los estudiantes, debido a que aunque en constante transformación e innovación, las universidades son instituciones con tradiciones fuertemente arraigadas.

# ENSAMBLAJE DOCENTE- SABER: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

No puede enseñarse un saber sin que opere una transformación. Esta afirmación plantea la existencia de condiciones de los saberes en relación a la enseñanza y el aprendizaje; y se pregunta sobre los contenidos de estos saberes que serán seleccionados, recortados y secuenciados, para conformar lo que Chevallard (1985) llama el saber enseñado.

Yves Chevallard (1985) retoma el concepto de transposición didáctica, acuñado por Michel Verret (1975), en su primera obra desde el campo de las matemáticas. El término saber y la relación con el saber, son ejes que interesan al autor, desde la didáctica.

En tal caso plantea el concepto de transposición didáctica (1985) como el paso del saber sabio al saber enseñado, atendiendo a la distancia que separa uno del otro:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica [...] Proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar y éste, en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado). (Chevallard, 1985)

Chevallard considera la existencia de tres situaciones del saber en relación con la enseñanza: saber erudito/ sabio; saber a enseñar y saber enseñado.

El trabajo transformativo del saber, más precisamente de los contenidos del saber; los distingue de dos maneras, los identifica como transposición didáctica *strictu sensu* y transposición didáctica *sensu lato*.

Llama transposición didáctica *stricto sensu*, a aquella transformación que se opera cuando un contenido del saber es una “versión” didáctica del contenido del saber sabio. Y transposición didáctica *sensu lato*, considera la transformación operada de objeto de saber a objeto a enseñar a objeto de enseñanza. Este segundo eslabón, refiere específicamente al “tratamiento” didáctico del objeto a enseñar (Chevallard, 1985, p: 46).

Esta transformación no puede pensarse como una simplificación de los saberes científicos, siendo que el saber enseñado es un saber didáctico, que se construye a partir de un saber erudito que lo legitima, con una historia y una epistemología que lo referencia.

En esta transformación del saber, debe atenderse al alejamiento/proximidad de lo que produjo lo que se enseña a lo que produjo el saber sabio. Es la transposición didáctica que plantea vigilancia de esta brecha, atentos a la coherencia entre estos tipos de saberes. Es decir, la atención al adecuado equilibrio entre el saber erudito- el saber a enseñar y el saber enseñado.

Pero existe otra manera de plantear el problema de la existencia de la transposición didáctica: una manera de plantear el problema que participa del principio de vigilancia epistemológica, que el didacta debe observar constantemente. (Chevallard, 1985, p. 49)

[...] La respuesta se condensa en una fórmula lapidaria: porque ningún saber enseñado no se autoriza por sí mismo". (Chevallard, 1994, pp. 145-146)

La transposición didáctica habilita una revisión de los procesos de transformación del saber, primeramente, con desarrollo en el campo de las matemáticas y desde entonces y a la actualidad, en demás disciplinas.

Los contenidos académicos del saber, socialmente aceptados, evidencian la concepción de estos saberes científicos o disciplinares y las operaciones que realiza sobre éstos una institución, expresados en los planes de estudio (define el saber a enseñar); a partir de los cuales los docentes, se constituyen como actores para la enseñanza, teniendo este marco de referencia. "Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar" (Chevallard, 1997, p.16)

Los contenidos académicos del saber que serán seleccionados, recortado y secuenciados para conformar el saber enseñado, dará cuenta de las concepciones que los docentes tienen sobre éste, aún como se dijo, operando desde un marco de referencia institucional (planes de estudio).

Estos vínculos conforman un sistema de enseñanza, contenido en un sistema mayor: la sociedad.

El concepto de "noosfera" (Chevallard, 1985), se constituye por actores de estos sistemas (docentes, especialistas de las disciplinas, actores de la gestión institucional, estudiantes, representantes de la sociedad), entendido como "la esfera de gentes que piensan". Designa entonces la esfera donde se piensa el funcionamiento del sistema didáctico. (Chevallard 1985, p. 25).

Señala que el saber enseñado, puede sufrir un desgaste biológico, siendo que este puede no estar alineados según los desarrollos de la comunidad científica o disciplinar (transformación/ caducidad del saber); o un envejecimiento moral, pudiendo estar en desacuerdo con la sociedad en un sentido amplio, aunque, llegado el caso, si se lo juzgara estrictamente según los criterios de la disciplina correspondiente, no habría nada que reprocharle. En resumen, una cuestión de época o de estado de ánimo .

A partir de lo desarrollado por Chevallard, otros autores señalan críticas al concepto de transposición didáctica.

Una de ellas se focaliza en la reducción del saber a uno, siendo que el autor siempre se refiere al saber sabio. Didactas de otros campos disciplinares señalan que el concepto, como otros desarrollos teóricos, posee un dominio limitado siendo que se presentan dificultades para su aplicabilidad a campos de conocimiento de otras disciplinas (por ejemplo la filosofía, la enseñanza de idiomas, etc.); es decir que solo aplicable a las matemáticas y disciplinas próximas a ésta.

En 1994, Chevallard retoma sus desarrollos considerando estas críticas.

La cuestión más caliente es aquella del 'saber sabio'. Ninguno, por razones de ideología más que de ciencia, tomaría la idea con horror. El adjetivo 'saber sabio' sonaba elitista, y por decirlo indecentemente, sino obscenamente, él chocaba a aquellos para quienes el control epistemológico que la sociedad ejerce, a través de sus comunidades sabias, sobre los saberes enseñados, constituye un obstáculo a su apetito de sueño, de acción, de potencia. En una época en donde algunos círculos de pedagogos, proclaman a través del slogan

de la autonomía de la escuela, su deseo de autonomía de la escuela [...], la afirmación teórica de la dependencia entre saber sabio y saber enseñado, la subordinación escrita en la teoría, del segundo al primero, irritaba aquí o allá, y lo hicieron saber. (Chevallard, 1994, p. 166)

El autor “abre” su teoría, afirmando que el saber puede no estar limitado a las tres formas consideradas inicialmente; y que ese saber, puede estar generado por fuera de la comunidad científica o de las instituciones educativas.

Sea un saber S el cual un cierto número de instituciones reconoce que él vive en su seno. Yo supongo en este punto que existe una institución privilegiada con relación a S, que tiene el papel correspondiente por derecho al saber sabio: la institución P (S), institución de producción del saber S [...] Las elaboraciones de saber muestran en potencia de un saber S culturalmente reconocido, y concretado en una institución de producción P (S), pueden bien nacer –o sobre todo germinar- en las instituciones a priori cualquiera; pero es su asunción por P (S) que asegura el reconocimiento pleno y completo de su pertenencia a S [...]. Esta evolución, que privilegia P (S) entre el conjunto de instituciones donde vive S, dependen claro está de diferentes factores [...] Uno de esos factores a este respecto, no es otro precisamente que el de la credibilidad epistemológica y cultural reconocida a S. Además, un saber es sabio, más hegemónico en P(S) es extendido, pero es más fácil a P (S) jugar su papel de árbitro del saber. Además, finalmente, las instituciones que se reclaman, en su funcionamiento, del saber S, deben desarrollar las relaciones orgánicas con P (S). Todas estas consideraciones sugieren un volver fundamental de la teorización. (Chevallard, 1994, p. 171)

Considerando el concepto de noosfera, más precisamente sus actores, la sociedad en sentido amplio cobra relevancia. Afirmado que existen saberes a enseñar y saberes enseñables en los que se opera una transformación pero que no deviene de un saber erudito, sino de saberes legitimados socialmente que no son producidos en exclusividad por una comunidad científica; sino también por una comunidad académica o de expertos.

Esto interesa especialmente si se considera el campo de las disciplinas proyectuales.

Como se señaló en el apartado “PP”, se reconoce su existencia, aunque en construcción. Siendo los principales “autores” de los campos de saber disciplinar, profesionales, docentes y las propias universidades en sus prácticas institucionales.

Las disciplinas proyectuales han sido consideradas en esta investigación como pertenecientes a “la cuarta posición” a la que refiere Doberti (2006). Es decir que abrevia de otros campos epistemológico (ciencia, arte y tecnología), pero sin pertenecer a éstos, sino que conforman una otra categoría con “mismo rango y valor identificadorio que las otras” (Doberti, 2006). Siendo legitimado por la propia comunidad de expertos, las prácticas sociales y el saber universitario; es decir que pueden ser generadores de un saber, en este caso saber disciplinar con igual validación de otros saberes sabios. En tal caso también un saber a enseñar y un saber enseñado.

En relación a esto, Halté (1998, p. 180) aporta que la “extensión de la noción de saber a los saberes expertos y a las prácticas sociales de referencia, es sin duda una de las condiciones de posibilidad de propagación positiva de la transposición hacia otras disciplinas”.

La transposición didáctica en los TDB, se ampliará en interacción a las operaciones de secuencia, selección y recorte; estableciendo así, como se explorará el ensamblaje docente- saber.

## SECUENCIA DIDÁCTICA / SELECCIÓN Y RECORTE DE CONTENIDOS

Interesa especialmente mirar la secuencia didáctica, siendo que las cátedras que tienen a cargo las comisiones de TDB, a partir del encuentro y el trabajo colaborativo, arribaron a un acuerdo: una secuencia común, estructurada en tres momentos (Etapa de ambientación/ Etapa de análisis/ Etapa propositiva). Esta decisión que operativizan en el desarrollo del cursado, refuerza la idea de transversalidad en el Módulo de TDB.

Partiendo de la idea de contenido como la dimensión conceptual del conocimiento, su análisis considera un conjunto de procedimientos y técnicas para definir una secuencia de enseñanza que parten de éste.

La Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1983), aporta al análisis de contenidos, relaciones entre la lógica de las disciplinas y la secuenciación de contenidos educativos.

En línea a este desarrollo, Díaz Barriga (1984- 1996) sostiene que “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizaran con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 42)

Y amplía: “es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del Programa de Estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos”. (Díaz Barriga, 1984-1996, 61)

Ausubel en tanto organización y secuenciación de contenidos educativos, señala que en la adquisición de nuevos conocimientos, es importante considerar la maduración cognitiva de los aprendientes, aunque centra su aporte en la importancia en el dominio sobre la materia objeto de enseñanza y aprendizaje.

Sostiene el investigador que las representaciones mentales de los individuos se organizan conceptualmente y median, en las relaciones del sujeto con el medio. Esto hace que, según sus postulados, aprehender nuevos conocimientos y las formas de aprehenderlos estén condicionadas por las estructuras conceptuales que los sujetos posean, previamente a la adquisición de nuevos conocimientos.

En consecuencia, se cree que la adquisición de nuevos significados es extensiva con el aprendizaje significativo, un proceso que se considera cualitativamente diferente del aprendizaje memorista en función de la capacidad de relación no arbitraria y no lineal del contenido de lo que se debe aprender con ideas ya existentes en la estructura cognitiva (Ausubel, 2002, p. 82).

Desde esta afirmación, establece particularidades de dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo.

Entendiendo al primero como aquel aprendizaje que puede darse sin la vinculación de los nuevos conocimientos y los que ya posee. Puede considerarse en línea con lo que Perkins (1997) define como el síndrome del conocimiento frágil, el que define desde diversos aspectos como el conocimiento olvidado; el conocimiento inerte; el conocimiento ingenuo; y el conocimiento ritual. (Perkins, 1997, p. 37)

Identifica al aprendizaje significativo como aquel que habilita relaciones entre los conocimientos preexistentes a los nuevos, y los nuevos. Estos se integran en la estructura cognoscitiva de los individuos, perviven en interacción.

Según lo expresado, la posibilidad de aprendizaje está supeditada por las características de los conocimientos previos que se poseen, en vinculación con los nuevos contenidos que se enseñan. También en “Aprendiendo a aprender” Novak y Gowin (1998), aluden a este vínculo expresando que “Para alimentar el nuevo aprendizaje se necesita todo lo que los estudiantes hayan aprendido anteriormente. Tanto el profesor como el estudiante deben ser conscientes del valor que tiene los conocimientos previos en la adquisición de los nuevos”. (Novak, J. Gowin, D. 1998, p. 38)

Ausubel, Novak, Hanesian (1983), indican como estrategias de la enseñanza para accionar en la estructura cognitiva de los estudiantes, apelar a los organizadores previos y el empleo de principios adecuados para la organización de las secuencias de la materia de estudio, construyendo su lógica y organización interna. Aquí se señalan los conceptos de diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

Organizadores previos. Entendidos como conceptos o proposiciones unificadores de la disciplina, que pueden relacionarse con otros. Estos poseen un carácter introductorio, mas inclusivos que los contenidos a enseñar, facilitadores para relacionar los nuevos contenidos con la estructura cognitiva de los sujetos. Habilitan puentes entre lo que ya se sabe y lo que se necesita saber, previamente a aprender significativamente lo que se enseña.

En la secuenciación de los contenidos, se debe considerar que al momento de enseñar siempre se da un proceso de diferenciación progresiva o una reconciliación integradora.

Diferenciación progresiva. Principio básico y organizador donde las ideas más generales e inclusivas de la disciplina se trabajan primero siendo que posteriormente, en el proceso de la enseñanza, se irán diferenciando progresivamente, abordándolas con mayor detalle y especificidad. Este principio se sustenta en la consideración de que es menos complejo aprender aspectos diferenciados de un todo más amplio ya aprendido; y en la consideración que la mente de los sujetos está organizada jerárquicamente, donde las ideas más inclusivas ocupan el vértice superior y las menos inclusivas se encuentran en la periferia de las primeras. En consecuencia, la diferenciación progresiva propone el uso de una serie jerárquica de organizadores, en orden creciente en exclusividad, antecediendo a unidades más detalladas y diferenciadas. Esta estrategia procura aumentar las ideas significativas, habilitando anclajes de nuevos conceptos a éstas.

El proceso de asimilación secuencial de nuevos significados, a partir de exposiciones sucesivas (del aprendiz) a nuevos materiales potencialmente significativos, da como resultado *una diferenciación progresiva* de los conceptos o proposiciones, el siguiente refinamiento de los significados y una mayor potencialidad para ofrecer anclaje a los aprendizajes significativos. (Ausubel, 2002, p. 171)

Reconciliación integradora. Principio donde se establecen nuevas relaciones entre conceptos. Esta estrategia itenera entre las jerarquías conceptuales. Es decir, comenzando por los conceptos más generales, pero inmediatamente tendiendo vínculos con los conceptos subordinados a los generales, por medio de ejemplos volviendo a los conceptos primeros y a las relaciones que mantienen entre sí, teniendo por objetivo la

construcción de nuevos significados. Vale señalar que los contenidos no son abordados en una secuencia lineal, sino que se conforma un entramado en itinerancia, que es flexible y posibilita una lectura situada de la enseñanza, pudiendo el docente planificar los “recorridos” de lo general a lo específico en un ida y vuelta pero así mismo, reconfigurar estos recorridos según se van desarrollando las prácticas; atentos a los intercambios con los estudiantes. Según se explica, estas acciones serán facilitadoras del paso de lo general e incluso a lo detallado y específico.

Los conceptos se van organizando en la situación de aprendizaje. Primero son como una masa, después se van diferenciando, se van puliendo, se van armando. Un momento de análisis, de diferenciación progresiva, donde las partes del concepto se fueron considerando, se fueron pensando, se fueron dividiendo, para llegar después a una reconciliación integradora, para llegar después a un momento posterior donde todo se vuelva a unir. Pero lo que se una ya no sea lo mismo, que sea una cosa diferente. Esto pasa en el aprendizaje. Primero todo concepto viejo, todo concepto anterior que tiene que pulverizar para que este se vaya organizando esa diferenciación progresiva, que finalmente vuelva a juntarse en un nuevo concepto integrador diferente. ... “Me cayó la ficha”, cuando digo esto es cuando se produce esa reconciliación integradora.” (secretaria de Posgrado FADU UNL, 2021)

Se piensan las secuencias didácticas y se realizan recortes.

Pero debe señalarse que la atención está no en lo que se recorta, sino en la selección de lo que “queda”.

Para cualquier planificación de contenidos, se opera con un recorte que procura recorrer y profundizar en los conceptos nuevos, sin perder la complejidad de lo que se aborda.

Se jerarquizan y seleccionan aquellos que se consideran de mayor importancia para el área de conocimientos, en un determinado momento (ya se ha señalado la secuencia didáctica en el abordaje de los conocimientos), articulando tramas, dotadas de coherencia interna.

Como ya se expresó, la selección y recorte de contenidos, expuestas en las Planificaciones de cada cátedra, no es la única variable. Cuestiones curriculares e institucionales, influyen de manera directa en las planificaciones propuestas, excediendo la acción individual de las cátedras.

Sin embargo, algo hay que destacar: este acto de planificar excede a la acción individual de un docente; está regulada por cuestiones curriculares e institucionales que inciden en su práctica: por las condiciones laborales, por las trayectorias que cada uno posee, por las discusiones políticas y pedagógicas a partir de las cuales uno constituye las propias herramientas para poder pensar una clase.

## ENSAMBLAJE DOCENTE- ESTUDIANTE: LA TEORÍA DE SITUACIÓN DIDÁCTICA. EL CONTRATO DIDACTICO.

La noción de contrato didáctico (1986), será especialmente abordada considerándose esencial para explorar las acciones individuales y colectivas de actores humanos y las relaciones que establecen en espacios de enseñanza y aprendizaje formal. Considerando al contrato didáctico como uno de los componentes de la Teoría de Situaciones Didácticas (de aquí en más TDS), estas nociones será el sustento teórico con que se explorará este vínculo en TDB.

El lado del triángulo didáctico que vincula docentes- estudiantes, se identifica como enseñanza. Estas interacciones que muchas veces no están explícitas, implica sin embargo, un presupuesto respecto de lo que los profesores esperan de los estudiantes y viceversa.

Guy Brousseau (1986) indaga desde el campo de las matemáticas, con interés en la didáctica. En sus investigaciones se revela un doble interés, siendo analizar los procesos que se ocupan del saber matemático enseñado y aprendido; y la exploración de mejores condiciones para estos procesos. Sosteniendo la necesidad de conformar un cuerpo teórico a partir de casos y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Como otros desarrollos de la didáctica que se vienen trabajando, si bien las investigaciones iniciales de la TSD fueron propuestos en el campo de las matemáticas, constituyéndose en insumo teórico para esta disciplina y otras afines; se afirma con sustento en posteriores investigaciones de otros campos de conocimiento que tomaron esta teoría, que puede ser instrumento teórico para observar lo que sucede en el campo de conocimiento que conforman las disciplinas proyectuales.

El modelo de Brousseau describe la producción de conocimientos (matemáticos) en una clase a partir de dos tipos de interacciones: la interacción del estudiante con una problemática que ofrece resistencia y que opera sobre el conocimiento en juego (situación adidácticas); y la interacción del docente con el estudiante a propósito de la interacción estudiante- problemática (situación didáctica). A partir de establecer estas relaciones, plantea la necesidad de un medio que se piensa y sostiene con una intencionalidad didáctica. Aun sujetas estas relaciones a complejidades y re elaboraciones teóricas, “notemos que la misma palabra ”situación” sirve, en un sentido ordinario, para describir una acción, como al modelo teórico y eventualmente formal que sirve para estudiarla” (Sadovsky, 1999).

Se considera que la TSD es un modelo que sigue las interacciones de actores humanos (docentes y estudiantes) y del saber enseñado (actor no humano).

A cada conocimiento sería posible asociarle un número limitado de tipo de interacciones específicas cuyo buen desarrollo requiere o inclusive hace desarrollar este conocimiento...la enseñanza de una noción consiste entonces a poner en escena sus situaciones y a conducir las interacciones en las cuales el sujeto puede de este modo entrar. (Brousseau, 1986, p. 2)

Debe recordarse que Brousseau señala la necesidad de adaptarse a un medio como condición de aprendizaje.

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber, fruto de las adaptaciones del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje” (Brousseau, 1998, p. 59).

La necesidad de un medio se manifiesta en la finitud de la relación didáctica. Es decir que el estudiante deberá actuar en situaciones donde no existan intenciones didácticas. Así mismo se discute con la idea que pueda darse aprendizaje significativo, sin la interacción del estudiante con la “realidad”.

Las situaciones adidácticas, modelizan una actividad de producción de conocimiento por parte del estudiante, de manera independiente a la mediación del docente. El actor estudiante interactúa con una problemática, poniendo en acción sus propios conocimientos, a la vez que modificándolos o produciendo nuevos. Esta interacción cobra especial relevancia atendiendo que el actor (estudiante), frente a un problema, toma decisiones, reafirmando o rectificándolas. Este movimiento produce conocimiento y modifica el medio. Se ponen en juego conocimientos iniciales y nuevos que se produjeron en la interacción con el problema.

Para que esto suceda, deben darse condiciones. El actor estudiante debe asumir una posición activa ante la situación. El problema y el modo en que se plantean, deben atender a propiciar la apropiación y responsabilidad asumida para resolverlos, generando nuevos conocimientos en la respuesta. Los problemas elegidos deben provocar en el estudiante reflexión, involucramiento, movimiento. En este proceso el docente no debe dar respuestas.

Es aquí donde se manifiesta la interacción autónoma por parte del estudiante con un cierto medio resistente cuyo núcleo es un problema. La intención está en la resolución, y no en una respuesta atenta al deseo del docente. Esta independencia no debe entenderse como ausencia de intervención docente. El actor docente se involucra y toma decisiones para la aproximación del estudiante a la situación a didáctica, comenzando con la elección del problema. Elige estratégicamente cuando dar información relevante, cuando formular preguntas, etc. La situación a didáctica es concebida como un momento de aprendizaje y no de enseñanza siendo que requiere la no intervención del docente en el proceso. Aunque resuene contradictorio, esta no intervención del actor docente es una interacción. La “entrada” a una situación a didáctica es gestionada por éste y las sucesivas intervenciones serán con miras a instalar y mantener a los estudiantes en la tarea, sin intervención en lo relativo al saber en juego.

Desarrollado en el apartado “Ensamblaje docente- saber”, la transposición didáctica como transformación del saber disciplinar a saber enseñado, es decir para poder conformar un sistema didáctico; es operativizado en la TSD. La situación fundamental de un conocimiento, de la que dependen las situaciones adidácticas, se constituye como instrumento de estudio de los fenómenos transpositivos, siendo que precisa condiciones de conservación del sentido del saber y los conocimientos en el momento de su transposición. Ampliando la noción de situación fundamental, Sadovsky (1999) sostiene:

Brousseau postula que para todo conocimiento existe una situación fundamental que de alguna manera representa la problemática que permite la

emergencia de dicho conocimiento. Esto significa que el conocimiento en cuestión aparece como la estrategia óptima para resolver el problema involucrado. “Cada conocimiento puede caracterizarse por una o más situaciones adidácticas que preservan su sentido y que llamaremos situaciones fundamentales” [Brousseau, 1986]. (Sadovsky, 1999, p. 8)

Una situación adidáctica está “latente” dentro de la situación didáctica y sólo se eleva a la superficie si el problema que el docente ha propuesto le permite al estudiante actuar de manera distinta en cada aproximación.

Como se dijo, los estudiantes “saben” que el problema fue elegido y propuesto para procurar un nuevo conocimiento. También deben saber que el conocimiento objeto, se justifica en la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin tener presente razones didácticas (situación adidáctica). Puede y debe, ponerlo en práctica fuera de situaciones de enseñanza. Las situaciones adidácticas son parte esencial de las situaciones didácticas, entendiendo éstas como la interacción del docente con el sistema estudiante- problema que el plantea.

En tal caso, la enseñanza, pone en escena las situaciones y procura conducir las interacciones en las que participaran los actores.

Así definidas las diferentes situaciones de interacción, es necesario considerar otro componente fundamental de la TSD: el contrato didáctico. Se constituye en el medio que el docente utiliza para poner en funcionamiento una situación didáctica. Ahora bien, el contrato didáctico que habilita y regula la situación didáctica no funciona como un invariante. Muy por el contrario, el contrato didáctico durante el desarrollo de la situación didáctica pasará por rupturas y reelaboraciones de sus reglas.

Como contrato didáctico, el autor describe un conjunto de comportamientos específicos del profesor que son esperados por los estudiantes, así como un conjunto de comportamientos del estudiante que son esperados por el profesor. Aquí se exponen dos situaciones en estrecho vínculo: las ligadas al aprendizaje, que el autor define como adidácticas; y las ligadas a la enseñanza, las que denomina situaciones didácticas.

La noción de contrato didáctico incorpora el análisis de los fenómenos relativos a la enseñanza y al aprendizaje. Un aspecto esencial de este concepto es que existe la intención que el estudiante aprenda un saber (intención docente) y que debe ser compartida indispensablemente por el estudiante. Esta interacción docente- estudiante a propósito de la situación didáctica, es comunicada por el docente de manera explícita y muchas veces implícitamente, no solo a través de la palabra, sino también de gestos, actitudes, silencios. Se negocian significados, se comunican expectativas mutuas, se plantean o infieren modos de hacer (praxis). Este vínculo expresa el contrato didáctico.

La noción de contrato didáctico aborda las reglas que deberían seguirse en el diseño e implementación de procesos de estudio para lograr un verdadero aprendizaje.

[...] el profesor debe por tanto efectuar no la comunicación de un conocimiento, sino la devolución de un buen problema. Si esta devolución se lleva a cabo, el alumno entra en el juego y si acaba por ganar, el aprendizaje se ha realizado (Brousseau, 1986, p.51).

De esta manera queda expuesto que el contrato didáctico puede ser entendido como las relaciones que se establecen entre docentes y estudiante, procurando que el estudiante, de forma autónoma, realice el aprendizaje de un nuevo conocimiento. En la

TSD el contrato didáctico es consustancial con el objetivo de aprendizaje autónomo del estudiante habitando un medio a didáctico.

Estos presupuestos están siempre aunque no sean explicitados. El contrato didáctico, plantea hacer explícito eso que existe siempre. Volver explícito quiere decir transparentar, cuáles son las reglas de funcionamiento; cuales son las reglas que cada uno debe asumir (responsabilidades); cuales son los tiempo que se están asignados y cuáles son las formas de acción previstas.

Esencialmente, el contrato didáctico es portador del proyecto de enseñanza del profesor, sus metas, la metodología de la clase, la responsabilidad que socializara entre los estudiantes para dar respuestas autónomas a las prácticas que propondrá.

[...] Se establece una relación que determina- explícitamente en parte, pero sobre todo implícitamente- lo que cada protagonista el enseñante y enseñado, tiene la responsabilidad de administrar y de lo que será responsable delante del otro de una forma u otra. Este sistema de obligaciones reciprocas se parece a un contrato. Lo que nos interesa aquí es el contrato didáctico, es decir, la parte del contrato que es específica del "contenido". (Brousseau, 1986, p. 45)

Toda vez que una cátedra diseña una planificación de su materia (actividades, tiempos de entrega, estrategias didácticas, etc.) se piensa en esto, aunque muchas veces estos diseños atienden a cumplir una forma (forma programa, planificación, etc.).

El contrato didáctico va más allá, porque implica no solo lo que está explicitado o lo que está implícito, sino también que se esté atento a su cumplimiento por parte de ambas grupalidades/ individualidades de los miembros del contrato. Pero es especialmente importante, que exista la posibilidad de reformular el contrato. Esto va a depender de la concepción que cada cátedra tenga, la libertad mayor o menor que otorgue a los estudiantes en la intervención de este contrato. Para intervenir en la reformulación y evaluación de este contrato.

Estas interacciones que operan en el contrato reformulándolo, donde docentes y estudiantes tienen igualdad de poder de acción y decisión, requiere de escuchas empáticas que consideren la singularidad de los actores. Esto no implica paridad. Es una relación desigual, pero se trata que esta situación de disparidad, interpele y promueva herramientas críticas. Es necesario garantizar el protagonismo, siendo que esta actitud promueve aprendizajes.

Sea cual fuera la posición que se tenga y por ende, el contrato que se consensue, más o menos flexible, es necesario atender a como los docentes se posicionan con lo que esperan posibilitar y lo que se espera como devolución; y viceversa.

Aquí se plantea en la relación docentes- estudiantes, la necesidad de establecer una vigilancia afectiva. Esto es, estar atentos a que sienten y piensan en el vínculo tanto docentes con los estudiantes como estudiantes con los docentes. Sin un buen desarrollo emocional es imposible que otras capacidades se apliquen en la resolución de tareas útiles tanto para la propia persona como para el colectivo del cual forma parte. Cada discurso porta expectativas, sentimientos, pre conceptos, imaginarios, ideas y actuaciones diferentes.

Siendo que el contrato didáctico es incierto, considerando que un docente no puede asegurar que el aprendizaje de todos sus estudiantes se dé, señala el autor que pueden darse lo que llama paradojas didácticas. Estas se manifiestan en el disfuncionamiento del proceso de enseñanza y el de aprendizaje, pudiéndose evidenciar

incertidumbre en el contrato didáctico. La puesta en acto del contrato didáctico evidencia cambios y rupturas.

También hay que tener muy claro que: contrato firmado, contrato incumplido. Los estudiantes y también los docentes, pueden plantear propuestas muy coherentes, pero luego, por razones muy diversas, no aplicarlas. Ello es algo que puede darse y la función fundamental del 'contrato' es precisamente posibilitar la revisión de lo que se cumple y de lo que no, y reconocer las posibles causas del incumplimiento.

[...] las cláusulas de ruptura y de realización del contrato no pueden ser descritas con anterioridad. El conocimiento será justamente lo que resolverá la crisis nacida de estas rupturas que no pueden estar predefinidas. Sin embargo, en el momento de estas rupturas todo pasa como si un contrato implícito uniera al profesor y al alumno: sorpresa del alumno que no sabe resolver el problema y que se rebela porque el profesor no le ayuda a ser capaz de resolverlo, sorpresa del profesor que estima sus prestaciones razonablemente suficientes..., rebelión, negociación, búsqueda de un nuevo contrato que depende del "nuevo" estado de los saberes adquiridos apuntados (Brousseau, 1986, p. 78)

Se debe considerar que habrá actores que no participaran del juego, o participaciones intermitentes. En tal caso, será necesario realizar una lectura sobre estas posibles situaciones, atentos a, si es un olvido del acuerdo o un fuera de juego; y será necesario cobrar un nuevo impulso sobre cómo se está actuando.

Enseñar y aprender formas de trabajo y convivencia diferentes que presuponen el paso de la educación media a la universitaria (nuevos contratos didácticos), requerirá considerar que tanto estudiantes como docentes portan conocimientos, normas de trabajo y formas de convivencia previas. No parece tener valor transmitir normas y pautas de comportamiento construidas previamente, sino que poner en valor estas particularidades previas como facilitador, para que, a partir de estas, puedan construirse los nuevos contratos didácticos.

¿Se explicita el contrato? ¿Se es consecuente con todos los aspectos de este contrato? ¿Se posibilita la ruptura del mismo? Será objeto de indagación en las prácticas y lo que acontece en cada encuentro en las dos comisiones de TDB observadas.

## ENSAMBLAJE ESTUDIANTES SABER: PRAXIS CREATIVA.

Retomando la TSD, Brousseau (1986) compara el rol del estudiante con el del matemático, afirmando que su trabajo intelectual debe ser por momentos similar a la actividad científica.

Reafirmando que el estudiante debe asumir un rol activo en el aprendizaje, interactuando con el medio. Formular, argumentar, vigilar, elegir, comparar, validar, etc.; es decir que se ocupa y asume el problema; proceso que evidencia el aprendizaje.

Como se señaló, resulta dificultoso para el docente, tener control sobre el aprendizaje. Siendo que éste es tarea, que aunque en colectivos, individual del estudiante. Su relación con el saber adquiere tantas formas como estudiantes hay. Es personal y singular.

Resulta siempre difícil decir lo que un alumno, en última instancia, ha aprendido de la experiencia de un practicum reflexivo<sup>1</sup>. Y resulta especialmente difícil decir, con una razonable dosis de seguridad, lo que *no* ha aprendido, pues la experiencia del practicum puede echar raíces en el subsuelo de la mente, como dice Dewey, asumiendo nuevos significados cada vez a lo largo de la posterior evolución del individuo. Y el bagaje de aprendizaje que un día se absorbió en un practicum, puede llegar a hacerse evidente solo cuando un estudiante entra en un nuevo contexto que le permite ver lo que ha aprendido cuando se da cuenta de lo diferente que él o ella es en relación con los demás que le rodean. (Schön, 1992, p.154)

También se subrayó que, pese a estas consideraciones, el docente debe ocuparse de construir estrategias que faciliten la vinculación entre el estudiante y el saber, aunque esta relación trascienda su influencia directa. “Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en termino de intereses y estilos, nos debremos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso de conocimiento” (Litwin, 1994, p.142).

Las estrategias que despliegue el docente (o como colectivo, las cátedras) también serán personales, considerando su propia aproximación con el saber disciplinar y las operaciones para la transformación de este en saber enseñado (transposición didáctica); así como el contrato didáctico que proponga; con un marco de referencia establecido en los planes de estudio.

Saint-onge (1997), también señala que la relación pedagógica se puede explicar desde una relación trilogica, aunque expresa otros tipos de procesos de los que se investigaron en el apartado “El triángulo didáctico como modelo teórico que habilita lecturas de ensamblajes”. En “Yo explico pero...¿ellos aprenden ?”(1997), se identifica al estudio como aquella vinculación que sucede entre estudiantes- saber.

La relación pedagógica se establece mediante tres relaciones diferentes, pero en interacción. En primer lugar, se establece una relación peculiar entre los que enseñan y la materia que se enseña; es la relación didáctica. En segundo lugar, se crea una relación interactiva entre profesores y alumnos; en la relación de enseñanza propiamente dicha, la relación de mediación. Y, por último, debe construir una relación directa del alumno con la materia o con los conocimientos que ha de adquirir; es la relación de estudio. (Saint-onge, 1997, p. 149)

1- Schön define al prácticum: “es un situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Es un contexto que aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo... aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica... Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön, 1992, p.46)

Así planteado, será el ensamblaje estudiante/ saber, definido por el estudio. Entendiendo al estudio como aquella tarea que asume el estudiante para lograr el aprendizaje.

El autor señala también, como responsabilidad del docente, considerar en la situación a didáctica y didáctica, propuestas para que el estudiante reconozca el valor del estudio.

El profesor señala un conjunto de actividades capaces de activar los mecanismos necesarios y los organiza. Entre estas actividades, las hay que no necesitan control en el momento de su ejecución: las propias del estudio. Estas actividades están directamente vinculadas al aprendizaje; son parte integrante de la enseñanza; son necesarias para progresar en los cambios iniciados en clase... es necesario reflexionar sobre la naturaleza y la diversidad de actividades de estudio. Y debe continuarse sobre el modo de elegir las e integrarlas a la enseñanza. (Saint-onge, 1997, p. 11)

El estudio en los talleres de diseño, retomando lo desarrollado en el apartado "El triángulo didáctico como modelo teórico que habilita lecturas de actores y ensamblajes", se identificará como praxis creativa. "Durante este proceso, se adquieren conocimientos teóricos, métodos y se desarrollan capacidades en una dialéctica de acción y reflexión que supera la dicotomía entre formación teórica y formación práctica (Romano, 2015, p. 96).

La tarea proyectual cobra centralidad, posibilitada por el método de enseñanza por proyectos. Es decir que el saber disciplinar se funda en la misma práctica y es posibilitado por el PP, alineada con la teoría educativa del aprender haciendo. (Dewey cfr. Knoll, 1997).

Este aprender haciendo es retomado por Schön (1997), atendiendo a los procesos reflexivos y meta reflexivos que requiere el hacer, para poder formularse como enseñanza y aprendizaje.

Siendo que la práctica sin instancias de reflexión, no puede ser formativa.

Por otro lado, el autor señala la importancia de la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la reflexión en la acción, como instancias necesarias para la tarea proyectual. Schön sostiene que al volver a reflexionar sobre la experiencia (acción), puede suceder que se consolide la respuesta al problema a resolver por el estudiante, o bien se reformule. De ser así, la reflexión sobre la anterior reflexión en la acción, comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se expresa el vínculo que el estudiante construye con el saber disciplinar, asumiendo la responsabilidad desde el aprender haciendo, de su proceso de aprendizaje. La zona de mayor aprendizaje aparece a partir del conflicto y del debate interno gestado en el acto paralelo de reflexionar y hacer.

Como se ha mencionado reiteradas veces en la investigación disciplinar, a diseñarse aprende diseñando. En base a esto, el estudiante tiene principalmente la responsabilidad de implicación de su propio proceso de aprendizaje. En la medida que el estudiante «actúa sobre el proceso de diseño será creador de ese conocimiento, y dará lugar a la significatividad del aprendizaje» (Filipe et al., 2006).

Vale referirse al aprendizaje de las disciplinas proyectuales tomando el decir de Frigerio si "[...] el aprendizaje es consecuencia del pensamiento", y en continuidad con lo dicho citan a David Perkins cuando expresa que " el aprendizaje de la práctica del

diseño, para el posterior ejercicio de la disciplina, es consecuencia de un pensamiento particular que es el Pensamiento Proyectual, que requiere un especial modo de observación, reflexión y acción.”; es innegable la existencia de una particular forma del pensamiento, puerta de acceso al conocimiento disciplinar, con sus propias lógicas del saber y el saber hacer, afirmando que en simultaneidad se opera con este pensamiento, a la vez que lo produce.

Con todo lo expuesto lo que caracterice la relación estudiante - saber en los talleres de TDB, es la apropiación del saber disciplinar (PP) que puede evidenciarse en la tarea proyectual. Así se define este ensamblaje como praxis creativa.

## **Cuarta parte. Marco teórico metodológico**

Observación participante  
Entrevistas no estructuradas  
Documentos institucionales

## MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

Itinerando en el decir de diversos autores, se construyó el Marco Teórico Conceptual para abordar los objetivos planteados.

Enmarcado por las didácticas generales y las didácticas proyectuales, este camino que no es lineal, se despliega en múltiples ramificaciones. Quizás no todas las que la complejidad del fenómeno habilita; pero sí, las que esta investigación identifica como necesarias para su narrativa.

Esta tesis se interroga tal se viene construyendo, por el TI, mirado en TDB.

El diseño metodológico consta de tres instrumentos: la observación participante en dos comisiones de TDB; entrevistas a los titulares de las cinco comisiones de TDB; y recorrido de documentos institucionales que abordan y/o discuten el objeto de estudio.

La investigación tiene un enfoque cualitativo que propone una narración exploratoria sobre el fenómeno, a partir del trabajo de campo con observaciones participantes; lectura documental; y entrevistas no estructuradas. Tal se planteó, la narración se procura en clave didáctica, recurriendo a constructos conceptuales devenidos de la didáctica general y la didáctica de las disciplinas proyectuales.

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist [1977], la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Taylor & Bogdan, 1984).

Son de primera fuente: el decir de los docentes sobre sus prácticas en TDB y su lectura en relación a diversos aspectos de TI; y las prácticas que se suceden en dos comisiones de TDB 2023. Se recurre a fuentes secundarias para la lectura de documentos institucionales de diferente formalización: planes de estudio, planificaciones de las cátedras de TDB; registros de mesas de debate de los actores docentes y estudiantes en torno a TI/TDB.

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. (Taylor y Bogdan, 1984, p.8)

En función de una adecuación situada, el trabajo de campo se aborda desde la técnica de observación participante. Se desarrollará a continuación, características de esta metodología de construcción colectiva de datos.

**A modo de síntesis, se ha definido el tema a abordar; el contexto de TDB; los actores que accionan en este universo y los ensamblajes entre éstos.**

**Específicamente los constructos teóricos que habilitaran lecturas de los constructos empíricos.**

**El “cómo” los anteriores desarrollos irán entramando en procura de aproximaciones a lo propuesto, será objetivo de desarrollo en los próximos apartados. Es decir, metodologías posibilitantes de investigaciones alineadas con lo cualitativo, que lejos de procurar una respuesta, incursiona en lo múltiple, tal el objeto de estudio.**

Iniciando este apartado, se abordará de forma central, identificando aspectos que colaboran para entramar tan disímiles aspectos en la exploración del objeto de estudio, procurando rastrear conexiones.

## LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Al investigar y definir la técnica de las OP, la principal complejidad se presenta en la diversidad y volumen de material sobre el tema. La multiplicidad bibliográfica, también es múltiple a la hora de definir el método y lo que se debe saber y saber hacer para abordar las prácticas sociales que interesan mirar y estudiar y que pautas seguir para “usar” esta técnica de forma adecuada a los objetivos que se persiguen.

La técnica de la observación participante tiene por interés mirar las interacciones sociales, sus significados y sentidos. Se opera en contextos y situaciones donde se identifican procesos sociales portadores de sentido, tanto para el investigador como para los actores humanos y no humanos intervinientes, aunque para unos y otros, puedan diferir.

Considerando las prácticas sociales como aquellas acciones de actores sociales concretos. Pero vale señalar que no puede considerarse cualquier acción: solo aquellas que resulten significativas para los agentes sociales, autopercebidos y también reconocidos por sus pares, como grupo.

Desde dentro del fenómeno, se observa el accionar y punto de vista del nativo, aunque esto no implica necesariamente asumir los intereses de este grupo de estudio.

Se procura el triple rol del investigador, entendido como actor que interactúa con los nativos; identificado como aquel que registra de manera sistémica; y como intérprete de la información que se construye. Piovani siguiendo a Geertz (Geertz, 1988 dicho en Piovani, p. 2007) distingue entre un “estar allí”, en la situación de campo y “un estar aquí”, entendido como el posterior trabajo del investigador en la interpretación y escritura acerca de lo observado.

Guber define a la observación participante como:

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. (Guber, 2001, p. 22)

Kawulich (2005 como se citó en Piovani 2007), aporta:

“Conlleva el involucramiento del investigador en una variedad de actividades, y por un periodo prolongado de tiempo, con el fin de observar los

**La cultura se revela mejor en lo que a gente hace**

**(Wolcott, 1993, p.13)**

**Siendo que el interés radica en las prácticas sociales, significado y sentidos de cómo es el ensamble de actores humanos y no humanos, estrurando indagaciones de éstos a partir de la triada docentes/estudiantes/ saber, en dos comisiones de TDB; se recurre al método de observación participante. Esta técnica habilita desde la observación y la participación en diferentes grados de intensidad, a la construcción de datos (aunque en esta investigación se propone la co construcción de los mismos) en estrecho vínculo con los actores humanos y no humanos, con carácter exploratorio y descriptivo.**

miembros de una cultura en su vida cotidiana y participar en sus actividades facilitando una mejor comprensión de los mismos. (Piovani, 2007)

A continuación se abren algunas particularidades que fueron fundantes para la observación participante en el trabajo de campo.

## **LA OBSERVACIÓN Y EL REGISTRO SE REALIZAN DE FORMA SISTÉMICA**

Específicamente, la acción de observar se la considera como la producción de datos a partir de un registro sistemático en un diario de campo a modo de bitácora, que registra las prácticas durante su desarrollo, siendo el observador quien, sin mediar terceros, “accede” a información de primera fuente. Con su propio cuerpo y habiendo definido categorías cognitivas con las cuales “recorta” este mundo observado, a modo de datos, busca conocer en un escenario accesible para el observador, el hacer del grupo objeto de investigación.

Jociles Rubio (2018) toma el decir de Laplantine, en su investigación hace notar la importancia de mirar, a partir de diferenciar esta acción con ver.

Señala que ver es una capacidad física, entendida como acto perceptivo. De esta manera afirma que

el conocimiento es a menudo, en estas condiciones, solo un reconocimiento de lo que ya se sabía” (Jociles Rubio, 2018, p. 10), cosa que implica “encontrar lo que esperamos y no lo que ignoramos o tememos, hasta el punto que nos puede ocurrir que no creamos lo que hemos visto (es decir, no ver) cuando no responde a lo que esperamos”. (Jociles Rubio, 2018, p. 10),

Prosigue afirmando que mirar, siendo que es necesaria una intención, presupone “una revolución epistemológica” (Jociles Rubio, 2018), en tanto que se da en un marco cultural que no es propio “que nos incita a ver lo que incluso no habríamos podido imaginar y a darse cuenta de que el menor de nuestros comportamientos (gestos, mímica, posturas, reacciones afectivas) no tiene verdaderamente nada de natural” de Laplantine (1996 como se citó en Jociles Rubio 2018).

Observar, poniendo en acto el mirar, habilita el detalle. No solo considerar aquello que se dice, sino que registrar aquellos detalles que pueden pasar desapercibidos aun para el nativo. Las prácticas sociales y el contexto donde se dan, son poseedores de múltiples elementos constitutivos que lo determinan.

En consecuencia, en la construcción del conocimiento socio antropológico observar y describir minuciosamente estas prácticas desempeñan un papel fundamental, prestando atención a sus detalles no como algo accesorio o como adornos intrascendentes, sino como aquello que conforma los objetos, las personas y las acciones en su concreción espacio-temporal, por muy “menores” que aparenten ser esos detalles. (Piette, 1996, como se cita en Jociles Rubio, 2018)

Resistir la tentación de resumir, de valorar inmediatamente la realidad, captándola y reteniéndola exclusivamente a través de esa valoración, y de fijarse solo en (registrar en el diario de campo) generalidades es una de las

lecciones más importantes que aprende un observador participante, pues -como se ha dicho- los detalles no constituyen algo superfluo en la investigación etnográfica. Por el contrario, son elementos básicos para un análisis que busque restituir la complejidad (y, por supuesto, la especificidad) de los procesos socioculturales que se estudian. (Jociles Rubio, 2018)

## CONSTRUYE DATOS A PARTIR DE LOS REGISTROS REALIZADOS

Acercándonos más a una profunda definición sobre la OP y como es considerada y llevada adelante en el trabajo de campo, puede decirse que se entiende como una herramienta “usada” para producir datos. Considerar a esta técnica como uno de los modos de “recortar” datos de interés, es decir, formular lecturas intencionadas de la realidad observada, desde categorías definidas a los fines de conocer el fenómeno.

Jociles Rubio (2016), expresa con erudición lo que se entiende por datos, entendiendo que es aquello que se construye a partir de la observación participante y que constituyen un imprescindible material que se pondrá en lectura.

Los “datos” no son para mí otra cosa que un recorte conceptual del flujo de sucesos que acontecen durante el trabajo de campo (un recorte que, en nuestros diarios de campo, adopta habitualmente la forma de una narración de los aspectos que son relevantes según las preguntas teóricas con las que interrogamos dicho flujo). Desde este punto de vista, los datos “se producen” (o, si se quiere, “se coproducen” con intervención de los sujetos investigados), no “se acumulan” (“recogen” u “obtienen”) a modo de objetos que estuvieran ya dados. (Jociles Rubio, 2016, p.120)

Es flexible en tanto el diseño de las categorías posibles de análisis; los instrumentos de recopilación de datos; los diferentes grados de participación del observador y la interacción con los nativos.

Desde el decir de Osorio (1999), pueden distinguirse dos modos de observación y participación: pasivos y activos. Define al modo de observación pasiva como el registro visual que habilita la descripción (lugares, ceremonias, personas) y escuchar. Indica también que este modo implica el estar y el hacer. Lo identifica como observación participante en sentido débil.

El modo activo no solo implica recibir información, sino también intercambiar ideas en conversaciones. Como afirma Piovani, este enfoque se centra en el acto de compartir, lo que lo caracteriza como una observación participante en un sentido fuerte. Esto significa que el individuo no solo observa, sino que también se involucra activamente en la conversación, compartiendo sus propias ideas y experiencias.

Continuando con los desarrollos de Piovani, señala que es posible dar diferentes sentidos, según la pertenencia del investigador al grupo de estudio. Se puede ser miembro nativo o no, puede hacerse pasar por miembro, o establecer relaciones con informantes, participando de las situaciones observadas, pero siendo consiente que este vínculo es específicamente desde el rol del observador en un trabajo de campo (Gold, 1958, como se citó en Piovani, 2007, p. 194).

De estas “membresías” posibles, el autor sostiene que la visión aceptada es la de un observador no nativo, “que si bien no debe ser necesariamente un extraño en

sentido fuerte, debe poder experimentar la situación de interés desde la doble condición de miembro y extraño” (Piovani, 2007, p. 196). Y prosigue especificando en tanto el rol del observador:

[...] se caracteriza por la presencia física del investigador en el terreno; se trata de alguien que se une temporalmente a un grupo con fines científicos y que no oculta su función de investigador. La revelación de su identidad se da al menos ante los “porteros” [gatekeepers] que regulan el acceso a ciertos espacios observacionales y están en condiciones de conceder el “permiso” para que el investigador realice allí su tarea. (Piovani, 2007 p. 197)

## **EL INVESTIGADOR Y LOS ACTORES CONSTRUYEN VÍNCULOS**

En esta técnica, los actores humanos y no humanos involucrados no solo son aquellos que pertenecen al grupo de estudio, sino también el propio investigador que observa. El vínculo que este establece con el grupo nativo, varía en su intensidad y cualidad, pudiendo ser activo en las prácticas que se suceden o definir su participación con la sola presencia.

Una dificultad de la técnica a sortear según Piovani, son los efectos de la reactividad, es decir el cambio de comportamiento de los actores al saberse observados. Pero al respecto concluye que con el transcurso del tiempo de la observación y procurando un vínculo de confianza, muchas de las conductas “adaptadas”, con la presencia del observador no nativo, “pierdan sentido y se vuelva progresivamente al estado habitual de las cosas” (Piovani, 2007, p. 200).

La flexibilidad en la implementación de la observación participante habilita a que estos diferentes grados de participación puedan estar definidos de antemano, en acuerdo de los actores humanos o a partir de los sucesos que acontecen, poder adaptar los modos o intensidades. La complejidad de algunas prácticas socioculturales quizás requiera de un observador atento a lo singular, que modifique hasta lo planeado previamente, emergentes propios de una investigación situada.

## **CONOCER EL LENGUAJE NATIVO**

Si se desconoce el lenguaje, el observador debe aprenderlo. Esto resulta en un doble facilitador: para habilitar vínculos y para comprender lo que hacen los actores en sus prácticas.

De igual manera Taylor y Bogdan (1984 como se citó en Jociles Rubio 2018) advierten que aun cuando investigador y los actores pertenecientes al grupo observado hablan el mismo idioma, puede darse que su uso resulte en un modo distinto, o un significado diferente. Y afirman

Esto es de suma importancia porque ser consciente de esos diferentes usos y significados es una condición necesaria para preguntarse sobre ellos. Pero también porque dan indicios de las “culturas” de los agentes sociales, entendidas aquí como los modos en que conciben y clasifican el mundo y, dentro de él, las situaciones en que están implicados; lo que se relaciona de diversas maneras con lo que hacen o dejan de

hacer, con lo que piensan o dejan de pensar, con lo que sienten o dejan de sentir” (Jociles Rubio, 2018, p. 142).

## **TIEMPO DE OBSERVACIÓN**

La permanencia del observador en este universo, requiere que sea extensa para lograr la construcción de datos significativos. En tanto tiempo, Jociles Rubio describe las inquietudes que se plantean, en estas palabras:

[...] no es sencillo establecer la duración del trabajo de campo y, menos aún, de la observación participante. No obstante, a cualquier etnógrafo siempre le embarga la duda acerca de cuánto tiempo debe dedicar a la observación y, por tanto, cuándo puede cesar de observar sin riesgo de dejar fuera aspectos importantes que le permitan identificar y dar cuenta de los procesos socioculturales que estudia. Es una duda que no solo se refiere al periodo en el que ubicar las sesiones de observación, sino también al número que tiene que realizar y la cantidad de horas que debe permanecer observando en cada una de ellas. (Jociles Rubio, 2018, p.134)

Etnólogos sostienen diferentes posturas en tanto el tiempo de observación participante para producir datos válidos para la reconstrucción de los procesos socioculturales.

Pero se señala como acuerdo, la necesidad de contar con “una serie” de observaciones, para construir una secuencia y lograr relaciones que desplieguen las particularidades del fenómeno.

En tal caso, se considera que el tiempo mínimo debe ser un ciclo del fenómeno estudiado. Se procura observar y participar en la totalidad de su pervivencia (aquí no se tiene en cuenta una definición de tiempo cronológico sino de duración de lo observado), para que la producción de datos sea posible en la totalidad de las prácticas relevantes que acontecen.

Y hay otros que establecen el tiempo mínimo para la observación participante en un ciclo del fenómeno estudiado: un ciclo anual de fiestas, si se estudia el calendario festivo de un lugar o grupo, un curso académico, si se estudia en temas escolares, etc. El caso es que si se observa en el marco de esos ciclos, hay más probabilidades de estar presente y producir datos sobre el conjunto de prácticas relevantes que tienen que ver con el fenómeno estudiado. (Jociles Rubio, 2018, p. 120)

## **DIARIO DE CAMPO Y OTROS REGISTROS**

Piovani lo define como “notas de campo”, considerando un amplio espectro de modalidades de registro. Pero se detiene en identificar tres aspectos considerados en la forma más habitual de un registro informacional escrito: notas observacionales, teóricas y metodológicas (Scharzman y Strauss, 1973 como se citó en Pioviani, p. 201.)

Las notas observacionales narran quien, cuando, como, que donde, etc. desde lo descriptivo. En las mismas resulta importante el registro del lenguaje nativo. Y esto

resulta significativo para la investigación, porque pueden evidenciarse en el posterior proceso de análisis, particularidades del fenómeno observado.

Las notas teóricas o analíticas son construcciones en el diario de campo, siendo que toda observación conlleva un ejercicio analítico. El autor las identifica como conjeturas, inferencias, etc., las que se narran desde el lenguaje experto de la disciplina.

Las notas que define como metodológicas registran los procesos propios del investigador. En un trabajo de campo, las situaciones que se observan y los sujetos que intervienen y en los que está incluido el investigador, cambian. Por esto se señala la importancia que estos registros incluyan fechas, lugares, actores involucrados y demás detalles del contexto. (Piovani, 2018, p. 202)

En virtud de lo expuesto, se sostiene que la observación participante es la técnica más idónea para alcanzar los objetivos de esta investigación, al permitir una co construcción de datos más rico y detallado a través de la participación activa del investigador en el contexto de estudio.

De igual manera se considera necesario para desplegar mayores particularidades del fenómeno, las entrevistas no estructuradas que se realizaron. Esta decisión procura desplegar el decir sobre el hacer con mayor potencia

Así mismo, los documentos que se consideran para una lectura interpretativa, poseen diversas formas. Es decir, Planes de Estudio; registros interpretativos de TI/TDB de los estudiantes y docentes; y Planificaciones de las cátedras.

La bitácora de la investigadora (la otra forma de registro en la observación participante realizada), complementa el protocolo.

A continuación se expone el formato de protocolo diseñado y seguido en la observación participante realizada en ambas comisiones.



No obstante, la diferencia- incluso las contradicciones flagrantes- entre ciertos datos de observación y ciertos datos recogidos en las entrevistas pone de relieve el interés de la observación en distintos casos..... de un lado, el discurso muestra “un ideal del yo”... construido mediante la formación “teórica” y “libresca”; de otro, la observación directa de las practicas pone en evidencia los gestos no consientes más “tradicionales” y “clásicos” que se sitúan, efectivamente, en el lado opuesto al “ideal de enseñanza” pretendido. Detrás de esta simple contrastación, hay que saber identificar toda la complejidad de los actores sociales (Lahire, 2008, p. 58)

Uno de los aspectos que validan a las OP como instrumento potente en la observación y participación de las prácticas sociales, es una de las características básicas: lo situado. Permite captar el hacer mismo.

A diferencia de las OP, la entrevista se orienta a recoger datos, aunque este instrumento tiene como objetivo “el decir sobre el hacer” (Alonso 1994, como se citó en Jociles Rubio, 2016).

Alonso amplía y sitúa esta metodología:

[...] por tanto, no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer–, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir– sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer (Alonso 1994, como se citó en Jociles Rubio, 2016).

Sostiene Guber (2001, p. 16)

El naturalismo se ha pretendido como una alternativa epistemológica; la ciencia social accede a una realidad pre interpretada por los sujetos. En vez de extremar la objetividad externa con respecto al campo, los naturalistas proponen la fusión del investigador con los sujetos de estudio, transformándolo en uno más que aprehende la lógica de la vida social como lo hacen sus miembros. El sentido de este aprendizaje es, como el objetivo de la ciencia, generalizar al interior del caso, pues cada modo de vida es irreductible a los demás. Por consiguiente, el investigador no se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla. Las técnicas más idóneas son las menos intrusivas en la cotidianidad estudiada: la observación participante y la entrevista en profundidad o no dirigida. (Guber, 2001, p. 16)

Pivotar entre estas técnicas de producción de datos, de tan diferentes modos de recortar para abordar el fenómeno, no intenta otra cosa que abordar la complejidad. No es intención en el uso de éstas, considerar a alguna como subsidiaria o auxiliar de, o poner en jerarquía una de otra. Queda planteado que estos métodos no son intercambiables Lahire (2008), siendo que cuando se abordan las prácticas sociales concretas y situadas de los actores humanos constituidos como grupo, el intercambio de preguntas y respuestas de la entrevista viene a abordar lo que piensan los actores sobre lo que hacen.

## ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA O ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

Si se considera a la entrevista a partir de los grados de estructuración, se identifican 3 tipos: estructuradas, semi estructuradas y no estructuradas.

Interesa desarrollar aquí la entrevista no estructurada o libre, siendo que es el instrumento de recolección de datos que se implementó.

Ruiz Olabuénaga (2012) sostiene que se debe considerar que aún no estructurada, el entrevistador debe evitar ambigüedades e indecisión y procurar una estructura que, aunque presente, sea propuesta por él, antes que impuesta. Y señala:

La estructura que, poco a poco, se va imponiendo en la conversación como una especie de marco de referencia, dentro del cual, cobran sentido no sólo las respuestas sino las mismas preguntas, es una guía de conversación, flexible y sometida a cambios continuos, como resultado de la propia conversación. (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 172)

El autor precisa algunos de los objetivos de la entrevista en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 170)

- Comprender más que explicar
- Buscar la respuesta subjetivamente sincera.
- Obtener unas respuestas emocionales frente a racionales.
- Preguntar sin esquema fijo para las respuestas.
- Controlar el ritmo de la entrevista en relación con las respuestas recibidas.
- Alterar el orden y características de las preguntas, e interrumpir cuando es necesario introducir o matizar algo o reconducir el tema.
- Explicar el sentido de la pregunta tanto como sea necesario y permitir crear juicios de valor u opiniones.
- Encontrar un equilibrio entre familiaridad y profesionalidad.

Como la entrevista abierta es personal, las preguntas que se suceden durante el intercambio con los entrevistados puede que no sean las mismas a las que se realicen a otro entrevistado, aun cuando el tema de interés sea el mismo en el marco de una investigación. Algunos autores también llaman entrevistas en profundidad o entrevistas no estructuradas o entrevistas abiertas, siendo que la conversación se da en un tono personal, aunque siempre orientada a una temática.

Se procura no hacer muchas preguntas lo que posibilita la profundidad de la conversación, sino que planteos de forma general, para dar "espacio" al entrevistado para profundizaciones de aquello que considera desde su hacer, pensar y sentir más significativo del tema de forma fluida. En tal caso, la re pregunta puede ser una estrategia para volver sobre algún aspecto del tema que interese especialmente o cuando el discurso del entrevistado toma caminos que no abordan plenamente lo que interesa tratar.

La flexibilidad de la técnica permite al investigador poder explicar y retomar esta explicación, de la intención de su estudio.

Requiere de un entrevistador atento a los tiempos de desarrollo de la entrevista. Es decir, que la profundización que en algunos casos despliegue el entrevistado, no

absorba los tiempos previstos para su realización y se corra el riesgo de no abordar parte del tema que interese por falta de tiempo o cansancio de los participantes.

El discurso, la conversación, la cercanía, la flexibilidad y la generación de un ambiente agradable de confianza, son características facilitadoras para el logro de la profundidad y fluidez de los temas de interés.

Estas técnicas ostentan particularidades que los otros tipos de entrevistas carecen. Algunas que se recuperan, pueden ser: La posibilidad de profundizar el tema abordado, las preguntas no esquematizadas, la posibilidad de la espontaneidad, la flexibilidad de permitir al entrevistador y también al entrevistado de proponer nuevos tópicos por fuera de los pensados previamente según las respuesta obtenidas, la importancia de considerar los intereses del entrevistado y la posibilidad de construir una conversación a partir de, simultáneamente a que se da una respuesta, se construye la siguiente pregunta.

En las entrevistas realizadas no se guionaron preguntas previas, pero si se definieron aspectos del fenómeno que interesa que los entrevistados tomen y desplieguen. Estos fueron facilitados previamente al encuentro y pueden resumirse en:

- La situación de su vinculación con FADU UNL al momento de la implementación del TI.
- Posibles posicionamientos en relación a fortalezas y debilidades del plan de estudio previo al 2001 y el actual plan en vigencia, específicamente mirando al TI.
- Las practicas que se proponen al interior de las comisiones de TDB.
- Como se considera, si se hace o no, la construcción del PP en estas prácticas.
- Reflexiones sobre el TI en relación a la valoración que hacen los docentes de FADU UNL de su implantación.

## DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Define Sautu (2005) que los documentos contruidos con las narrativas de los actores, es una de los rasgos que caracterizan la investigación cualitativa:

los datos son textos, escritos o en forma auditiva; son observaciones de ocurrencias en ámbitos discernibles y descriptibles; son registros de gestos, filmes o fotografías o representaciones pictóricas. Su tronco común está en la situación real en el campo, en los discursos espontáneos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones. (Sautu, 2005, p. 38)

**Siendo los documentos institucionales objetos que aportaran al igual que los datos empíricos, a la exploración de TI; en el presente apartado se aborda mirando lo que autores como Cravino, De Alba, Zabalza, Litwin y Camilloni, piensan y definen en tanto curriculum. En primer lugar, se señala que el curriculum se constituye como el primer recorte epistemológico de la enseñanza. Identificándolo como el discurso de una institución que singulariza la institución.**

Como documento se consideran a todo registro material o virtual, de diversa índole en tanto tema central, que puede ser socializado, siendo de diversos tipos.

Se valida su aporte, en tanto lo que señala Amat Noguera:

El documento es una herramienta indispensable para transmitir conocimientos. ideas y dar testimonio de los hechos. El documento permite la comunicación humana, es un importante medio de formación y docencia y puede materializar todos los conocimientos humanos, constituyendo así una memoria colectiva. (Amat Noguera, 1989)

Los que esta investigación considera, son aquellos que se originan en la propia institución y dan cuenta del objeto de estudio.

Se identifican como fuentes secundarias, siendo que fueron registros de encuentros en torno al actual proceso de actualización curricular y no fueron producidos por la autora de esta investigación.

Vale señalar que, si bien son apreciaciones personales, los documentos producidos se constituyen con carácter colectivo aun en controversia de los actores autores.

Zabalza (2003) afirma sobre los documentos que se originan en una institución educativa, especialmente refiriendo se a que implica la noción de curriculum

[...] si se piensa en curriculum como punto de referencia, deben considerarse diversos proyectos educativos que conviven; es decir los planes de estudio como marco curricular institucional tanto como, por ejemplo, las configuraciones didácticas que cada profesor en equipos de cátedra propone. Sostiene que todo esto enumerado, es currículo. (Zabalza, 2003, p. 21)

## PLANES DE ESTUDIO

Puede pensarse que, adhiriendo a un Plan de Estudio de una institución prestigiosa, replicando su contenido y forma, se tendrían mismos resultados. Esto es una sobrevaloración de los planes de estudio por sobre la enseñanza.

Pero si consideramos la definición de curriculum planteada por De Alba (1998), puede afirmarse que es la necesidad de consenso y la intención de poner en valor la negociación, en un contexto de controversias, lo que hace que un plan sea exitoso y no la resultante final; donde se expresaría, en síntesis, los acuerdos previos.

[...] una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1998, pp. 38-39)

Esta idea es central y habilita la valoración que hace esta investigación, indagado a posteriori, al momento de mirar específicamente los Planes de Estudio vigentes FADU-UNL y las Planificaciones de las cátedras observadas en el trabajo de campo, cruzándose con lo observado en los TDB (lo que los docentes hacen).

Camilloni (2022) advierte sobre los diferentes tipos de curriculum que conviven en una universidad, de esta manera:

Así, pues, hay un currículum que es el “currículum establecido”, el currículum que está escrito, que uno puede obtener yendo a la ventanilla de la facultad cuando dice “me da por favor el currículum o el Plan de Estudios” y recibe unos papeles en los que está escrito un listado de materias, descritas a veces por los contenidos mínimos de los programas de cada una de ellas...Este currículum, el “currículum establecido”, no siempre es igual al currículum realmente enseñado y suele haber diferencias entre lo que está escrito y lo que es enseñado. [...] La universidad como institución se caracteriza, como lo afirma Franz van Vught, por la enorme difusión de la capacidad de tomar decisiones que hay en el interior de su organización. Todos toman decisiones en la universidad, las toma el Consejo Directivo, el Decano, están en capacidad de tomar decisiones cada uno de los departamentos, cada uno de los profesores y también cada uno de los auxiliares docentes. Estas decisiones determinan en última instancia qué se enseña, porque el cómo se enseña define el qué se enseña. En consecuencia, el currículum realmente enseñado no siempre es igual al currículum establecido. Nos estaremos refiriendo, pues, no a lo que está escrito en los papeles solamente sino a aquello que realmente se enseña en la institución. Esta concepción de proyecto curricular, entendido como curriculum formal, evidencia las intenciones y finalidades de la institución, plasmada en los objetivos, finalidad y contenidos, constituyéndose en una guía para la práctica. Modalidades y proyectos de cambio curricular. (Camilloni, 2022)

Las nociones prospectivas y performativas que presupone el Plan de Estudio, deben considerar la conexión entre los objetivos de aprendizaje y los instrumentos necesarios para lograrlos, aun considerando la complejidad de lo transitorio y dinámico que implica un objetivo.

## PLANIFICACIÓN DE CÁTEDRAS

El diseño del nuevo plan de estudio (2001) se propuso revisar múltiples aspectos. Atender a la duración real de las carreras y la necesidad de espacios transversales, pueden identificarse como los objetivos principales que gestaron el TI y su implementación.

El Reglamento de Carreras de Grado de la UNL (2005) expresa en el artículo 11: “las carreras de grado tendrán un mínimo de duración de cuatro (4) años y máximo de cinco (5) años”. En tanto la extensión, se observa que, si bien no se logra una estructura de duración de 10 cuatrimestres como enuncia el Reglamento, los 11 cuatrimestres distribuidos en 6 niveles, fue logrado a partir de la redefinición del cursado de asignaturas anuales a cuatrimestrales, tal es la duración del TI.

Mirando estos aspectos como objetivos, el TI fue respuesta en procura de espacios curriculares de mayor agilidad y eficiencia en relación a los tiempos de cursado y la transversalidad.

En los planes de estudio, específicamente en los espacios transversales propuestos, se identifican enfoques de la enseñanza basada en la transdisciplinariedad favorecidos por campos de conocimiento compartidos (en la malla, áreas de conocimiento según los ciclos).

Se enuncian contenidos mínimos y objetivos generales, siendo estas características aperturas para que cada cátedra, expresado como la transposición didáctica, evidencie los modos en que se relacionan con el saber sabio; así como punto referencial y normativo para diseñar un contrato didáctico. Pensar y transparentar el saber, el saber hacer y el ser que le es competencia en el taller.

Sobre esto Cravino (2022) afirma que

Es por ello que los contenidos mínimos son orientadores dejando libre la interpretación a cada grupo docente respecto a los enfoques, marcos conceptuales, métodos, instrumentos, etc. así como a las habilidades y actitudes que se deberían adquirir. (Cravino, 2022)

Con lo aquí planteado, es dable plantear que un Plan de Estudio aun siendo fruto del consenso de los actores humanos institucionalizados, y considerando a los actores no humanos; no es certeza de calidad educativa sino referencia marco de lo que sí la garantiza: lo que sucede dentro y fuera de los talleres.

Otros documentos que irán cruzando los desarrollos en momentos de mirar el dato empírico son:

**Actas de encuentros de docentes pertenecientes a TI/TDB, que fueron organizados por la Coordinación del ciclo básico.**

En 2019 y 2020 se desarrollaron jornadas de reflexión/ intercambio de docentes que se desempeñan en el Taller Introductorio y encuentros de docentes reunidos por niveles, donde este fenómeno, cobró especial discusión y acaparó el centro de lo mucho planteado. Vale decir que estas jornadas fueron organizadas por la Coordinación del Ciclo Básico, el cual y tomando como insumo lo discutido en el seno de los comités académicos de las carreras de Arquitectura, Licenciatura en Comunicación Visual y la Licenciatura en Diseño Industrial, delinearon problemáticas que perviven a 20 años de los planes de estudio vigentes.

### **Documentos construidos a partir de mesas de dialogo apreciativo<sup>1</sup>.**

En el marco de las actividades realizadas con intención de dialogo en torno a el actual proceso de actualización curricular, el centro de estudiantes de FADU UNL (CEAD), organizo actividades de encuentro y debate del claustro estudiantil, durante los meses de mayo y junio de 2022.

En relación a la técnica de diálogos apreciativos, se constituye como una herramienta para las organizaciones de todo tipo, en un proceso de transformación y desarrollo.

Fueron inspirados y desarrollados en la década del 80 por el Dr. David Cooperrider, profesor y Director del departamento de Comportamiento Organizacional de la Escuela de Negocios Weatherhead, de la Universidad Case Western Reserve, Cleveland, USA.

Se trata de una metodología que crea la posibilidad de pensar juntos en el futuro, no yuxtaponiendo ideas, ni formulando declaraciones unilaterales. Se trata de un proceso creativo en donde se “amasan” las inquietudes y los sueños de mucha gente para componer un proyecto común. (Muñoz Hernán et al., 2016, p. 29)

1- Esta técnica requiere de la guía de un experto. En este caso de los citados encuentros, fue Marta Pillet, abogada y docente Consultora Permanente del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y asesora de la OEA en mediación educativa.

## **Quinta parte. Desarrollo del caso**

Decires de los docentes

Decires de los estudiantes

Consideraciones generales del trabajo de campo

Aspectos comunes de los TDB

Etapa de ambientación TDBA

Etapa de ambientación TDBB

Etapa de análisis TDBA

Etapa de análisis TDBB

Etapa propositiva TDBA

Etapa propositiva TDBB

## DECIRES DE LOS DOCENTES

A continuación, se presentan fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas a los responsables de las 5 comisiones de TDB 2023.

Los docentes reflexionan sobre sus prácticas en las diferentes comisiones de TDB y sobre diversos aspectos de TI.

Estos fragmentos fueron transcritos a partir de grabaciones de audio y se han agrupado para resaltar los aspectos más relevantes que contribuyen al tema de investigación.

En algunos casos, se incluye la pregunta correspondiente para contextualizar la respuesta, y en otros, se aclaran temas relevantes entre paréntesis para mantener la coherencia del diálogo. En ambos casos, se utiliza la cursiva para diferenciar lo dicho por el entrevistado y la entrevistadora.

En FADU cada comisión se identifica a partir de un número (Comisión1; Comisión 2; ...). En este registro, cada fragmento se identificará según sea la palabra del Titular responsable de cada Comisión, sin tener un correlato con la nomenclatura con que se identifica en la Facultad.

Será TDBA, TDBB, TDBC, TDBD, TDBE.

## FORMACIÓN PROFESIONAL

### CATEDRAS CONDE SE DESEMPEÑAN Y OTROS ROLES EN FADU

- R, era de una docente que venía de La Plata. Al año, a los dos años con la implementación del plan, la cátedra genera verticalidad y había que entrar a un equipo docente, y ahí me dicen, “bueno, pasás a docente”, JTP en Taller II. Estuve dos o tres años en Taller II y después pasé a Taller tres, también como cuatro años, y después se empiezan a acomodar, ¿viste? Los docentes, entre más docentes, menos docentes y demás, me proponen ser adjunta en la verticalidad, ¿no? Va a Taller dos, tres y cuatro. Por lo general, yo siempre trabajé en el III y en el II. En principio me hice cargo de Taller III, mucho tiempo y después pasé al Taller II, y en 2017, concurso mi cargo de adjunto, que lo gano, con la mejor nota de todo el concurso, y a lo que le proponían a la gestión que ocupe un rol importante en la carrera por la perspectiva, la mirada que tenía, sobre la enseñanza y sobre la disciplina, y ahí es donde la facultad me propone coordinar la carrera y tengo ese doble rol. Yo coordino toda la carrera y el ciclo inicial. Por eso también entro a mirar muy de cerca el Taller Introductorio y me entran a convocar a las reuniones, a las muestras y empiezo a mirar y analizar bastante qué estaba pasando, y ahí es donde cuando empiezan a jubilar ciertos titulares, que eran los que representaban a nuestra carrera, me convocan para que me haga cargo de mi Taller Introductorio porque era la persona de la carrera de comunicación visual que más estaba de cerca mirando el Taller con un cargo de profesora concursado. Porque los diseñadores eran pocos los

que estaban concursados en ese momento del área de diseño y del ciclo inicial para tomar el cargo.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Bueno, ..., soy arquitecto, y me desempeño como Profesor Adjunto del Taller de Diseño Industrial I. Soy profesor Adjunto a cargo de la titularidad del Taller de Diseño Industrial II, y, este, soy profesor titular de uno de los Módulos del TI la Comisión... del Módulo TDB. Y mi rol de Coordinación en la Carrera de Diseño Industrial, ¿no?.

El tema de la coordinación de Diseño Industrial fue desde el año 2013, desde que se inicia la carrera, porque yo ya venía trabajando antes en la organización un poco de toda la carrera venía colaborando yo en ese momento. Hasta ese año fui, este, consejero graduado en el Consejo Directivo, y yo en el año 2011 presenté un proyecto al Consejo Directivo para la creación de la carrera, recordando el Plan Millennium, aquel documento escrito en los 90, que ampliaba la oferta académica de la Facultad con Diseño Gráfico y Diseño Industrial Y fue la oportunidad para volver también a la docencia, pero ya no en Arquitectura, sino en, sino en Diseño Industrial.

Sí, me aboqué a la actividad privada y a meterme en el mundo del diseño y empezar a conocer, informarme, bueno, ya eso la había sido, digamos, antes, pero ya estaba, empecé para participar en ferias, este, y empecé a meterme un poco más en el más en el tema, y, bueno, y aprender muchas cosas de manera autodidacta. Primero, para mi emprendimiento, y después todo eso me sirvió para la, obviamente, para la actividad docente y un montón de cosas que aprendí acá de mis compañeros de trabajo, no? Hay un plan diferente, hay un plan de estudio diferente. En ese momento, este, digamos, se trabajó con el mismo esquema de grilla para esta esta carrera nueva de Diseño Industrial, obviamente atendiendo a los requerimientos de esta de esta nueva carrera.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- En todo este camino también trabajé en el área de los laboratorios del Centro Multimedial de Educación a Distancia, eso me permitía tener una mirada de todas las carreras de la universidad, porque hacíamos los producíamos a los insumos didácticos, entonces ahí teníamos que abordar las lógicas de las diferentes disciplinas. Entonces, eso de alguna manera daba como un entrenamiento en las diferentes epistemologías, los abordajes, las lógicas de construcción de pensamiento en cada disciplina, porque en función a eso nosotros acompañábamos a los docentes para generar sus aulas virtuales y para producir sus materiales didácticos.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Hice primero cuando la carrera todavía no era licenciatura, era Diseñador en Comunicación Visual, Diseñador Gráfico en Comunicación Visual. Después estudié en Buenos Aires, Ludotecaria, después estudié Diseño de juegos y juguetes y después hice acá la licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, entonces, porque son cuatro carreras. Y mientras tanto fui dando clases, en Taller II, en Taller III; primero como JTP, después como Adjunta y ahí me quedé.

(STL Titular de TDBE, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023. )

## TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

- Que, digamos, teníamos específicamente una configuración de formación del equipo muy, con muchas disciplinas diversas, y en esa diversidad creo que podemos hacer pie para poder entablar ese diálogo con lo transversal. Así todo, muchos que han cursado con nosotros también veían que teníamos demasiado énfasis en lo arquitectónico y en el espacio, o sea, es decir, ¿por qué? Pero porque nosotros sí defendíamos la posición, por más que no estudies Arquitectura, el problema del espacio, la forma y el tiempo, tenés que comprenderlo, porque todo lo que vos intervengas en el hábitat, tiene esas dimensiones.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Y la ciudad siempre como el principal objeto de estudio, pero desde ese lugar, pero más allá de la ciudad, digo estas prácticas que hacíamos, porque también hay prácticas que están dirigidas a objetivos que no estaban vinculadas directamente con la ciudad, pero que tienen que ver con todo esto que estoy diciendo, en cada una de estas prácticas exploraban estas cuestiones que recién planteo, siempre con esta idea de praxis, ¿no?

De la reflexión en la acción de una práctica situada en contextos conceptuales y no una cuestión como herramienta, sino como instrumento, una idea del instrumento, donde la teoría implica la construcción de la mirada crítica, la construcción de la mirada proyectual, ya he dicho de la mirada. Nosotros venimos trabajando hace 36 años con la construcción de la mirada proyectual. Entonces, para nosotros no fue un impacto, ni la relación, esto de incorporar a estudiantes de primero de Diseño Industrial, después de primero de Comunicación Visual, después de Diseño Industrial, primero porque empezamos a tirar de la experiencia que habíamos tenido, que habíamos diseñado prácticas que no estaban dirigidas a la Arquitectura cuando hacíamos el Taller Introductorio. Cuando aquella experiencia de cinco semanas se transforma en una experiencia de cuatro meses, ¿sí? pero ya con varias cátedras paralelas, primero dos, después ahora, después cuatro, ahora cinco.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- [...] después otra cosa que hacemos mucho hincapié es en el usuario, y que como dice por ahí Jorge Frascara en el libro, sí. Se los hacemos entender así, que el diseño está centrado en las personas, o sea, porque nosotros diseñamos para las personas, para y sobre todo para mejorar la calidad de vida de las personas.

Esa es la función principal del diseño, ese es el objetivo, digamos,... Exacto. Entonces, le decimos siempre, como dice Jorge Frascara, no todas las personas van a convivir con los objetos que nosotros diseñemos, sino van a ser los usuarios, o sea, para quienes específicamente estamos diseñando. Entonces, y que parte de parte de

ese proceso, constituye también el entender al usuario. Si yo tengo que, yo voy a diseñar tu casa, vos me tenés que contar a mí cómo es tu modo de vida, cómo es tu familia, este, qué lugares usualmente se reúnen de la casa. Si yo voy a diseñar una revista, tengo que entender hacia qué usuario o lector apunto, entonces, de qué clases, de qué estatus social. Entonces, para saber cuál va a ser rango etario, gustos, entonces tengo que entender también a la persona.

Y lo mismo pasa con el diseño industrial. Tengo que entender al usuario. Son constantes que se van dando siempre. Si yo voy a diseñar una casa en la montaña, no es lo mismo que diseñar una llanura. Si yo viajo a San Juan los ranchos tienen techo plano. Pero si yo vengo acá los ranchos tienen techo a dos aguas. Y más clarito que eso: un clima seco y árido y un clima húmedo.

Entonces, tengo que entender el contexto. Y lo mismo pasa con todos los diseños.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Como experiencia, por eso digo, a nosotros no nos impactó, porque siempre para nosotros ese primer cuatrimestre estaba pensado desde esta mirada, desde la desde la construcción de la mirada proyectual. Ese era nuestro gran objetivo, la construcción de la mirada proyectual. (PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
  
- Y era sumar una cantidad de herramientas, que a mí me parece que son fundamentales y que, en algún momento, ya sea de tu etapa como estudiante o de tu etapa profesional, te van a ser útiles. Entonces, me encantó esa mirada amplia que tenía. Me gustó mucho estar con MB, porque MB siempre apuntó a que eso se mantuviera, incluso cuando incorporamos Diseño Industrial. Yo fui, con me acuerdo que estuve ahí, con un muchacho que en ese momento venía de Rosario, que era diseñador industrial. Con Diego Durán, que fue conmigo al TDB de MB. Nos dió un lugar, nos permitió hablar, de introducir lo que era el Diseño Industrial en ese momento, poco a poco, digamos, fuimos como haciendo pie y metiendo y metiendo algunas cosas. Así que, a mí me encantó esa oportunidad de MB, que yo se la agradezco un montón. Pero yo estuve dos años ahí y después hubo algunas jubilaciones que se plantearon de docentes que estaban a la mañana y a mí me pasan a la mañana al módulo de TDB con RF. Y era lo opuesto. Era muy marcado. Incluso RF, que siempre fue, yo lo conocí siendo profesor de morfología, estaba muy marcado por la morfología. O sea, su TDB tenía más que ver por ahí con la morfología que con el diseño. Sobre todo se notaba mucho en los ejercicios prácticos. Y era totalmente lo opuesto. Ya el último, era como que en el que se recomponía un poco. Pero, era muy, muy, muy, muy alineado con lo que él daba. digamos, con lo que fue su actividad docente de toda la vida, sobre todo que fue la de la morfología. Sí. Y la verdad que con RF encontré, a ver... otra realidad...
- *Conociendo una forma de hacer las cosas y manteniéndola?*
- Sí, exacto.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- *Como media eso en...*

- Exacto, hacerles entender eso, como se da, como se establece en la vida urbana esa relación.
- *Vos dijiste que empezaron a trabajar con atmósferas, estimo que eso deber ser lo que PAP trae de la matriz...*
- Exacto
- *¿Ustedes trabajan con la matriz? En el TDB?*
- Seguimos trabajando con la matriz
- *Y las indagaciones de interés son la dimensión social, la dimensión matérica expresiva, las preguntas que se le hace al espacio, atmósfera, configuración espacial, actividad, ¿también la trabajan?*
- Sí, también la trabajamos. Pero nosotros se lo mostramos tanto como, hábitat, habitante y habitar, como dicen al cuadro. Nosotros también se lo planteamos como el mundo del contexto, el usuario y el mundo de los objetos. Sí, contexto o entorno, digamos. Los usuarios Y el mundo de los de los objetos Y se lo se lo mostramos también así, porque en otras carreras te lo van a plantear de esta manera, o sea, en Arquitectura te lo van a dar como habitante, habitar y hábitat, y en Diseño Industrial te lo van a plantear como..
- *Como usuario, en la comunicación visual también.*
- Entonces, se lo se lo armamos así, yo lo corregí al cuadro ese y se lo armé de las dos maneras. O sea, para que tenga doble lectura, esa desde la Arquitectura
- *Y también trabajan las escalas? Contexto, escena, objeto?*
- Sí, nosotros trabajamos, sí, nosotros trabajamos eso, pero sí. A ver, más que con escalas trabajamos con proporciones. Entonces, siempre usamos la figura humana como referente, y se la pedimos para todo lo que ellos trabajan.
- *Claro, pero ustedes vienen lo háptico.*
- Entonces, no nos importa, digamos, tanto la escala como sí la proporción.
- *Claro, yo digo escala de contexto, escena, objeto*
- Sí, pero trabajamos, sobre todo, a ver, sobre todo lo relacionamos todas las cosas con las acciones y las actividades. Relacionamos todos con acciones
- *Y sujeto.*
- Exacto. Obviamente. Obviamente. Entonces, usamos los mismos conceptos, que son las actividades, que son las acciones, que son cosas espontáneas que surgen..
- *El acontecimiento.*
- El acontecimiento, e incluso después cuando hacemos el último trabajo, que es el trabajo donde ellos ya hacen la propuesta.
- *Lo propositivo?*
- Lo propositivo nosotros les hacemos elegir un sector de la ciudad, de esos sobre los que han trabajado, para que proponga un objeto que responda a una acción. Entonces, le damos acciones, no funciones. O sea, le damos acciones como saltar, treparse, jugar, recorrer, cobijarse, qué sé yo. Y Basados en lo que es el diseño tridimensional en el libro de..., vemos el diseño bidimensional y el diseño tridimensional también en el libro de Bushus Wong.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023. )

- Antes del 2001, nosotros ya teníamos estructurado nuestra asignatura en estos tres momentos, ya trabajamos con transposiciones de otras mediaciones expresivas de la cultura, del arte, desde una mirada filosófica, desde otras miradas antropológicas, es decir, en estas transposiciones hacia la producción de imágenes hacia la generación de ideas. Entonces, después, perdón, me refiero a los tres momentos, el momento analítico, es decir, el mundo como entidad de análisis, le decimos. Ahí, otra vez, el foco en la ciudad, haciendo, por supuesto, mucho más hincapié en lo arquitectónico, pero no desconociendo de que la ciudad es la producción de la integración de todos los diseños. Y por supuesto siempre incorporando insumos teóricos, mediaciones expresivas diferentes, tratando de que los aprendizajes sean lo más experienciales posibles. Y el último momento, que es el momento propositivo, el mundo como proyecto. Y ahí sí, la forma, la geometría, el espacio como nociones filosóficas de todos los diseños.  
Nosotros veníamos trabajando de esa manera, cuando pasamos a tener en el primer cuatrimestre los estudiantes de las tres carreras, ¿sí? Primero de dos, después de tres, y recordemos que esto se desfasa, porque se aprueba un plan de estudio para que estemos integrados en el Taller Introductorio a partir de cinco Módulos. Resulta que el único módulo que no tenía a los estudiantes las tres carreras, el uno de las dos, y después de las tres, era el TDB.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

## **RELACIÓN DOCENTE SABER DISCIPLINAR / INTERDISCIPLINAR / PREDISCIPLINAR / Y DEL CAMPO COMÚN DE LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES**

- Si lo veía como un problema porque yo considero que con la mejor de las ondas no todos los arquitectos entienden la comunicación visual, ni toda la gente entiende la comunicación visual, entonces es muy difícil poder enseñar algo que no lo entendemos, yo a eso sí lo veía como un problema. ... estamos hablando del TI, en los demás Módulos ni hablar, para mí faltaban diseñadores en cantidad. Que ahora... se estaba. En las otras áreas. De otras áreas, tecnología, ciencias sociales. No, el abordaje tiene que ser completo desde las miradas. Yo entiendo que los temas son comunes, pero las miradas son distintas.  
(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
- Ehh, a ver. Bueno, esto ya es una opinión muy personal, ¿no? Lo otro también, pero esto más todavía, en el sentido de el sesgo arquitectónico de la Arquitectura es tan fuerte, tan fuerte que bueno... El haber dado la posibilidad a una mirada en mi caso desde la comunicación visual, el contacto que tuve con otros titulares, por ahí de industrial y desarmar un poquito tanta impronta. Porque fue un poquito, tampoco algo tan armado y de tantos años se puede... Yo lo que te puedo decir es que el sesgo arquitectónico, no por la Arquitectura en sí, sino porque sea una sola disciplina hizo que en diseño por ejemplo los alumnos lleguen y te digan " no me sirve para nada, perdí tiempo".

Esa era como una estrategia que nos pusimos de acuerdo con STL para poder potenciar ciertas cosas. Las dos venimos del campo de la comunicación visual muy fuerte y cuando teníamos que llegar a cuestiones súper conceptuales de Arquitectura recurriamos al equipo.  
(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Yo aprendí muchísimo. Aprendí muchísimo de la gente de comunicación visual. Me acuerdo de aquellas viejas discusiones de que como los arquitectos le vamos a dar clase a un comunicador visual; que yo no sé nada... y en realidad cuando nos pusieron a trabajar con LV después con Mariano Gómez, es un comunicador visual que vino después de LV. y en realidad, o sea, él cuando hablaba desde su disciplina hablaba el total y sin problema, me parece que la comunicación tiene mucho que aportar desde todos los niveles. Y que bueno, aquí no hay una comunicación para diseño, una comunicación para arquitectura, una comunicación para Diseño Industrial o vestuario o diseño de moda lo que sí son distintas, escalas y abordaje y esas distintas escalas de abordaje son las que por ahí.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- [...] inicialmente no estábamos preparados para hacerlo. Creo que después se fueron misturando, se fueron ingresando docentes de la carrera de Comunicación, de Diseño Industrial y ahí dentro del mismo TDB encontramos a ver que teníamos lenguajes comunes. Es así de simple, no? Y el cruce de textos y el cruce del campus disciplinares es magníficos y te abre una mirada de Arquitectura excepcional.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- Fue desafiante... a mí la verdad que más allá de que esté dentro de esta estructura tan verticalista que tiene la universidad pública, nuestra universidad, a mí me gusta la posibilidad del equipo, no tan vertical y abrir juego a que los docentes, por más que nos conocemos muy poco, a la participación. Entonces desde ese lado traté de que tuvieran voces las tres disciplinas y habilité a miradas como teóricos más cortos pero que pudieran ser dados por estos docente, que algunos están empezando. Obviamente estuvieron muy supervisados pero como que realmente se explicitara la diferencia y me pareció maravilloso, por ahí noto que no es lo más habitual esto, poner en escena diferentes opiniones, diferentes miradas pero me parece que fue muy valioso, muy valioso para los docentes, para todos, y para los alumnos.

(STL Titular de TDBE, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)

- [refiriéndose a Pablo Sztulwark] Bueno, escribió sobre eso, y precisamente con la misma problemática. ¿Qué plantea Pablo en su libro "Componerse con el mundo"? La resistencia a. Mazzeo también, Romano y Mazzeo, ¿qué plantean? La resistencia de correrse del campo epistemológico específico para poder construir una epistemología transversal. No es que nos pasó a nosotros, pasó en todos los espacios donde hay transversalidades. Es muy difícil correrse ¿no es así?

Es muy difícil correrse de tu campo disciplinar y trabajar esa idea del borde difuso y lo transversal. Entonces, me parece que no es un problema de FADU, que si leemos qué pasó en Córdoba, qué pasó en UBA y en distintas experiencias de lo transversal, no estamos a lo mejor

tan ejercitados en esos diseños de espacios de enseñanza, porque implica también replantearse muchas cuestiones que tienen que ver cómo enseñamos.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

## EL PP

- [...] otra de las cosas que creo que no se logró comprender o no se acordaba. No se acordaba con que las distintas disciplinas de diseño tienen cuerpos comunes, y esos cuerpos comunes que es el pensamiento proyectual que lo une, por un lado con la ciudad, como campo de operaciones de diseño. que es como en la venimos dando los TDB.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- Para mí no hay chances si no hay PP, creo que eso es lo común, lo que te decía antes, para mí... Y desde el pensamiento proyectual, desde la empatía, desde no diseñar la ventana, sino que necesita, que tiene un adentro y un afuera, necesita ver, esto del pensamiento proyectual, que se yo, no sé si va a ser la ventana si va a ser un edificio si va ser un cartel si va a ser a color, si va.. no sé todavía. Después entramos si, se será una indumentaria o si será, viste, acá no hay indumentaria, lo textil, pero es para quien, es pensar en el otro, entonces el pensamiento proyectual, ves el proyecto, ves desde analizar el contexto, el que veo, que ven, ese juego que para mí es esencial, fundamental, y la verdad es que me da mucha pena que no vaya a estar más esta integración y esta mirada, me parece que para decir “hola que tal universidad” es fantástico.

(STL Titular de TDBE, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)

- [refiriéndose al Curso del Ingresante. Un taller para los ingresante realizado antes del 2001, de carácter propedéutico, de 4 semanas de duración] Esa fue una experiencia para nosotros extraordinaria de lo que era el pensamiento proyectual como el objeto de conocimiento de nuestra facultad y las lógicas del pensamiento proyectual, y entendiendo que para la instancia esta de los comienzos, un enfoque muy heurístico en esta idea de poner en juego todas las exploraciones, las diferentes formas y modos del pensamiento, el pensamiento manual, el pensamiento poético, el pensamiento racional, el pensamiento musical, es decir, poner en estos modos del pensar de Breyer, ponerlos en juego en esta instancia introductoria.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Los docentes madres eran todos docentes de arquitectura. Que ahí bueno, ahí es donde se generan todos los conflictos del TI, porque el TI en su génesis es una propuesta espectacular y de avanzada que tiene que ver con la transversalidad y la posibilidad de encontrar aquellos aspectos básicos y comunes a todos los campos de diseño. Básicamente empezar a pensar en el PP .que sea un poco el eje del TI. Después de tantos años pero creo que en la facultad no alcanzó a entenderse,

desde el punto de vista de los docentes nunca alcanzaron a entender esa magnitud.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

- Había una resistencia enorme de muchas cátedras, no en el caso nuestro. Nosotros queríamos recibir a todos los estudiantes de todas las carreras desde el primer día, y podríamos haber tenido indumentaria y textil, de cine, de lo que quieras; porque nos concentrábamos en el pensamiento proyectual, en el proceso de diseño, en estrategias para pasar de la idea a la imagen y de imágenes a la idea. En cómo entrenar las posibilidades narrativas, con mediaciones expresivas que nos permitan todo lo que tenemos en nuestro interior. Todo lo que imaginamos, poder compartirlo, es decirlo, intersubjetivo en intra subjetivo, ¿sí? Y ponerlo en relación con el mundo, porque si no queda el mundo interno, si no queda mi mundo interno.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Claro, los comentarios que yo tengo es que no hubo una apropiación de este pensamiento proyectual, quizás no hubo el tiempo necesario para que eso se pudiera canalizar, no lo sé. A mí me costó poder darlo con esta estructura, la que me sentí muy encorsetada desde la mirada arquitectónica, sin la valoración de si está bien o está mal... sino de que era sesgada, ¿no?

(STL Titular de TDBE, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)

- Claro, sí, sí, o sea, la carrera (refiriéndose a la Licenciatura en Comunicación Visual), a ver, sumó en años y tiene un gran problema de egresados que está claro. En la carrera de comunicación visual la deserción también es muy fuerte, en realidad si impacta y el comentario de la mayoría de los docentes es que el TI no nos ayuda a esta carrera. Puede ser que a las otras dos sí, porque también todos hablan sin conocimiento del ciclo del TI, entonces es difícil. Yo no creo que no ayude, porque realmente los introduce en el PP, en la práctica de la carrera, el hacer, en que vienen idealizando otras cosas que no es lo que se encuentran en el TI y por eso está la deserción.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Bien, a mí lo que me parece, hay dos cuestiones que son claves. Por un lado, que nosotros, antes de este espacio transversal del TI cuatrimestralizado para las dos carreras en un principio, para las tres carreras después, del nuevo plan del 2001. Nosotros ya participábamos a través de una cátedra que concursamos con un TI que estaba por fuera, era previo al inicio de las clases, que tenía una duración de cinco semanas. Claro, como estudiantes, éramos pasantes. Esa fue una experiencia para nosotros extraordinaria de lo que era el pensamiento proyectual como el objeto de conocimiento de nuestra facultad y las lógicas del PP, y entendiendo que para la instancia esta de los comienzos, un enfoque muy heurístico en esta idea de poner en juego todas las exploraciones, las diferentes formas y modos del pensamiento. El pensamiento poético, el pensamiento racional, el pensamiento musical. Es decir, poner en estos modos del pensar de Breyer, ponerlos en juego en esta instancia introductoria, que tiene, por un lado, la ambientación a la universidad, y por otro lado, el sentido de la

pertenencia al ámbito universitario y también la pertinencia a las disciplinas proyectuales. Entonces, esa experiencia para nosotros fue fundante, porque es más, fue una experiencia donde nosotros para concursar creamos una planificación, generamos en equipo, cuando hicimos un concurso en equipo, generamos las diferentes prácticas que eran transversales, eso era lo interesante.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Más insumos, más herramientas. Bueno, entonces, ¿Fortalezas? La transversalidad, el PP, como aquello que es el ADN en nuestra Facultad, la construcción de la mirada crítica progresiva, que es la mirada proyectual, entender la ciudad como el espacio donde operan, la posibilidad de tener este cursado, ¿sí?

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Yo no creo que no ayude, porque realmente los introduce en el PP, en la práctica de la carrera, el hacer, en que vienen idealizando otras cosas que no es lo que se encuentran en el Taller Introductorio y por eso está la deserción.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Bueno, lo vemos al PP, o sea, se lo damos, incluso en el libro, ay... que yo no me acuerdo ahora cómo se llama, el libro de Guillermo González Ruiz habla del PP. incluso ellos se ubican, se ubican porque esto tiene que ver, obviamente, este, con el pensamiento surgido a partir de la escuela de la Bauhaus, y con esa línea de pensamiento. Y entonces, ellos más o menos lo ubican porque en el Módulo de Teoría y Producción Estética de la Ciudad Moderna., ya, están viendo algo de eso.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023. )

## CONTENIDOS

- Aprendí por el lado de la reducción, de lo mínimo para habilitar un montón de cosas. Voy a decir la forma, por ejemplo no está lleno aspecto técnico racional, aspecto expresivo o los abordajes epistémicos que hace la morfología. No puede atravesar todo a partir de esos abordajes epistémicos y estoy en el desarrollo completo y aprender todo abordaje epistémico, desde serían, las distintas modalidades de esos nudos centrales, viste que antes estaba: o si aprendo la forma abstracta por acá, a dibujar por allá y la puesta material allá... todo fue aumentado. Entonces de eso que está todo fragmentado, como es lo que yo pienso, ojo! Como la estructura mental es fragmentada del sujeto que viene a la universidad, entonces tenés que darle lo mínimo para que él vaya atando su rizoma, no de cosas. y eso es mucho más difícil que enseñar que la forma.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- Sí, a mí a mí me parece que hay algo que sirve, Hay algo hay algo que sirve mucho para las tres carreras, y es que yo siempre que yo les enseño, que todo objeto u obra de Arquitectura, tiene que estar

formado sí o sí, o integrado por tres elementos que son fundamentales, que son la forma, la función y la tecnología. Si no tiene forma, función y tecnología, no es un objeto útil, además, que cumpla una función, ¿no? Diseñado que tenga un propósito, podrá ser una escultura, podrá ser otra cosa. Entonces, este, siempre vamos con eso.

- (IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
  
- La matriz que nosotros tenemos trabajamos, fue de alguna manera también tomada. Esta matriz que pone en relación, por un lado, todo lo que hace al espacio social, y por el otro las mediaciones expresivas, llamándolo con otros nombres; pero de alguna manera fue una matriz que también creo que fue un aporte para las otras comisiones, por lo menos así, así fue como lo hemos conversado. Después cada una hace esas trasposiciones, nos permitirá abordar, en todos los diseños tienen un aspecto fenomenológico y un aspecto más abstracto, entonces nos permitía meternos en la problemática de las atmósferas, de las configuraciones espaciales, de las actividades, los acontecimientos, las acciones. De acuerdo a los textos, algunos le llaman el diseño asentado en las personas, bueno, nosotros hablamos del habitar, pero vamos y venimos, y yo en lo personal trato de linkear siempre, y como sé con los autores que están trabajando en las otras comisiones. Lo digo de diferentes maneras para que cuando tengamos después el enlace ya con las carreras específicas, algo de todo eso resuene. Y después todo lo que hace a las mediaciones expresivas, que tiene que ver precisamente con todo lo que tenemos que entrenar en torno a la geometría, en torno a la forma, respecto de las materialidades, la abstracción y la materia, la materialidad.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
  
- En este momento es una primera elección, porque ellos pueden cambiar, entonces por eso mismo lo hacemos para que ellos vayan entendiendo un poco porque, a ver, uno, a vos te habrá pasado como a mí, cuando empecé Arquitectura yo sabía que era diseñar edificios y uno sabía qué sé yo.... Y entonces, este, empecé a tomar cosas así, el libro de Pablo Sztulwark nos ayudó mucho, lo usamos mucho en la primera clase, para contar, bueno, esto, ¿no? Que la ciudad es el escenario. El escenario, exactamente, donde dialogan todos los diseños, ¿no? En esta especie de polifonía. Como dice, tal como lo dice, este, con sus distintas materialidades.  
(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
  
- El Taller Introductorio lo que trataba era enseñar a pensar y de generar estas cuestiones así. Básicamente tratar de introducir una primer mirada del campo proyectual y esa primer mirada del campo proyectual tenía un punto inicial que arrancaba con un análisis de la ciudad una interpretación, una interpretación de la ciudad que los distintos TDB los hacíamos de manera diferentes, ahí me meto en TDB. Bueno y después había un montón de otros aspectos que tenían que ver con las operaciones proyectuales y los aspectos básicos de la forma, la tecnología....  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

- La atmósfera, otra cuestión que incorporamos que yo no lo conocía y me pareció fantástico, pero lo trabajamos también haciendo hincapié, no solo en el espacio, sino también en los objetos y en la comunicación. Porque eso también, cuando vos le, cuando vos, por ejemplo, yo le yo le pongo el ejemplo, hacemos una recorrida por ahí hablando de las atmósferas y hacemos un primer trabajo donde les pedimos que ellos, este, elijan un espacio, pero que además cuenten cómo en la apreciación o sensibilización que uno hace de esa atmósfera, te influye también el equipamiento y la comunicación.  
(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
- Creo que uno de los problemas mayores que ha tenido el TI igual que el plan original de la carrera, que trabajaban los procesos de integración; se repiten 20 veces los mismos contenidos y dichos por personas diferentes y los estudiantes no entienden nada. Este... creo que el TI es un gran esfuerzo por tratar de presentar este campo, digamos inicial .Y bueno. Pero no lo entendieron los estudiantes porque los docentes creo ,que no nos pusimos de acuerdo y después porque creo que no sé si dentro de cada módulo, inicialmente estábamos preparados para hacerlo.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)
- Pero como cuando no existe consenso, cuando el docente no está convencido, cuando hay un nivel de resistencia que pervive aparte dos décadas. Pero es cierto que hay resistencia. ¿Tal vez el Taller Introductorio debería haber sido por áreas de conocimiento, pienso yo no?, si se da sociales, tecnología y diseño claro, la estructura en cinco Módulos también hace ruido en relación a las tres áreas de conocimientos. Pero eso serían cosas que nunca se entendieron. La cantidad de parciales de tecnología, la cantidad creo de morfología. Eran cosas que siempre operando como campos separados que no tenían nada que ver. Láminas de sistema de representación que había todas las semanas. Las láminas de sistema de representación una por clase. si no aprobada el parcial de tecnología, que siempre los recuperatorios estaban en los momentos de las entregas.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023 )
- Algunos contenidos yo los tengo seguidos. La generación de la forma en el primer año de la carrera, se da en tres materias. En morfología se da sustancias tangibles, intangibles, ... los chicos no saben lo que es envolvente en Arquitectura . Nosotros, nuestro Taller también damos. Supongo que todos los contenidos, un montón de veces repetidos... eso pasaba en la carrera, no? Y creo que viene el Introductorio y seguimos lo mismo.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)
- Una práctica y encima se tomaban parciales lo cual es una y otra de las cosas. y otra de las cosas que son sustanciales desde mi perspectivas, como te digo es aprender a pensar. Yo puedo tener 120.000 referentes proyectuales pero tengo que tener criterios para no copiar. ... me parece que por ahí pasa la enseñanza más que por tantos contenidos y tantas cosas.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- [...] como supuesto, es que no se puede dibujar porque no se conoce lo que se dibuja, porque no sabes; no aprendiste de tecnología. Tenés que conocer para poder representarlos, o sea, no podés dibujar. ¿Que les estamos haciendo? Le pedimos vigas de hormigón y yo no doy hormigón. Imposible. O sea ahí hubo una desarticulación de contenidos, que bueno... que el dibujo en esta Facultad también es muy llamativo, porque la ejercitación es sobre lo que se ve, pero cuando vamos al taller de diseño, ellos tienen que dibujar sobre una idea, no?  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)
- [refiriéndose al CBC de UBA] Sí, pero está por fuera. ¿Te quiero decir cuál es el secreto? la UBA no te lo contabiliza como si fuera parte de la carrera. Entonces, pues, puede tener los seis años aparte, atenti.
- *Claro, entonces impacta en el estudiante, no en el docente.*
- Sí, en el docente también, porque el docente lo que le pasa es que tiene el apremio, yo te digo, no es que lo comparto. Porque yo voy más por los objetivos que por los contenidos, ¿sí? Me interesan los propósitos, los objetivos y me parece que va por esa esa construcción, usan esa lógica de ese pensamiento proyectual y no por una cuestión contenidista o enciclopedista.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- Ahora, como estrategia institucional, lo que se hizo fue mucho trabajo desde los ciclos, desde el ciclo básico y desde MB como coordinadora de este Taller. Se hicieron algunas prácticas que trabajaban propuestas conjuntas. Debates. Se trabajó también en poder poner en común una y mil veces nuestras prácticas y por qué las hacíamos. ¿De qué manera podíamos no superponernos, sino tratar de, de alguna manera, coordinar y articular mejor los contenidos?. Es decir, no es que la institución estuvo al margen de estrategias. Ahora, es muy difícil también abordar esto que vos estás planteando, abordar el fuera de campo. Digo, todo lo que implica en términos de formación, me parece que eso está muy ligado a las expectativas y a los intereses de la búsqueda de cada docente y de cada equipo.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- A mí me parece que lo que hay que pensar... Me parece que está bueno los objetivos, esto de aproximación a las disciplinas proyectuales, demostrarles este contexto universitario. Para mí, los objetivos de ser un Introductorio son muy buenos y tienen muy buena finalidad. Para mí también para el equipo eran claros. Los problemas entraban en los contenidos. Las discusiones entraron a los contenidos, no los objetivos. Digamos, justamente los que vienen más del Diseño Industrial querían solo dar ciertos contenidos, los que vienen de la Arquitectura tenían las mentes abiertas, los que vienen del diseño podían hablar y dialogar, digamos, tenía como distintas perspectivas desde ese lugar, que es lo que descubrí el año pasado, recorriéndolo. Había mucha más diferencia en el contenido que en los objetivos.  
(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
- En nuestra carrera sucedía con el primer año también, el Taller I, a los que llegaban al Taller le dicen, “olvídate de todo lo que diste”, no

podemos estar perdiendo un año en la carrera. Claro, porque no estaban articulados. Entonces, como no estaban articulados los contenidos, no se respetaban los contenidos mínimos, había como un caos que en el recorrido se complejizaba demasiado.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Sí, acá el plan de estudio para mí es muy bueno. El problema, lo que tiene que haber es una política de implementación. Digamos, hay que dividir unas cuestiones: políticas de política, otra política de implementación y de gestión, y otra real de lo que sucede. Bueno, ahí estaba el problema, digamos. Por respetar y tener docentes de cierta antigüedad, y bueno, “total en cinco años se jubilan” y que se yo.., no generaban los cambios reales que decía el contenido del plan, no se generaban los cambios que se necesitaban, no se cumplían los objetivos y cuando llegaban acá, que sí se cumplían los objetivos, tenía que darse cierto contenido, no los podía dar... Los daba, pero ¿cómo?

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

## SECUENCIA DIDÁCTICA COMÚN

- Claro, y que ellos entiendan que ellos llegaron a diseñar un objeto porque hicieron un análisis antes. Que ese análisis es parte de la de una de las fases del proceso de diseño. Entonces, yo les muestro el proceso de diseño en las tres fases de investigación, ideación y conceptualización, y la última verificación, o de concreción, o como le quieras llamar, y les explico que en Arquitectura no se puede llegar a eso, hoy hay herramientas que te lo permiten, pero en comunicación visual o en Diseño Industrial sí podemos hacer prototipos o maquetas que tengan que tengan bastante aproximación con la realidad, pero hoy, por ejemplo, en Arquitectura, la realidad virtual te permite recorrer este edificios que están en proyecto.

- *Con eso que vos me contás infiero que también laburan con la secuencia de los tres momentos, la etapa de ambientación, etapa analítica y etapa propositiva.*

- Eso es un común denominador en el TDB, no hace mucho tampoco, pero sí..

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Decía que nuestra experiencia trabajábamos con los tres momentos, nada más que estructurando el primer cuatrimestre, que tenía que ver con la ambientación, que tiene que ver con el momento analítico, la ciudad donde convergen todos los diseños. Entonces, tenemos una matriz que es clave, que nos permite mirar el contexto, las escenas y los objetos, y cuando decimos objetos, el objeto de la comunicación visual, el objeto del cine industrial, el objeto arquitectónico, el objeto de indumentaria y textil, cuando llegas a la escala del objeto estás ahí mirando y comprendiendo, no de zambulléndote en la disciplina, porque esto no es disciplina, pero comprendiendo, interpretando desde esa mirada a partir de la propia experiencia con la ciudad, de esa convivencia de los diseños y de qué manera se van entrecruzando, ¿sí? Cada una de estas esferas del diseño.

- Y finalmente lo propositivo durante muchos años, muchos años, trabajamos con la misma práctica que hacíamos para Arquitectura, porque nos parecía que era el ejercicio de recintos y canales, con dos o tres elementos básicos, cubos, líneas, planos, a nosotros nos permitía que los estudiantes tengan por lo menos una vez en la carrera, una experiencia, ¿sí? de trabajo con el espacio, de creación del espacio, del trabajo con la geometría y de entenderlo en términos filosóficos como que en el sentido de que todos los diseños tienen una voluntad de forma, pero a su vez que todos los diseños tienen una relación con el espacio y con el tiempo. La estructura que nosotros teníamos como cátedra es la estructura que después se toma de manera consensuada entre los cuatros, entre todas las comisiones de TDB para estructurar el cuatrimestre. (PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023. )
- La estructura, como te decía, la estructura básica yo la sostuve, no me pareció adecuado, yo no tenía la experiencia para poder reflexionar ante eso, no tuve el tiempo y dije bueno, voy a hacer lo posible de sostenerlo en mis posibilidades, desde mi mirada.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

## TRANSVERSALIDAD

- Sí. Hubo muchos intentos pero tené en cuenta que los docentes los seguían llamando materia en vez de módulo. Hay un tema, que es que nunca se pudo desprender de la idea de que eso era una materia introductoria. Que en realidad ni siquiera pertenecía a la carrera, era pre carrera y que en realidad el potencial que tenía también es que al hacer un muestreo general .El pibe podía elegir hacia donde quería ir.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)
- Nos interpelan de esta manera, quiere decir que estaba pensado como transversal, pero creo que nunca se pudo implementar realmente como transversal. Digo entre los cinco Módulos, no hablo de ni siquiera de la transversalidad adentro de cada módulo, creo que ahí cada uno le fue encontrando la vuelta. Ahora, los cinco Módulos nunca convivieron como una sola asignatura, y creo que para que lo fuera, tendría que haber tenido, si querés, son cinco Introductorios, son cinco concursos de proyectos de cátedra, de propuestas de cátedra, como cuando nosotros concursamos en antes de que existiera este espacio, con una propuesta. Entonces, me parece que eso no se pudo hacer institucionalmente, porque tenía por la historia de cómo se fue armando en relación a cómo estaban configuradas las cátedras, es decir, se hace con los recursos y con los equipos y con los puntos docentes y con las voluntades de los docentes para poder aggiornarse. Voluntad y deber, que nosotros los debemos, es un aggiornamento permanente, una formación continua.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- [...] en esa transversalidad, ¿podemos hablar de alguna manera de transversalidad entre Módulos? Desde el TDB, pero pensando en el TI, ¿no? Porque en verdad, teóricamente es una materia, una asignatura
- Sí, una asignatura, compuesta por cinco Módulos. Bueno, eso es algo pendiente, eso es algo que me parece que no...  
(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023. )
- Esa es la estrategia desde el Taller, ¿pero vínculo con los demás Módulos de ponernos de acuerdo con los docentes y hacer algún práctico en común?, no.  
(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
- [...] que básicamente pienso que el gran problema de TI fue que se produjo la desmembración de muchas materias y se siguieron dando fragmentos de la materia y nunca se entendió que era una unidad pedagógica diferente.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)
- Entonces, con propuestas tan distintas de 5 por 5, 25 cátedras, si querés, y para armar estos espacios. Creo que es muy complejo, es muy complejo. Entonces, en el propio diseño de esta modularización estuvo para mí la semilla del gran obstáculo del TI.  
Insisto, tendría que haber sido un solo espacio, que claro que es difícil; porque vos decís que uso el espacio, una sola cátedra, los cinco días de la semana. No hay otras maneras que sea una sola cátedra y que se pueda, de alguna forma, ir distribuyendo las acciones por equipos en días diferentes.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- Entonces ahí llegamos a esa construcción de decir: bueno, ¿cuáles serían los objetivos principales que tiene el Introductorio? Recordemos que el TDB es uno de los cinco Módulos. Y en ese momento lo interesante, y esto ocurrió en los últimos años. Entonces ya se compartió bibliografía, ya se trabajaron, digamos, prácticas en donde también los docentes de Diseño Industrial, los docentes de Comunicación Visual, se sintieron también como más representados dentro de nuestras propias prácticas que estábamos haciendo. Es decir, hubo mucha escucha. En ese sentido abiertos a probar dentro de lo que estaba enunciado, otras transposiciones a las prácticas. Y así fuimos ajustando también algunas prácticas en torno, sobre todo, a lo propositivo.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- Se fue transformando (refiere al TI). Creo que la mayor complejidad que tuvo es que finalmente los cinco Módulos fragmentaron esta idea de que sea una única asignatura. Esto de tener cada módulo también, no nos olvidemos que cuando se hace esta transformación curricular, se trabajó con los equipos de cátedra que ya venían transitando en la carrera específica de Arquitectura, y después se fueron armando estas comisiones, en donde algunos están más convencidos de la transversalidad y otros entienden que hay que empezar en el campo disciplinar específico.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Desde el primer momento, y que era muy interesante aquel curso Introductorio que teníamos de cinco semanas, que no implicaba con el inicio de un año lectivo, estaba por fuera. Entonces, no es que nadie te va a decir: estoy en contra de esa experiencia transversal. Pero sí que esa experiencia de ese cuatrimestre transversal tenía un impacto, un impacto respecto después de los desarrollos de los contenidos en relación al cuatrimestre que quedaba para terminar el primer año. Ese siempre fue un gran debate.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- Claro, pero ahí vos tenés otra problemática que tiene que ver con la libertad de cátedra y con los cargos docentes, ¿sí? Porque vos tenés por cada módulo, se fue armando con los titulares y adjuntos que ya estaban involucrados en la carrera específica. Entonces, una ingeniería que al diseñarse el Introductorio, en base a las posibilidades institucionales, que es lógico que así sea. También, bueno, ahí está esa tensión. Es como una gran tensión ahí. Esa sería la palabra que yo después de 20 años, y viendo las encuestas y viendo las posiciones de los docentes, y habiendo estado con vos en el en el encuentro de los Talleres de Proyecto del ciclo básico, ¿qué nos dijeron? “Celebramos la transversalidad, sí? Pero háganla antes.  
(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)
- [Sobre cómo debía plantearse el TI en tanto transversalidad], a mí me parece que eso está claro en los papeles. Ahora, la causa, eso es lo que yo tenía en la pregunta que me planteo en el trabajo, ¿por qué? O sea, por eso pregunto, digo, si fue una falta de coordinación, si fue una falta por ahí de compromiso, con lo que estaba, ¿no? Con lo que indicaba ese documento,. Si cada uno ya estaba cómodo en el suyo, entonces dijo, ¿para qué me voy a meter a estudiar otra cosa? Ya lo hago bien. Si se debía también eso, eso lo planteaba justamente en el trabajo, si esto se debía a que hay mayor cantidad de docentes de Arquitectura, entonces por ahí hace que el resto de los lugares estén cubiertos por un bajo número de docentes de comunicación visual y de Diseño Industrial. Si, eso también tiene que ver.  
(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023. )

## ASPECTOS DEL CONTRATO DIDACTICO PROPUESTO

- Es más, a vos no te pasa, a mí me cuesta a veces pedirle a los JTP, no les den una nota, porque la nota es la nota general, es un promedio general, o sea no den nota, y ellos van dando notas.  
(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)
- Entonces, cosas muy positivas, la retención. Nadie puede creer que nosotros tenemos como un 70% de retención, y eso cambió con el TI. ¿Por qué? Porque está más, de alguna manera, también más escolarizado en el cursado. Vos cursás a la mañana los cinco Módulos, ¿sí? Tenés de alguna manera este espacio de TDB, que tiene, por supuesto, una carga horaria con mayor injerencia; porque es el espacio

que pretende, de alguna manera, integrar los contenidos que se van viendo en los otros Módulos. Se han hecho muchas experiencias de integración entre Módulos, algunos de los docentes, algunas de las cátedras. Entonces, pese a esta fragmentación, nosotros tenemos un 70% de retención, eso sí es único en el país. Y eso sí tiene que ver con la estrategia del TI, porque después se construye una nota entre los cinco Módulos.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- [...] a mí me parece maravilloso, este.. Desde mi experiencia, muy cortita, muy breve...esta posibilidad de compartir con docentes de las tres disciplinas y poder pensar ejercicios que realmente partan desde el diseño y no desde una disciplina y el poder abrir la posibilidad a los alumnos a que piensen realmente si lo que habían definido, decidido era lo adecuado, por lo menos en ese momento, no? Nos pasó que en otro cuatrimestre nos dijeron “no la verdad que no era Arquitectura, era industrial”, la verdad que loco no?, porque con tan poquito tiempo y tan poquitos ejercicios y tan poquito, generó una reflexión un poquito más profunda o sea a mi realmente me resulta muy valioso ese momento.  
(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

- Así que empezamos a trabajar y lo que hablábamos siempre, que hacíamos reuniones para ver cómo nos iba a una y a la otra, es que los teníamos que movilizar y romper la estructura del aula, ¿no? Porque veíamos que depende del tema que abordábamos, había un grupo que no le interesaba o había otro grupo que le interesaba. Entonces, te dabas cuenta cuál era el grupo que quería estudiar Arquitectura, cuál era el grupo que quería estudiar el grupo quería estudiar alguno de los diseños, según cómo abordabas la temática. Esa era como una estrategia que nos pusimos de acuerdo con STL para poder potenciar ciertas cosas. Las dos venimos del campo de la comunicación visual muy fuerte y cuando teníamos que llegar a cuestiones súper conceptuales de Arquitectura recurríamos al equipo. Esas eran estrategias para romper el aula, que ellos sentados, escuchaban al docente, porque nos empezamos a dar cuenta que no funcionaba, que este grupo de estudiantes no estaba capitalizando una clase teórica. Entonces, después de hacer el juego, sí se hacía una píldora de media hora, cuarenta minutos, teórica, donde lo que uno hacía es recomponer lo que habían hecho ellos con el cuerpo y después se largaba la actividad práctica. Entonces también empezó a funcionar más el tiempo en el taller, para que realmente exploraran, entendieran el concepto desde el hacer, después pasaron a una parte teórica, que a veces nos aseguramos la parte teórica porque no leen, y después llegar a la práctica propiamente dicha con algún corrido teórico, dando vueltas a su cerebro, digo yo, ni siquiera aprendido, dando vueltas, ¿no? Y que con el hacer lo vayan capitalizando.  
(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Sí. Bueno, traté de aplicar de modo planificado, de modo no planificado cuando veía que por ahí.. Veía en el horario de la noche, que es un horario en el que yo no estoy acostumbrada y son momentos totalmente distintos a los que yo manejo, durante el día, durante la mañana, los alumnos se manejan de un modo muy distinto, entonces

bueno, por ahí cuando notaba que la temperatura de la clase como que se palpitaba un una dispersión enorme. Cada uno estaba en la suya y demás. Bueno... este... a implementar algo lúdico!. Los docentes por ahí quedaban totalmente desconcertados, o sea que tuve que jugar mucho con el desconcierto y sostener el desconcierto de los docentes, que fue casi todo el cuatrimestre. Pero la verdad es que se generaba un movimiento interesantísimo, en los alumnos y en los docentes.

Entonces, como que la incorporación de determinados contenidos, que por ahí se habían nombrado y que, nada, se habían esfumado, estaban aplicados porque lo habían hecho. O sea, yo constantemente lo que traté, durante todo el cuatrimestre es decirles, bueno yo hice un tiempo acá la maestría en educación, la empecé y después la dejé y me acordaba de Temporetti que decía, lo amé a Temporetti, lo amo a Temporetti, decía “ no vienen vacíos, no son cajas vacías los alumnos”, entonces yo todo el tiempo les repetía eso, “ pero ustedes ya saben un montón de cosas”, “ no finjan demencia y que no saben nada”

- *Son expertos en el trayecto que tenían que analizar.*
- Pero ni hablar, pero aparte en colores, en imagen, ¿bien? Bueno, y así empezamos como a, o sea, como que el objetivo de transparentar cuánto saben. Y que es solamente observarse y observar la realidad, ahora, desde estas miradas.

Porque como que él, más allá de la masividad, el contacto directo y la pregunta hasta intimista en algunos momentos, hizo que vinieran a mí y que por ahí la masividad no fue un problema. Entonces, como que el ida y vuelta, y el generar la confianza, y esta cuestión de bueno está muy bien, es horrible, ¿a vos te gusta? no, viste mi boceto, yo lo voy a bocetar, es muy feo, está muy bien que esté muy feo porque es el primero. Entonces, esto de desmitificar al docente que está allá arriba, que es uno solo que da el teórico, traté de dar la menor cantidad de teóricos posibles, que los docentes tuvieran más presencia, de que haya mucho juego, todas las clases, algo pasaba, sabían que algo raro pasaba. El sonido, por ahí poníamos música para que trabajen. Las luces. Un día hicimos una clase en plena oscuridad, hicimos llevar internas y veladores. Vos no sabes los trabajos que salieron. Una producción fotográfica de la maqueta que tenían. Alucinante.

(STL Titular de TDBE, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)

- Y es un poco eso lo que pienso yo que ha pasado. Y obviamente en los estudiantes, eso no le sirve para nada porque es un cúmulo de cosas que aparte no alcanzan a entender por los mismos docentes, se podría haber tratado de articular. Que es lo mismo que puede pasar ahora. Porque vos decís, cualquier plan que es magnífico, que trabaja lo colaborativo, básicamente trabajas en colaboración. Si yo no tengo esas estrategias de trabajo y si no estoy dispuesta a compartir con el otro mi pedazo. Creo que uno de los problemas del Taller Introductorio es esto: nunca los docentes pudieron superar sus aulas aisladas y creo que es la primera dificultad.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- ¿Por qué creo que otro obstáculo que tuvo, tiene que ver con esa fragmentación de los cinco Módulos? Entonces, yo creo que, realmente, el TI, fragmentado en cinco Módulos, se volvieron cinco asignaturas para

los estudiantes. Sí, de los cuales tenía que acreditar, ¿sí? Cuatro, y sí o sí el TDB. Y eso no fue una buena estrategia.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Nos interpelan de esta manera, quiere decir que estaba pensado como transversal, pero creo que nunca se pudo implementar realmente como transversal. Digo entre los cinco Módulos, no hablo de ni siquiera de la transversalidad adentro de cada módulo, creo que ahí cada uno le fue encontrando la vuelta. Ahora, los cinco Módulos nunca convivieron como una sola asignatura, y creo que para que lo fuera, tendría que haber tenido, si querés, son cinco Introdutorios, son cinco concursos de proyectos de cátedra, de propuestas de cátedra, como cuando nosotros concursamos antes de que existiera este espacio, con una propuesta. Entonces, me parece que eso no se pudo hacer institucionalmente, porque tenía por la historia de cómo se fue armando en relación a cómo estaban configuradas las cátedras, es decir, se hace con los recursos y con los equipos y con los puntos docentes y con las voluntades de los docentes para poder aggiornarse. Voluntad y deber, que nosotros los dsabemos, es un aggiornamento permanente, una formación continua. Pero me parece que ahí está el punto : nadie lo se lo apropió como una asignatura. Tenía el nombre, le quedó asignatura a TI, pero después fueron cinco espacios curriculares con sus lógicas, con sus equipos, con sus estrategias, y después un promedio de nota. Eso no es un espacio integrado

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

## OTROS APORTES PARA MIRAR EL OBJETO DE ESTUDIO

- Nos vamos sin un TI incompleto. Son cinco materias que se pierde la esencia que te digo de esto que yo te digo. El plan está bueno, el currículum está bueno, pero cuando está la política, porque la política académica debería decir: bueno, lo toma tal titular, tal titular y tal titular que tenga un perfil que pueda trabajar en equipo. y no: tiene que estar este porque él tiene el cargo y, bueno, lo tenemos que hacer, digamos. Hay decisiones de fondos políticas muy fuertes que hay que tomar y que son difíciles, yo lo entiendo.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- [aporte del TI] Siempre lo dice Pablo Sztulwark, no?. O sea, aprender a pensar y creo que aprender a pensar los campos del diseño. El TI sería magnífico porque te dan los aspectos básicos y comunes y las diferencias puedes presentarles si quieres. Pero después empezamos a hacer, viste un objeto de diseño, un objeto de Arquitectura. Empezamos nosotros mismos a desvirtuarnos.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- También es muy difícil entender que es la comunicación visual y llegan pensando que es otra cosa, entonces como no lo encuentran en el primer cuatrimestre, llega la deserción.. Hay como demasiadas cosas que entran en juego al menos en comunicación visual. No lo puedo decir

en las otras dos carreras, que son más fáciles de entender. La comunicación visual es difícil. La gente como que nos mira... "hacen dibujitos".. Nos siguen diciendo "hacen dibujitos"...es grave. Entonces ahí es donde tenemos el problema... [Refiriéndose al Diseño en la Comunicación Visual como disciplina] No son tan nuevas..., pero bueno, sí. Sigue siendo difícil. El TI en ese sentido, no nos aportó tanto porque generó más deserción en nuestra carrera.

(MN Titular de TDBA, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

- Claro, se implantó el Taller Introductorio y se hizo un concurso para coordinar el Taller y bueno, yo me presenté ahí a ese concurso que no era para coordinar el Taller, era para coordinar el ciclo básico y por extensión se produjo la coordinación del Taller Introductorio. Que era un Taller formado fundamentalmente porque es de Arquitectura originalmente los docentes. Los docentes madres eran todos docentes de Arquitectura. Que ahí bueno, ahí es donde se generan todos los conflictos del Taller Introductorio, pues Taller Introductorio en su génesis es una propuesta espectacular y de avanzada que tiene que ver con la transversalidad y la posibilidad de encontrar aquellos aspectos básicos y comunes a todos los campos de diseño, básicamente empezar a pensar en el pensamiento proyectual que sea un poco de eje del Taller Introductorio.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

- Las dificultades, como te digo, fragmentación, creo que tenía que haber sido realmente el TDB el que sea un espacio construido de una manera por líneas de conocimiento, como está siendo, como está pensando ahora, como un único espacio, ¿sí?. Pero sí es cierto que otra dificultad para aquellos que no aprueban el TI ,es que tenés que esperar un año y te queda ese cuatrimestre, que si vos tenés la posibilidad de arrancar la carrera en el primer cuatrimestre, y que se ofrecen siempre en los dos cuatrimestres todo, ¿sí? con estrategias de cursados desfasados.

Por eso creo que lo que se viene tiene estrategias que, una vez que las transitamos y nos apropiemos, que es el gran desafío. No nos pudimos apropiarse del TI.

(PAP Titular de TDBB, comunicación personal, 17 de noviembre de 2023)

- Lo que sí tenía al principio de TI era que era común en los Módulos, pero el TDB era disciplinar. Así fue inicialmente. Teníamos los TDB disciplinares, estaba Arquitectura y Comunicación Visual, como Talleres separados y todos los demás Módulos comunes. Entonces, bajo el supuesto de que eso era un obstáculo para poder articular, cuando yo empecé el tema de la gestión, me acuerdo que Mari, Patricia y algunos otros, empezamos a pensar que sería bueno probar en el TDB.(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

- Cuando se implementó el Taller Introductorio 2001, cómo muchos relatan, como que apareció. Yo fui una de las personas que realmente estaba en contra del Taller Introductorio. Porque recortaban la materia de primer año, porque no comprendí lo que después me puse a estudiar, me puse a estudiar a los otros campos el diseño y me puse a leer y básicamente el textito de González Ruiz que te habla del diseño del ambiente; ¿que en qué época estábamos hablando? Hace 40 años atrás

el tipo de estaba hablando de eso y ahora, todos nos cortamos las venas por el diseño ambiental.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- MN vino después. Pero de todas maneras después hicimos una reunión y este año hicimos una reunión cuando se incorporó STL, todos nos pusimos a disposición, compartimos las bibliografías compartidas, valga la redundancia, porque en ese momento, yo me acuerdo que tanto MB como PAP, este, nos acercaron el libro "Componerse con el mundo", de Pablo Sztulwark, y está esa mirada que era fantástica... Era acá, era por acá.

(IB Titular de TDBC, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023. )

- O sea, digamos un poco lo central son las operaciones de diseño, básicamente pero nosotros los centramos mucho en el sujeto en la cuestión de digamos de esta primera aproximación experiencial o la cosa no? Y como esta primera aproximación experiencial tiene una herramienta básica que todos tenemos y conocemos que nuestro cuerpo entonces nosotros lo que estamos lo que hacíamos siempre es que a partir de esta ejercicio de nuestro cuerpo se empiecen a conocer las diferencias, no? Entonces ahí es como que esta cosa de percibir, recorrer la experiencia emotiva y sensorial, como de alguna manera como una primera aproximación para aprender a mirar esta ciudad desde otro lugar; pero a partir de una herramienta de conocer que son los dos mismos un poco la estrategia de nuestro Taller. que es bueno, una ciudad que conoces. el cuerpo que conoce, pero proponer mirando desde algunas cuestiones que vos estás perdiendo.

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023)

- Si, mi mirada cambió completamente... para mi es sumamente importante tener una perspectiva del diseño como posibilidad de dar respuesta a las necesidades y después ver desde qué disciplina es más pertinente dar esa respuesta. Entonces, el estar en ese momento en que llegan, que todavía no saben dónde están parados, porque la verdad que esto venir de la secundaria cada vez es más intenso y hablar de eso, hablar de la importancia.. No sé, dimos ejercicios... que los desestructuraron, que le cambiaron la mirada de lo cotidiano, muy distinto a lo que por ahí he visto que han dado o que dan habitualmente..

(MB Titular de TDBD, comunicación personal, 31 de octubre de 2023. )

En 2019, la experiencia de las primeras jornadas de debate entre docentes, fueron un escenario de alta visibilización e intercambios críticos, acerca de la realidad académica del TI. Estas intenciones en el 2020, se encontraron con el cambio de modalidad de cursado. El breve plazo que se tuvo para adaptar las actividades académicas no impidió que se logre avanzar en el Ciclo Lectivo, aún con un conjunto de ansiedades e incertidumbres a superar y problemas a resolver.

De estas jornadas y del registro de opiniones y aportes del cuerpo docente registrados a lo largo de estos 20 años, se plantean coincidencias alcanzadas respecto a situaciones observadas que deben tratarse en el seno mismo del cuerpo docente.

Pensando que en diálogo, también serán estos actores como colectivo, los generadores de respuestas a posibles acciones para abordarlos.

Los aspectos que más resonaron en estos diálogos fueron (Resumen de los encuentros realizados al 2020 en invitación a la jornada de exposición de TI 2021):

- La conformación original del Taller como fraccionamiento de las asignaturas de
- primer año de la carrera de Arquitectura y Urbanismo y minoritaria presencia de docentes de las otras Carreras, que aún persiste.
- El bajo reconocimiento, en la práctica, del valor de los Objetivos como Asignatura Inicial y Común a todas las carreras que se cursan en la FADU.
- El bajo nivel de acuerdos, en general, respecto a la delimitación de los contenidos básicos y comunes correspondiente a cada módulo, y la necesidad coordinar sus desarrollos académicos.
- El bajo conocimiento de los docentes del CICLO BASICO, especialmente de las
- carreras de Comunicación Visual y Diseño Industrial de los desarrollos del TI.

## DECIRES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACION A TI

En el marco de las actividades realizadas con intención de dialogo en torno a el actual proceso de actualización curricular, el centro de estudiantes de FADU UNL (CEAD), organizó encuentros de debate del claustro estudiantil, durante los meses de mayo y junio de 2022.

Los encuentros y el documento que se elabora para presentar al Consejo Directivo de FADU<sup>1</sup>, cobra especial relevancia para esta investigación, siendo que se conforma como el pensar y sentir de los estudiantes en relación a TI, y aporta a la exploración de este espacio con la mirada de los actores humanos que conforman el vértice estudiantente.

1- Ambos documentos en Anexo

Fueron 8 tópicos, a partir de la consigna “qué mantener y que cambiar”, donde se expresaron miradas de los estudiantes que cursaron el TI, en mesas de diálogo, conformadas por estudiantes de distintos niveles de las tres carreras de FADU UNL.

Las preguntas que articularon el diálogo fueron:

1. ¿Qué cosas estamos haciendo bien, nos gustan de FADU? “Que debemos mantener”
2. ¿Qué cosas deberíamos empezar a hacer, y /o modificar? “Aspiraciones”

Los docentes coordinadores de cada mesa realizaron los planteos a los participantes, quienes plasmaban sus respuestas en notas adhesivas que luego se pegaban en afiches que fueron compartidos con el resto de las mesas hacia el final del encuentro.

Los tópicos:

- TI
- contenidos por materias
- Optativas
- Electivas
- Créditos
- Perfil del graduado
- Horas de cursado
- Regularidades

De este documento, se extrae decires de los estudiantes en relación al Eje Temático TI, y de otros donde se expresan sobre éste, constituyéndose como documento institucional de relevancia.



Así mismo se considera el documento “Ideas reformistas. Compromisos y propuestas para la actualización curricular. Lineamientos esenciales para construir nuestras carreras en base a lo estudiantil”<sup>1</sup>, que fuera formulado por las diferentes agrupaciones que conforman en CEAD. Un primer desarrollo conforma la estructura del documento en base a cuerdos en la mirada de las agrupaciones que integran el centro de estudiantes; y un segundo momento, donde cada grupo político representante del claustro estudiantil, expresa su parecer como colectivo.

Sobre el primer documento y con intención de atender a lo expresado en ambos registros, según una de las agrupaciones que conforman el CEAD, la participación del claustro estudiantil no resultó del todo significativa en torno al debate actual. Cabe considerarlo, aunque esto no va en desmedro de un posicionamiento que expresa lo que los estudiantes piensan y sienten sobre el espacio TI. En todo caso queda en la diversidad de opiniones, manifestada la pluralidad y el compromiso crítico.

En primer lugar, quisiéramos expresar nuestro posicionamiento en relación a las formas mediante las cuales se viene llevando adelante el mencionado proceso de actualización curricular. Desde fines de 2021, cuando se anunció y aprobó el plan de actualización curricular, hemos manifestado e insistido en la necesidad de que dicho proceso se lleve adelante desde la coparticipación, que sea una oportunidad para generar nuevos y variados espacios de participación estudiantil, donde se propicien diferentes diálogos inter claustro que permitan identificar problemáticas de nuestras carreras, para luego diseñar de manera conjunta posibles soluciones y/o alternativas.

En este sentido, y encontrándonos en el mes de Septiembre de 2023, podemos observar que han sido realmente escasas las instancias en las que se ha convocado al cuerpo estudiantil a debatir sobre la temática. Si bien celebramos las encuestas y la jornada de mesa de diálogo llevada adelante a mediados del pasado año, nos parece importante remarcar que esta última contó con la participación de tan solo el 4% del estudiantado de nuestra facultad; y por otro lado, que los resultados de dichas instancias fueron recién exhibidos en el mes de Diciembre 2022 (6 meses después), durante el período de mesas de exámenes de fin de año, en un documento síntesis de análisis cuanti-cualitativo que no fue difundido de manera sintética y/o interactiva hacia la comunidad educativa. (Documento MNR)

Se transcribe lo expresado agrupando la opiniones y propuestas según aspectos que interesan a la presente investigación.

## **EJE TEMÁTICO: TI.**

### **En relación a las modalidades de las prácticas**

- “Menos trabajos en grupo” (se replica 12 veces). De esto se responde: “Aprender a convivir no es tan difícil, después se quejan que trabajan solos”/ “principalmente TDB”/ “EN TODOS” “Menos trabajos en grupo porque algunos integrantes se llevan el tp de arriba” (se replica 2 veces).
- “No arranquen si van a dejar” / Esta idea se completa con: “es mi tiempo y mi vida”

### **En relación a los profesores**

- “Que haya más profesores de LDCV (hay uno solo y los demás son de arquitectura)”/ “ y más
- Industrial” / “same” (se replica 2 veces).
- “Qué los módulos tengan consideración en alumnos recursantes” (se replica 3 veces).
- “Que profes escuchen cuando se superponen las entregas”

- “Basta de reutilizar grabaciones de zoom en lugar de explicar los temas” (se replica 7 veces).
- “Ponerse de acuerdo con la explicación de actividades y hacer más claros los conceptos de
- Comunicación gráfica” (se replica 6 veces).
- “Que algunos docentes se dediquen a otra cosa porque NO SABEN ENSEÑAR”
- “Añadir profesores de todas las carreras” / Esta idea se completa con: “paridad en la competencia de los profesores”
- “POR QUE HAY TANTOS ARQUITECTOS EN LDCV??”
- “MÁS INDUSTRIAL / no dan casi nada /y si son 2 nomas”

### **En relación a la disciplinabilidad/ interdisciplinabilidad**

- “Que esté orientado a cada carrera”. De esto se responde: es de nivelación el TI, en el 2do cuatrimestre nos dividen por carrera”/ “creo que esta bueno que sea como es porque da la posibilidad de conocer las 3 carreras y elegir las ahí”/ “no sirve, yo estoy segura con lo que quiero” (se replica 2 veces)/ “en todo caso que haya más referentes de las otras carreras no solo de arquitectura”
- “la mayoría solo tienen orientación a arquitectura”
- “Comisiones pseudo orientadas NO TODO ES ARQ “(se replica 19 veces)/. De esto se responde:” Re”
- “Que se dé más importancia a las 3 carreras” / Esta idea se completa con: “por favor”
- “Basta de arquitectura”.
- “FADU no es solo de arquitectura (x1000)”
- “se llama facultad de arquitectura LAS DEMAS NO EXISTEN”
- “Coincido con que sea material de las 3 carreras! no solo la mayoría arquitectura”
- “BASTA DE ARQUITECTURA PARA TODAS LAS CARRERAS”
- “Que esté separado por carreras o no se base en arquitectura” (se replica 6 veces).
- “Contenido más específico de cada carrera, no solo arquitectura”
- “Mezclar más temas de todas las carreras, que los módulos sean más relacionados a las 3 carreras”
- “Que se den a conocer las 3 carreras, gracias” / Esta idea se completa con: “ayuda a decidirse”
- “Separar las 3 carreras” / De esto se responde: “es de nivelación para eso están las 3 juntas”
- “Contenidos más específicos de la carrera a seguir”
- “el TI debería estar más dirigido a cada carrera”

### **En relación a la duración**

- “Que dure menos y que pueda acreditarse”. Esta idea se completa con: “saltarse si tenés título orientado en TCN / MMO”. (se replica 4 veces).
- “Que el TI dure menos o se elimine” (se replica 2 veces).
- “Que sea más corto”.
- “Que dure menos, no un cuatrimestre y que se base en la carrera que elijamos”. Esta idea se completa con: “same”
- “ELIMINAR (transformar /adoptar) el TI”
- “Si la idea es hacer un “filtro” de alumnos, hacerlo en el formato de ingreso previo a la cursada (para dar la posibilidad de anotarse a otra carrera y no perder un año) en vez de a lo largo de un cuatrimestre”

- “para ser el TI el horario de cursado me parece justo, me gustaría que sea un poquito más de tiempo ya que no alcanza a veces para realizar los tps”

#### **En relación a las correlatividades**

- “El T.I. no debería ser correlativo pero las demás materias sí”
- “Que el T.I. no sea correlativo a todo el resto de las materias”
- “Poder cursar y rendir en más momentos del año para quienes adeudan de años anteriores. Si adeudas no puedes recurrir y a veces no alcanza para un profesor particular y las materias previas como MATEMÁTICA, lectura y escritura, etc.”
- “Que por desaprobar un módulo en específico no se pierda todo un año”

#### **En relación a los contenidos**

- “Agregar IMD al TI, enseñar programas esenciales”
- “Uso de programas de edición (programas básicos) pero solo una vista” / Esta idea se completa con: “darlos como uno de los tps.”
- “Que en historia sea un TP por unidad” (se replica 3 veces).
- “Que en representación den 1 clase más para realizar los prácticos, no todos pueden solos” / Esta idea se completa con: “NO TODOS FUIMOS A TÉCNICAS”
- “Explicar mejor COM. GRÁFICA”
- “Enseñar tipografía (básica)”
- “Que enseñen a usar programas” (se replica 90 veces).
- “Que enseñen lo que es un calibre, tornillos, basta de maquetas con PLOMADAS”
- “en el TI se dan pocas horas de representación sistemática, materia que se hace complicada de entender para los alumnos sin base en dibujo técnico”

#### **Otros aportes y opiniones**

- “Virtual es una cagada”
- “Basta de la maqueta de la plomada”(se replica 4 veces)/ Esta idea se completa con :“tal cual”
- “No coincido con que todo el taller dependa de un solo módulo!!”
- “5,60 se redondee a 6” (se replica 3 veces).
- “Más apoyo en representación sistemática y que los profesores se pongan de acuerdo por ejemplo con las fechas!!!” /”Comunicación gráfica el tp4 en una semana cuando dijeron semanas”
- “El IEU (curso Iniciación a los Estudios Universitarios) no aporta nada relevante...”
- “Que promedien los exámenes a trabajos”
- “Agregar diseño de interiores e indumentaria” / Esta idea se completa con: “MÁS OPCIONES” (se replica 4 veces).
- “Agregar la carrera de diseño de interiores”. De esto se responde: “hacete un cursito”
- “Lugar para tutorías, un espacio, aula, lugar, etc que dentro de determinadas horas y días se use solo para tutorías (de poder ser)”

## **ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DE LO EXPRESADO POR LOS ESTUDIANTES**

Con lo expuesto, se señala que emergieron en este documento, controversias en la mirada de los estudiantes sobre el TI.

Vale señalar que la oferta académica de la facultad inicialmente, fue la carrera de Arquitectura y Urbanismo (1985)<sup>1</sup>. Es por esto que la planta docente, aunque esto modificado a 35 años de su creación, es principalmente de profesión arquitectos y arquitectas; aún en otros niveles de las tres carreras.

Incorporadas las carreras de Licenciatura en la Comunicación Visual (1993) y Licenciatura en Diseño Industrial (2013); y considerando asignaturas comunes a las tres como el TI, puede comprenderse que los estudiantes señalen la necesidad de docentes formados en estas profesiones, al momento del cursado de las asignaturas que abordan estas disciplinas específicamente.

Así mismo, se expresa con intensidad la necesidad de contenidos específicos de cada carrera en TI/TDB.

Considerando lo expresado en tanto que las carreras de diseño poseen un campo común de conocimiento que las reúne en las llamadas disciplinas proyectuales; y definiendo a TI Y TDB talleres transversales e interdisciplinarios; reconociendo en los objetivos, las prácticas y los saberes de estos espacios, se adscriben en estas particularidades, resuena la idea que los y las docentes deban estar formados es una u otra profesión.

De esto, surgen interrogantes acerca del porque los estudiantes que fueron consultados, no reconocen estas particularidades fundantes del espacio de estudio.

## **CONSIDERACIONES DEL TRABAJO DE CAMPO**

### **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (OP) COMO TÉCNICA PARA EL TRABAJO DE CAMPO EN LOS TDB**

Como en cualquier investigación se ha definido un recorte de lo que interesa, es decir, que se definieron las categorías para explorar el fenómeno. La definición de un marco conceptual no sesga la coproducción de datos, sino que habilita una lectura crítica de los mismos. De esta manera, resulta impensable que se considere posible que los datos, se recogen u obtengan.

En tal caso, se ha procurado en este trabajo de campo que tanto la investigadora como los demás actores, operen teniendo como objetivo la co-construcción de datos que devienen de lo que allí sucede. Para esto, se entiende al trabajo de campo como una etapa específica en el desarrollo de esta investigación, donde el dato empírico se co-construye sin cerrar la oportunidad de lo singular, pretendiendo la atención a aquello que puede no haberse considerado en las categorías iniciales.

Cabe señalar lo significativo de procurar lecturas desde la acción de mirar. Esto presupone que excede la acción de ver, siendo que supera la inmediatez de la vista. También decir que esta acción (mirar), no solo moviliza la vista (ver), sino todos los sentidos, buscando detenerse en las sensaciones que interpelan todos los sentidos y vigilantes al extrañamiento. (Affergan 1987, 143, en María Isabel Jociles Rubio)

La OP realizada en los dos talleres, no se enfocó en intercambios sesgados con informantes clave, sino que se mantuvo una vigilancia constante sobre el hacer y decir de todos los actores humanos y del actor no humano identificado como significativo (PP), así como de sus posibles ensamblajes.

### **CONSIDERACIONES PREVIAS DEL TRABAJO DE CAMPO DESDE LA OP EN LOS TDB.**

#### **REGISTRO**

Los diferentes momentos de cada propuesta del TDB, fueron grabados y transcritos a texto, como registro central, que fuera acompañado con observaciones situacionales y fotografías que registraron las acciones. El registro se realizó de dos formas: ficha de aspectos operativos generales (protocolo de observación), y anotaciones de situaciones particulares (bitácora de la investigadora).

#### **VINCULO ENTRE ACTORES**

Al momento del trabajo de campo, la investigadora revistió dos formas como observadora: nativa y no nativa. Aunque suene contradictorio, esta doble posición se debe a la propia naturaleza de la técnica que posibilita ser miembro y extraño.

En esta experiencia se fue extraño, siendo que aún en la comisión donde se desempeña como docente (TDBB), asumió en simultáneo el rol de investigadora, de

igual forma que en la observación y participación en la comisión TDBA, cátedra a la que no pertenece y a la que se uniera temporalmente para llevar adelante la OP.

Miembro, siendo que se desempeña como docente desde hace 15 años en TI/TDB. Devenido de esta misma trayectoria y considerando al TI como disciplina conformada por los 5 módulos del que TDB es uno, puede decirse que aun no siendo docente en ambas cátedras, la experiencia y continuidad en la labor, la constituyen como miembro nativo de este espacio.

En el caso de TDBA, previo al inicio del año académico, se socializó un documento que resumía el trabajo de tesis que se estaba desarrollando, y al comienzo del cursado, en reunión de cátedra habitual de inicio de la jornada, se dialogó sobre el trabajo de tesis de maestría y se profundizó sobre el rol de observación y participación que se proponía para el cuatrimestre. Se pidió permiso a los docentes para grabar los encuentros del taller y la respuesta fue afirmativa.

En el caso de TDBB, siendo compañeros de trabajo desde hace 15 años, los docentes acompañaron todo el trayecto de la investigadora en la maestría, estando al tanto del tema a abordar. También se señala que, de alguna manera, fue con este colectivo, con su pensar, hacer y sentir en relación al TI, donde se comenzaron a plantear los interrogantes que dieron origen a la presente investigación. Aquí también se solicitó el consentimiento para grabar las clases, que fue otorgado.

A partir de lo que fue aconteciendo, se adaptaron los modos e intensidades de participación en el trabajo de campo. En ambas comisiones se superó la sola observación.

En TDBB (por lo antes dicho en relación a su rol docente), y en TDBA la investigadora participó activamente en los encuentros, sumándose a los intercambios de los grupos operativos en cada práctica. La apertura de los docentes de TDBA permitió que la investigadora contribuyera en las retroalimentaciones de las producciones estudiantiles y en el seguimiento de las prácticas, lo que demuestra la construcción de vínculos sólidos entre los actores involucrados. Esto refuerza la idea de que, aún en la comisión donde no se era nativa, se consolidó su pertenencia como miembro. Además, esto reafirma la idea de que estas cátedras, aún con personales improntas en los ensamblajes docente-saber y docente-estudiante, comparten una identidad grupal que las une en el hacer, conformando el vértice del triángulo didáctico.

Al inicio del trabajo de campo en coincidencia con el inicio del año académico, fueron las titulares quienes dieron la bienvenida a los estudiantes y presentaron, entre otros aspectos, a los miembros de la cátedra y su rol en el taller.

No se presentó a la docente autora de esta tesis como investigadora, ni se transparentó a los estudiantes la tarea de OP que iba a llevar adelante durante el cuatrimestre. Esta situación se repitió en ambas comisiones.

Tanto es así que en ocasiones en TDBA, algunos estudiantes recurrieron a la investigadora con consultas personales sobre el avance de los trabajos prácticos como es el hábito con su propio docente responsable (JTP), situación que evidencia el vínculo construido con los estudiantes de TDBA.

Durante el primer encuentro de TDBB, la autora de esta tesis hizo su presentación formal ante los estudiantes a su cargo en grupo operativo, compartiendo con ellos su doble función como investigadora y docente, identificándose como profesora y también estudiante.

Se solicitó el consentimiento de los estudiantes para grabar cada encuentro. Los mismos aceptaron la solicitud.

## **LENGUAJE COMÚN**

En lo que respecta a la trayectoria de la investigadora en la labor docente, que fuera señalada, puede afirmarse que en el trabajo de campo se facilitó el intercambio a partir de compartir el lenguaje nativo que le es propio y compartido. Se atiende a la consideración que aun compartiendo un lenguaje, pueden darse significados diferentes.

## **TIEMPO DE OBSERVACIÓN**

El trabajo de campo realizado mediante esta técnica, se sostuvo durante el primer cuatrimestre de 2023, tiempo de duración del TI (un ciclo del fenómeno estudiado, retomando lo desarrollado en el apartado OP).

Cruzarán lo expuesto -a continuación y a modo de cita- algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes, que se consideran aportes al tema que se está tratando.

## ASPECTOS EN COMÚN OBSERVADOS

Desde hace aproximadamente 10 años, el ingreso en FADU promediaba una matrícula de aproximadamente 600 estudiantes inscriptos en las tres carreras, organizados en cuatro comisiones. Dos de cursado por la mañana (de 8 a 12hs) y dos de cursado por la tarde (de 14 a 18hs).

El 2023, el ingreso se incrementó notablemente, siendo que en el sistema de gestión SIU GUARANI (donde los estudiantes deben inscribirse para estar listado en cada cátedra que curse), se inscribieron 1050 estudiantes, de los cuales 78 eran recursantes.

Si bien 97 se dieron de baja posteriormente por no cumplir con la entrega de toda la documentación que se solicita; el incremento de estudiantes requirió conformar una quinta comisión.

El trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en dos comisiones de TDB, una matutina y otra vespertina. La selección de estas comisiones se basó en la composición de las cátedras y su antigüedad. Se eligió una cátedra que, desde la implementación del plan de estudios vigente en 2001, había asumido una de las comisiones de TDB, y otra recientemente constituida. Esta decisión buscó ampliar la diversidad de prácticas docentes observadas, permitiendo una mayor riqueza de datos y perspectivas en el estudio.

A continuación se describen aspectos en común de ambas cátedras.

Posteriormente la secuencia de contenidos comunes de todas las comisiones de TDB, estructurará el relato de lo observado y participado; atendiendo a los ensamblajes propuestos y descriptos en el apartado “El triángulo didáctico como modelo teórico que habilita lecturas de actores y ensamblajes”.

## METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

Las propuestas didácticas observadas, se llevan a cabo implementando diferentes modalidades que se van articulando según el momento del proceso de cursado del taller. En ambas se señalan:

- Clases teóricas: momento donde se plantean las problemáticas a abordar en procura que las prácticas cobren sentido; se desarrollan las categorías teóricas; se presentan los trabajos prácticos y se explican las consignas para el desarrollo de las actividades.
- Reuniones por comisión reducida (grupo operativo), a cargo de cada JTP. Se identifica al docente como activador de procesos. Se ponen en acto las prácticas y se pone en común el proceso. Esto es, se expone la tarea sobre la que se esté trabajando en diferentes momentos de avance. Se trabaja a partir de dudas; re trabajo de la teoría; inquietudes sobre el cursado; etc. Pertenencia y pertinencia al TDB, TI y grupos de trabajo.
- Enchinchadas.

Esta modalidad se dio en ambas cátedras, donde cada JTP solicitó a los estudiantes que tengan organizado el material producido y puedan relatar brevemente para el resto de la comisión, el momento en el proceso de diseño en el que se encontraban, y con lo producido-expuesto, comienza el

intercambio, donde la palabra no tiene jerarquía. Estos momentos se identifican con la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Se observó cómo estos cortes cobran significado en el proceso para aprender del equipo y de los otros equipos, como mapa que sitúa al taller para relatar el estado del proceso de enseñanza y el de aprendizaje, a partir de la praxis creativa; sobre qué cosas se debe re trabajar ; cuándo es dable la introducción de nuevas categorías conceptuales; qué herramientas de la comunicación son pertinentes según lo que se quiera comunicar; pertenencia al grupo, etc.

- Trabajo por fuera del taller con asistencia docente y extra áulico, sin acompañamiento.

## **BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS AUDIOVISUALES**

Como común denominador se observa que, en el espacio aula virtual de cada cátedra, y a partir de las diferentes estrategias implementadas, se dispone de la bibliografía seleccionada y diversos recursos audiovisuales de libre acceso, para todo aquel que se encuentre matriculado<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>-Es necesario registrarse como usuario en el entorno en el que estén alojadas las asignaturas a cursar.

## **PLANIFICACIÓN DE LAS CÁTEDRAS**

La planificación de las cátedras, como se desarrolló en el apartado “Documentos institucionales” , se constituyen como documento referencial del cursado tanto para los docentes como para los estudiantes. Opera como guía para el desarrollo de lo que sucede en el taller y expresa las intenciones del contrato didáctico que propone cada cátedra.

## **LOS DOCENTES**

Durante el trabajo de campo, se observó que las actividades planificadas atendieron a la selección de los contenidos que se abordan, evidenciando recortes y propios modos de abordarlos. Los encuentros se estructuraron en momentos donde se pusieron en juego clases teóricas a cargo de titulares y adjuntos y escasamente a cargo de JTPs; y reuniones en comisión (grupos operativos reducidos), donde los JTPs retoman las clases teóricas y se ponen en acto las prácticas propuestas, atendiendo a la pertenencia de los estudiantes a la vida universitaria y específicamente al cursado del taller, conjuntamente con el grupo de estudiantes del que es responsables cada docente (aproximadamente entre 30 y 40 estudiantes).

En cada encuentro, una y otra cátedra tuvo momentos de reunión, sumando a los pasantes. En las mismas siempre se sostuvo un clima de camaradería. En cada una de estas, además de dialogar sobre alguna particularidad del propio curso del taller, siempre hubo espacio de intercambio social, sumando a la investigadora.

## INICIO DEL CURSADO

El primer encuentro de ambas comisiones de 2023, se realizó el 14 de abril, según lo establecido en el calendario académico FADU UNL. Si bien se habían definido medidas de reclamo de la comunidad docente con paros sin presencia en lugares de trabajo, las cátedras acordaron, en consulta y acuerdo con los docentes que las conforman, iniciar el cursado con presencialidad en sede, dejando a consideración de cada docente la asistencia o no al taller. El reciente Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (2020-2021), transitado en momentos de pandemia COVID, donde FADU al igual que todas las facultades pertenecientes a UNL, continuó con el cursado en la virtualidad, se evaluó esta modalidad para el comienzo. Finalmente, y en consideración a los estudiantes, procurando habitar e identificar un espacio que debe construirse desde la pertenencia (expresado por ambas cátedras); para poder conocer a los docentes en persona (según lo expresado por los docentes de TDBA), y para reconocerse como actores universitarios (según lo expresado por los docentes de TDBB), se comenzó el cursado en los espacios de la facultad destinados para tal fin (presencial en sede).

Este es el primer momento de docentes y estudiantes en el taller, inicio de año académico para ambos grupos de actores, e inicio de su trayecto universitario para los segundos, vale señalar que se considera como un momento de ambientación a la vida universitaria, y que si bien se construye durante todo el cuatrimestre, en esta etapa se visualiza con mayor intensidad.

## SECUENCIA DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS DE LAS COMISIONES OBSERVADAS

Los sucesivos encuentros de las coordinaciones de las Carreras y de los Ciclos, específicamente en la coordinación del Ciclo Básico donde se aloja el TI, a partir de debatir múltiples aspectos del TDB, acuerdan una decisión fundante en tanto la secuencia didáctica que en el seno de estos talleres se implementa. Registrado en el acta de la reunión de coordinación de Talleres de Diseño Básico con fecha 19 de febrero de 2020, se manifiesta la voluntad de “acordar criterios comunes para los desarrollos didácticos de los Talleres de Diseño Básico” y “Organizar un Plan de Actividades”(Acta de reunión de Coordinación Talleres de Diseño Básico, p. 1). En anexo “Documentos consultados” .

De esto se desprende la implementación, en las cinco comisiones, de una secuenciación didáctica organizada en tres momentos: Etapa de Ambientación, Etapa de Análisis y Etapa Propositiva.

Vale señalar que estas etapas fueron propuestas por las responsables de dos comisiones de TDB. Estas docentes, son quienes poseen mayor recorrido en los talleres, siendo uno de ellos el observado e identificado como TDBB, y la otra docente, en un doble rol, porque también es Coordinadora del Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

2-El desarrollo de objetivos generales, objetivos particulares, pertenencia al ciclo, pertenencia al área, nivel, régimen de cursado, carga semanal y carga total de cada módulo que integra el TI, sólo se encuentra en el Plan de Estudio de la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

**Unidad Temática 1. Etapa de ambientación. El mundo desde el universo referencial. DE LOS PLANES DE ESTUDIO.** (Plan de Estudio de Arquitectura y Urbanismo, 2001, p.15)<sup>2</sup>.

Esta etapa iniciática de las comisiones de TDB, se encuentra referenciada por objetivos generales que comparten los tres Planes de Estudio de FADU UNL: “Ambientación universitaria: introducir al alumno en las características de la formación universitaria, modalidades y hábitos de estudio, rutinas de trabajo y requerimientos de autogestión” y “Compatibilización: generar espacios de socialización de conocimientos y propender al establecimientos de algunos estadios de nivelación ante la heterogeneidad formativa de los diferentes alumnos”

Las observaciones y participación en ambas cátedras así lo evidenciaron, esta etapa de ambientación dio cuenta de las particularidades del saber y saber hacer de las disciplinas proyectuales.

**Unidad Temática 2. Etapa analítica. El mundo como entidad de análisis/ Unidad Temática 3. Forma y sintaxis. El mundo como diseño.**

**Objetivos Generales**

Formación disciplinar básica: introducir al alumno en el campo del diseño y de las disciplinas proyectuales, sus límites y campos de acción y reflexión, establecer los parámetros necesarios para su propia evaluación vocacional y brindar la introducción teórica general, contextual y disciplinar para el abordaje de asignaturas de mayor especificidad.

Comunicación: desarrollar las capacidades de comunicación oral y escrita y desarrollar las habilidades de percepción y representación en sus diversas modalidades y códigos gráficos.

# ETAPA DE AMBIENTACIÓN. EL MUNDO DESDE EL UNIVERSO REFERENCIAL.

Sosteniendo la secuencia y selección de contenidos que comparten todas las comisiones de TDB, TDBA llama a esta unidad de aprendizaje “Etapa de ambientación. El mundo desde el universo referencial”; y particularizando la propuesta de la cátedra incorpora: Unidad 1. Hábitat, memoria y comunicación.

## CONTENIDOS DE LA CLASES TEÓRICAS

**Encuentro 14 de marzo:** Clase teórica “Mirada y experimentación”. Los contenidos: El diseño como experiencia centrada en el usuario de los espacios, en la interacción de objetos y de la comunicación visual.

**Encuentro 21 de marzo:** Clase teórica “Cartografías y esquemas”. Los contenidos: recorridos sobre la historia de la cartografía. Instrumento comunicacional.

**Encuentro 28 de marzo:** Clase teórica “Ambiente urbano”. Los contenidos: Propósitos y fines del diseño de sensaciones en relación al ambiente, la ciudad, los edificios, los objetos, los equipamientos, la comunicación y los mensajes.

## BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

La bibliografía que actualmente se propone, está disponible en el aula virtual, organizada a partir de cada práctica (trabajos prácticos de cada Unidad de Aprendizaje); evidenciando la selección y recorte de los contenidos.

Material de consulta extra áulico “Punto, línea, plano y volumen. Contribución al análisis de los elementos pictóricos”. Kandisky (1926)

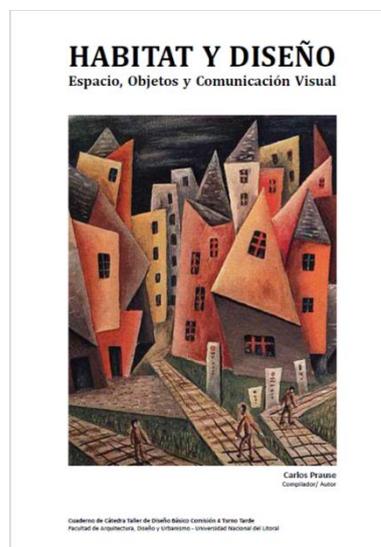
Material de consulta en formato video obtenido de la plataforma Youtube para el armado de la bitácora.

González Ruiz.Florencia Brizuela. Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear.

## CUADERNILLO DE CÁTEDRA.

La comisión de TDBA no posee una planificación compilada en un documento, sino en un espacio. En el aula virtual de la misma<sup>1</sup> se despliega toda la propuesta de la cátedra.

*La vamos a usar muchísimo al aula virtual, no significa que va a estar como repositorio solamente sino que van a tener acceso a materiales audiovisuales, no solo lecturas, sino otro tipo de materiales y a veces se cuelgan las entregas en el aula virtual. Titular de TDBA. Presentación a los estudiantes en el primer encuentro de taller (de transcripción de audio en observación de campo)*



Portada de Cuaderno de cátedra

1. <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fadu/course/view.php?id=1317>.

Este link corresponde al aula virtual 2024 de TDBA. Cada año se realiza una actualización, quitando del entorno las aulas y sus contenidos del año anterior.

En un material de compilación bibliográfica que fuera realizado por el anterior titular, donde se observa la organización de las secuencias didáctica como fueron propuestas en TDBA al momento de la implementación del TI y no como actualmente (con la nueva responsable del taller). Se socializa este material de cátedra a los estudiantes, como material bibliográfico de apoyo, advirtiendo como se expresa en la introducción que “intenta dirigir la mirada en algunas direcciones -a criterio del compilador- que son coincidentes con la propuesta de cátedra Taller de Diseño Básico, Comisión 4<sup>2</sup>. En anexo “Material de elaboración de las cátedras”, se presenta esta publicación.

<sup>2</sup>-Tal cual era como se identificaba hasta 2022.

La primera etapa de secuenciación didáctica de TDBA se planificó con una duración de tres semanas, desde el 14 de marzo al 4 de abril de 2023. En un primer encuentro de presentación de la cátedra y de los estudiantes, TDBA refiere a la secuenciación en estas tres etapas a los estudiantes, nombrándolas a cada una de ellas como se identifican para todas las comisiones.

El taller de diseño básico va a tener tres etapas y tres momentos. Digamos, en la cursada del cuatrimestre van a tener tres etapas: la etapa de ambientación, la etapa analítica y la etapa propositiva que comprende tres unidades temáticas. Pero el tema eje que vamos a trabajar es la persona y el espacio urbano. Titular de TDBA. Presentación a los estudiantes en el primer encuentro de taller (de transcripción de audio en observación de campo).

Lo expresado registra las palabras de presentación y bienvenida al taller. En los grupos operativos los JTPs no retoman la secuencia, aunque hacen referencia a la misma, señalando a los estudiantes que pueden consultar su contenido en el aula virtual.

Posteriormente los estudiantes señalan que no tienen acceso al aula virtual. Esto se debe a que se desactivaron algunas pestañas que alojan los tres momentos, sólo activando aquel que se transita. Esta fue decisión del grupo de docentes. Si bien se explicitan aspectos operativos del contrato didáctico en la presentación y en diferentes momentos del proceso, los estudiantes cuentan con esta información, entrado el cursado.

En la clase teórica, se recorren diferentes niveles del diseño a partir de presentar objetos de los diseños y de arquitectura, tomando ejemplos significativos de cada uno y presentando diseñadores referentes.

En todos los objetos elegidos, se hace especial hincapié en las condiciones que le dieron origen, señalando que en todos los casos, respondió a un momento histórico determinado, para dar respuesta a diferentes demandas de los usuarios.

Entonces, el ser humano organiza, modifica, crea, altera, diseña, que se habita en función de lo que quiere hacer o de lo que necesita para habitarlo, para vivirlo. Así es. Adjunto TDBA en primer teórico.

Se señala que la cotidianeidad en el uso de los objetos y la vivencia en los espacios, es lo que media entre los objetos/espacio y el usuario. Se identifica esta estrategia como la apertura a una situación didáctica. La referencia a los procesos de diseño de cada uno de los antecedentes recorridos, es la aproximación a la situación didáctica que se propone.

Se relatan los procesos de diseño que les dieron origen (aquí ya abordando el contenido, evidenciando la selección), desde su historicidad, y las diversas maneras de comunicarlos.

*Ahí hay algunos de los diseños, que he visto están con sus objetos, sus hijitos queridos. Y esto es una bitácora. Una imagen de una de las bitácoras de Dietter Rams donde hacía bosquejos y bocetos acerca de lo que quería hacer. Ahí se pueden ver bocetos de uno de sus diseños más famosos que es Citromatic el exprimidor ese. Diseño icónico, buenísimo. Adjunto TDBA en primer teórico.*

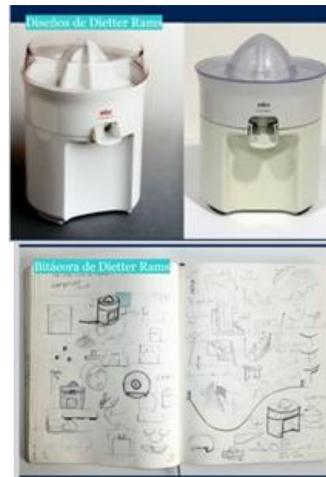
Un aspecto significativo en la selección de contenidos de la cátedra, específicamente el modo en que este proceso de diseño se caracteriza para estos docentes, fue la introducción del concepto de diseño de experiencia en el hábitat<sup>3</sup>. Puede decirse que en lo expuesto, se evidencia el vínculo de los docentes con el saber, siendo fuertemente referenciado por el campo del diseño de la comunicación visual.

*Antes de meterme en este último ejemplo, de nuevo repito: quien diseña está pensando en la necesidad del otro, está pensando en la experiencia del otro. Como la otra persona va a vivir esa experiencia. Adjunto TDBA en primer teórico*

De lo narrado, pueden señalarse aspectos de la relación docente-saber. Si bien el conocimiento es identificado en esta investigación como el PP, conformando el vértice saber del triángulo didáctico, en este momento se despliega en forma tácita. No se hace referencia explícita al PP.

En los sucesivos encuentros de la etapa de ambientación, TDBA aborda los contenidos y objetivos planteados con una estrategia que propone a los estudiantes sumergirse en acciones propias del saber y del saber hacer de las disciplinas proyectuales, desde la referencialidad como usuario.

Tempranamente se despliegan categorías conceptuales que serán puestas en juego en las prácticas de la etapa de análisis (segundo momento de la secuencia didáctica). Estas son: cartografías y esquemas, como modos de abordar la comunicación; hábitat y habitar en el ambiente urbano, específicamente las necesidades del habitar que los diseños deben dar respuesta; recorridos y narrativas visuales, como instrumento que habilita la segunda práctica; y los contenidos que los estudiantes deben aprehender para esta práctica, siendo el punto, la línea, el plano y el volumen<sup>4</sup>. La construcción de la situación didáctica propuesta, recorre nociones y conceptos del campo de los diseños,



Imágenes se proyectan para acompañar el discurso. Exprimidos Citromatic y bitácora de Dietter Rams.

3-El diseño de la experiencia del usuario (diseño UX, UXD, UED o XD) es el proceso de definir la experiencia que vivirá un usuario al interactuar con una empresa, sus servicios y sus productos.<sup>4</sup> Las decisiones de diseño en el diseño UX suelen estar impulsadas por la investigación, el análisis de datos y los resultados de pruebas, más que por preferencias y opiniones estéticas. Diseño de experiencia de usuario. Wikipedia, la enciclopedia libre. 10oct2023.1dic2023 [https://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o\\_de\\_experiencia\\_de\\_usuario](https://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o_de_experiencia_de_usuario)

<sup>4</sup>. Cabe señalar que estos fueron abordados de forma asincrónica a partir de material de lectura y audiovisual que se dispuso de libre acceso en el aula virtual de TDBA. Esta estrategia se propuso para dar continuidad al cursado, no pudiéndose concretar la presencialidad en sede debido a un paro de los docentes universitarios, propuesto sin concurrencia a los lugares de trabajo.

aunque sin establecer vínculos con la situación a didáctica. Puede pensarse que esta es una paradoja del contrato didáctico pero, a continuación, se describen las prácticas en el marco de estas dimensiones teóricas de los diseños, evidenciándose el vínculo entre la situación didáctica y la situación a didáctica.

Anticipadamente se señala que para la construcción de este vínculo, operan los JTP en cada grupo operativo a su cargo.

En las clases teóricas se refiere al campo común de las tres carreras, identificadas como disciplinas proyectuales, señalando al proyecto y a la acción de diseñar como aquello que las vinculan:



Captura de aula virtual de TDBA. Recurso audiovisual que aborda los elementos primarios componentes de la forma.

Tienen una rama en común que es el proyecto. La cuestión de proyectar.

Transcripto de la presentación del TDBA. Palabra de su titular

## LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar la etapa:

Modalidad operativa: individual

Fecha de inicio: 14 de marzo.

Entrega práctica 1: 23 de marzo

Entrega práctica 2: 4 de abril

Modalidad de entrega: registros en bitácora personal analógica.

Modalidad de evaluación: diagnóstica.

Cantidad de encuentros: cinco presenciales y 2 virtuales.



Estudiante de TDBA, en la primera práctica. Ciudad Universitaria

Dos prácticas estaban planificadas y se llevaron adelante en este periodo. TDBA pone en acción esta etapa iniciática abordando los contenidos y objetivos planteados con una estrategia que propone a los estudiantes sumergirse en acciones propias del saber y el saber hacer de las disciplinas proyectuales, de forma introductoria.

En las dos prácticas propuestas para esta etapa y en las sucesivas clases teóricas, se abordan los objetivos y contenidos disciplinares planteados.

La primera práctica, denominada "Mirada y experimentación", refiere a nuevas formas de mirar lo cotidiano, donde comienza a construirse la mirada proyectual. Descendiendo la mirada, volviendo a ver, en este caso, la Ciudad Universitaria. Se propone un primer recorrido teniendo como recurso comunicacional la fotografía, se capturan diferentes escalas de objetos de diseño que se encuentran en el sitio. Para realizarlas, se debe perforar una hoja "a partir de un cuadrado que surge del concepto del cuadratín tipográfico<sup>4</sup> como unidad de medida, y cómo esa medida va cambiando de tamaño para abordar la problemática de reconocer formas, objetos y la relación de estos con el espacio". (Enunciado del TP en aula virtual de TDBA 2023).

4-El **cuadratín** era una pieza en forma de paralelepípedo cuadrado utilizado en imprenta. Es la unidad de medida de los cuadrados y de los espacios. Tiene tantos puntos como el cuerpo al que pertenezca. Así, por ejemplo, un cuadratín de cuerpo 8 tendrá ocho puntos. Cuadratín. Wikipedia, la enciclopedia libre. 21mar2023.1dic2023 <https://es.wikipedia.org/wiki/Cuadrat%C3%ADn>

Esta actividad es realizada por los estudiantes en la segunda mitad de la primera jornada.

Algunos docentes acompañan los recorridos por la ciudad universitaria mientras otros permanecen reunidos en el aula magna, esperando el regreso de los estudiantes con las primeras capturas. El encuentro concluye con las devoluciones que los docentes hacen de lo trabajado en la jornada y se retoma y recuerda, aquello que deben realizar de forma extra-áulica para presentar en la siguiente clase. Los intercambios son personales. Ninguno de los grupos operativos se reúne para socializar lo realizado o intercambiar inquietudes sobre el proceso o la continuidad de la práctica.

La segunda parte de la práctica, es tarea extra-áulica y debe ser presentada en el segundo encuentro. Esto sucede la segunda semana debido a un paro de los docentes universitarios, por lo que los estudiantes cuentan con más tiempo del planeado por la cátedra para su realización.

En un segundo momento y a partir de analizar las capturas realizadas en diferentes escalas, los estudiantes deben proponer una composición sintáctica que tome los elementos primarios componentes de la forma que hayan identificado en las imágenes fotográficas de su autoría. Es decir, transponer de una imagen fenomenológica de alta iconicidad obtenida por medio de la fotografía a diferentes escalas, a una imagen otra, propia, construida con la abstracción.

La situación a didáctica de recorrer un lugar que comienza a incorporarse a su vida como universitarios, genera la nueva referencialidad que comienza a construirse.

La práctica tiene como invariante la incorporación de una unidad de medida del diseño de la comunicación visual, el cuadratín, que aproxima a contenidos disciplinares específicos. El requerimiento del cambio de escala, resuena como otro aspecto de la situación didáctica. Algunos estudiantes consultan: “cambio de

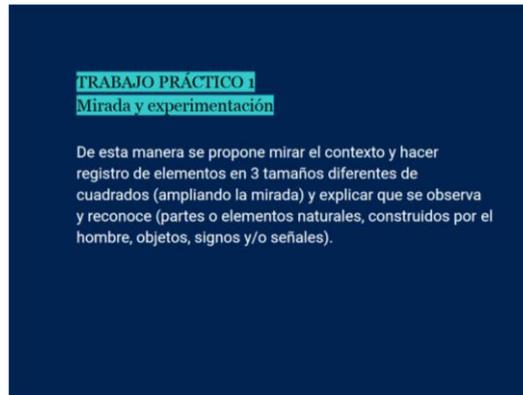


Imagen proyectada en el primer encuentro de TDBA, donde se presenta el primer momento de la primera práctica que se realiza en este encuentro.

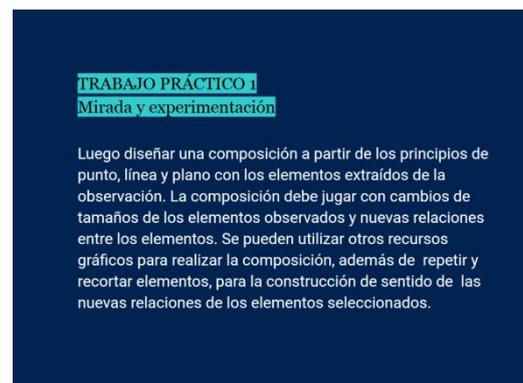
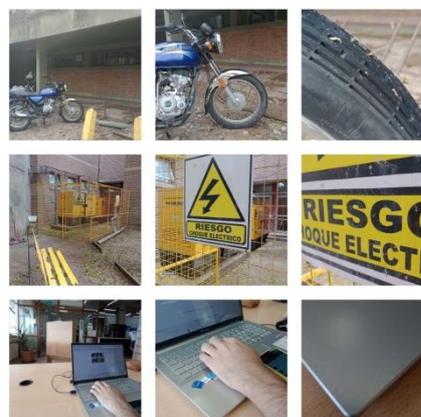


Imagen proyectada en el primer encuentro de TDBA, donde se presenta el segundo momento de la primera práctica que debe realizarse como tarea extra áulica y presentarse en el segundo encuentro en comisión.



Objetos capturados a diferentes escalas. Primera práctica.

tamaño?”. La respuesta del docente es: “si, podría decirse. Aquí nos referimos a escala, porque para los diseñadores la escala es una relación”. No se adentra más en el concepto de escala, pero comienza a dar indicios de lo que en la secuencia de contenidos se abordarán. La situación didáctica, comienza a desplegar conceptos y modos de las disciplinas proyectuales, para operar con ellos en las producciones requeridas.

Segunda práctica. “Recorridos y narrativas visuales”.

Se solicita a los estudiantes que registren un recorrido, específicamente desde su hogar hasta la facultad. Esta actividad representa otra estrategia que se enfoca en el mundo referencial de los estudiantes (situación a didáctica, con plena autonomía de los estudiantes), identificándolo como el punto de partida para la situación didáctica.

El objetivo es fomentar una nueva mirada sobre lo cotidiano y comenzar a construir la mirada disciplinar, lo cual implica desarrollar el pensamiento crítico que la sustenta (PP).

A partir de narrativas visuales, con la mediación expresiva que elija cada estudiante; registrar este recorrido en las bitácoras personales. En este momento, ya transitaban por una clase teórica que aborda la cartografía y los esquemas gráficos, como modo comunicacional para comunicar recorridos.

En sucesivos encuentros se activa el proceso por el cual los estudiantes deben registrar diferentes aspectos del recorrido. Los mismos se referencian por las nociones conceptuales que se presentan en las clases teóricas, secuenciados según la planificación de la etapa de ambientación.

En esta práctica, se recuperan situaciones que fueron dándose en el primer encuentro, donde se debía narrar la ciudad universitaria a partir de las miradas personales y cambiando de escala, para posteriormente construir una imagen otra pero aun reconociéndose ciudad universitaria.

Ambas prácticas tienen como modalidad operativa de trabajo la acción individual de los estudiantes. El intercambio se da en los grupos operativos a través de la estrategia de puesta en común. Cada JTP, según el momento del proceso, decide si la jornada será de trabajo con la totalidad del grupo operativo, si es en subgrupos, o si es de forma individual. El contrato didáctico en relación a esta modalidad operativa no es



Objetos capturados a diferentes escalas. Primera práctica.



Narrativa visual. Segunda práctica.

5-Plantear la relación entre el hombre y el medio ambiente humano conlleva a introducirnos en problemáticas que nos permitan comprender, en principio, cuales son las formas fundamentales a partir de las cuales nos vinculamos en tanto sujetos con lo que nos rodea y reconocer los mecanismos que posibilitan dicha interacción. En este sentido diferentes anclajes conceptuales van a dar cuenta de los procesos de mediación entre el hombre y su medio en el contexto del hábitat humano. Un posible acercamiento nos lo da la noción de mirada. La mirada determina nuestro lugar en el mundo; al producir imágenes estamos al mismo tiempo concibiendo muchos aspectos de nosotros mismos. El ser humano ha generado a través de la historia imágenes específicas en cada contexto de vida. Las imágenes nos permiten tanto formalizar los lugares como interactuar en nuestro ambiente. Cuadernillo de cátedra, 2023, p.19

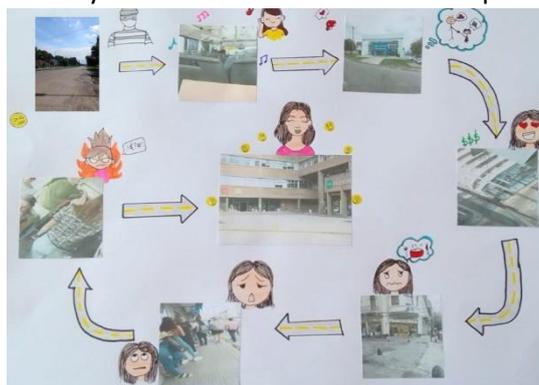
puesto en crisis, sino que posibilitado por la flexibilidad del mismo, atiende a las diferentes situaciones del proceso, en el requerimiento que cada estudiante va expresando para el avance del mismo, así como la construcción de grupalidad y pertenencia universitaria. Esto es, atendiendo a procesos de aprendizaje personales, los docentes pueden “leer” el estado de situación principalmente



Narrativa visual. Segunda práctica.

expresado en lo producido por cada estudiante. Aquí se identifica la relación estudiante-saber disciplinar, siendo como se dijo, que en la praxis creativa, a partir del aprender haciendo, cada actor estudiante manifiesta la relación que establece con los conocimientos puestos en juego, y en la relación docentes- estudiantes, en la situaciones a didácticas y didácticas señaladas, los profesores pueden encontrar indicios de las particularidades de la relación que entablan los estudiantes con el saber y el saber hacer en juego, tanto en lo individual como en lo grupal. Atendiendo también a cuáles de estos conocimientos se tienen que revisar y cuál es el momento de incorporar nuevos.

Los docentes explican cómo debe realizarse la práctica y qué se espera de estas producciones, aunque sin abordar el concepto de transposición. Refieren a la observación y exploración del espacio, atendiendo a los objetos de los diseños y la arquitectura que deben identificar como significativos; y posteriormente diseñar una composición con los elementos primarios de la forma



Narrativa visual. Segunda práctica.

(punto, línea, plano y volumen), procurando la construcción de un nuevo sentido, referenciado por estos objetos. Es decir, a partir de imágenes capturadas durante el recorrido por la Ciudad Universitaria, se crea un relato personal mediante operaciones que van de lo fenomenológico a lo abstracto, dando lugar a la construcción de un nuevo relato gráfico.

Este rediseño creativo (como lo llaman los docentes), procura generar nuevas experiencias en relación al hábitat para la creación proyectual. Expone cómo los docentes se relacionan con el saber disciplinar: la relación que se da entre objetos y sujetos se establece a partir del concepto de diseño de experiencias.

Cabe destacar que en estas prácticas se genera un nuevo relato gráfico sin necesariamente identificar esta operación como transposición, aunque se identifica como el modo con que tiene que trabajarse.

El 4 de abril finaliza este primer momento de ambientación, con la entrega en el espacio creado para este fin en el aula virtual, así como en la bitácora analógica que se utiliza durante todo el cuatrimestre. El cierre se comparte socializando las prácticas, siendo que los estudiantes exponen lo producido.



Narrativa visual. Segunda práctica.

En este encuentro, los estudiantes apoyados por la proyección de su producción, relatan lo hecho. Se señala como particular que la exposición no se realiza cruzando las nociones conceptuales que se fueron trabajando y con las que se debía operar, de igual manera en los trabajos finales.

También señalar que los docentes, que fueron espectadores de las exposiciones conjuntamente con el resto de la comisión, no señalaron o requirieron que el discurso se constituyera desde la situación didáctica propuesta. Puede pensarse que esto expresa una paradoja del contrato didáctico acordado, siendo que el TP requiere:

En esta etapa les proponemos trabajar con los siguientes contenidos y objetivos<sup>1</sup> abordando el diseño de experiencias en el hábitat. De esta manera, primero vamos a comprender al Diseño como experiencia (Prees & Cooper, 2009) que analiza los contextos, la práctica y el papel de los diseñadores. De manera que el Diseño debe ser considerado como el proceso que genera experiencias llenas de significado para la gente. Texto en aula virtual que presenta el contrato didáctico en esta etapa.



Narrativa visual. Segunda práctica.

Observando las producciones de los estudiantes, se evidencia que operan y comunican conocimientos tanto pre-disciplinares como débilmente disciplinares. En éstos, los estudiantes establecen relaciones con el saber disciplinar en juego, con diferentes niveles de intensidad. Considerando que la propuesta busca "contemplar el mundo a través de sus ojos" y "jugar con lo que ven y sienten en busca de sentido", y teniendo en cuenta la etapa de ambientación que pone en el centro el mundo referencial de los estudiantes, se reconoce que los objetivos propuestos se materializan en la praxis creativa. Aquí se evidencia el ensamblaje entre los estudiantes y el saber disciplinar, así como el saber pre-disciplinar. Este primer momento introduce particularidades del saber y del saber hacer del campo de las disciplinas proyectuales, donde se observa, indaga, expresa y comunica a través de producciones gráficas.

Se pone en acto la modalidad de taller, del "aprender haciendo", y la reflexión en la acción.

La reflexión sobre la reflexión en la acción, se propone que se realice de manera autónoma, y los docentes seleccionan oportunamente cuándo intervenir. Esto sucede

en la situación didáctica que continúa el proceso del taller en momentos posteriores, específicamente durante la etapa de análisis.

Con esta actividad, concluye la etapa de ambientación y se generan andamiajes para la continuidad en la etapa posterior.



Narrativa visual. Segunda práctica.

# ETAPA DE AMBIENTACIÓN. EL MUNDO DESDE EL UNIVERSO REFERENCIAL

Sosteniendo la secuencia y selección de contenidos que comparten todas las comisiones de TDB, TDBB llama a este momento “Etapa de ambientación. El mundo desde el universo referencial”; y particularizando la propuesta de la cátedra, la identifica como Unidad de aprendizaje<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Una unidad de aprendizaje es un conjunto organizado de actividades educativas diseñadas para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos dentro de un área temática o disciplina determinada. Estas unidades suelen planificarse y estructurarse en torno a un tema o concepto central, y pueden abarcar varios días, semanas o incluso meses de instrucción. Las unidades de aprendizaje son más amplias en su enfoque y tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes una comprensión profunda y completa de un tema particular.

## CONTENIDOS POR CLASES TEÓRICAS

**Encuentro 14 de marzo:** Clase teórica “El pensamiento proyectual”. Los contenidos: el sentido del proyecto/ Objetos de problematización del campo del proyecto: la ciudad y la condición material/ La mirada proyectual/ El proyecto como forma de conocimiento/La cuarta posición: el campo común de las disciplinas proyectuales.

**Encuentro 16 de marzo:** Clase teórica “Niveles del diseño”. Los contenidos: el habitar como relación de complicación del ser humano con el mundo. El diseño como producción de los modos de habitar. Diseño ambiental: arquitectura, urbanismo, paisajismo e interiorismo; diseño objetual: industrial, textil y de indumentaria; diseño comunicacional: la comunicación visual; de interfases e imagen y sonido.

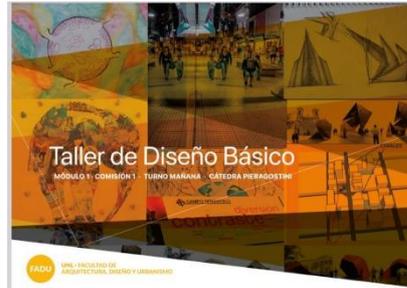
## BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

- CALVINO, I. (1994) “Las ciudades invisibles”. Editorial Siruela.
- CHING, F. (1982) “Arquitectura, forma, espacio y orden”. Editorial Gustavo Gili.
- DOBERTI, R. (1999) “De la Descripción de Costumbres a Una Teoría Del Habitar”, en: “El Habitar”, Actas Segundo Congreso Internacional Ámbito Americano. Laboratorio de Morfología FADU UBA, Buenos Aires.
- FALCO, C. (2011) “Cinetown, de Manhattan al Amazonas”. Impresos SA. Santa Fe.
- FALCO, C. (2001) “Didáctica del proyecto - La forma, la geometría y el espacio. Diseño de una unidad de aprendizaje”. Polis Científica Nº 4. Editorial: FADU- UNL.
- GIORDANO, R.; PIERAGOSTINI P. (2003) “Hábitat y Comunicación. Editorial: Cemed- UNL.
- GONZALEZ RUIZ, G. (1994) “Estudio de Diseño”. Editorial: Emecé.
- PALLASMA, J. (2016) “Habitar”. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- SZTULWARK, P. (2015) “Componerse con el mundo.” Sociedad Central de Arquitectos.

## CUADERNILLO DE CÁTEDRA.

TDBB, socializa un documento al que refiere como “Cuadernillo de cátedra”, estructurado a partir de la secuencia didáctica propuesta y común a todas las comisiones de TDB, que identifica como Unidades temáticas.(Cuadernillo de cátedra TDBB p. 8): etapa de ambientación, etapa de análisis y etapa propositiva.

Este documento, despliega todas las dimensiones de la propuesta didáctica de la cátedra y en palabra de la titular, “registra un largo camino de enseñar y aprender de los docentes que conformaron esta cátedra, que tiene un recorrido de 35 años” (Entrevista a titular de TDBB). Es de autoría de los docentes, trabajada durante todo el período que se señala. En anexo “Material de elaboración de la cátedra”, se presenta el formato de planificación de 2023.



Portada de Cuadernillo de cátedra 2023.

En el mismo se registran los objetivos generales y específicos de los planes de estudio de TI y TDB, así como la presentación de los docentes que conforman la cátedra. Además, se detalla el material con el que se trabajará, las estrategias que se implementarán durante el cursado y diversos aspectos del contrato didáctico propuesto.

Así mismo, se exponen aspectos relacionados con la transposición didáctica que los docentes elaboran, donde se puede evidenciar el ensamblaje docente - saber disciplinar.

## ENSAMBLAJE DOCENTE-SABER

La primera etapa de secuenciación didáctica de TDBB se planificó con una duración de cuatro semanas del 14 de marzo al 11 de abril de 2023.

Nuestra materia, Taller de Proyecto Arquitectónico I de Falco y Giordano, siempre se estructuró en tres momentos. ¿Qué pasa? Como te digo, antes del 2001, nosotros ya teníamos estructurado nuestra asignatura en estos tres momentos. Teníamos un momento de ambientación, Un momento analítico y un momento propositivo. En el momento de ambientación seguíamos con estas prácticas en donde era fundamentalmente trabajar desde ese mundo referencial, es decir, empezar a pensar en la construcción del mundo y de la mirada proyectual desde mi referencialidad, decía, desde las experiencias previas que todos tenemos desde que nacemos con el espacio, con el tiempo, es inherente a la propia existencia. Entonces, empezar a poner en juego esas experiencias cruzadas. Entonces, después, perdón, me refiero a los tres momentos, al momento analítico, es decir, el mundo como entidad de análisis, le decimos. Ahí, otra vez, el foco en la ciudad, haciendo, por supuesto, mucho más hincapié en lo arquitectónico, pero no desconociendo de que la ciudad es la producción de la integración de todos los diseños.... Y el último momento, que es el momento propositivo, el mundo como proyecto. Y ahí sí, la forma, la geometría, el espacio como nociones filosóficas de todos los diseños. Transcripción de entrevista realizada a la titular responsable de TDBB. En anexo “Entrevistas”

Nuestra propuesta de enseñanza está organizada en tres grandes etapas (ahora refiriéndose a TDB). La en la primer etapa que llamamos de ambientación, tomaremos a partir de su hacer, pensar y sentir, a partir de sus propias referencialidades, iniciando el vínculo con dos aspectos cruciales con los que

problematizan las disciplinas proyectuales: la ciudad y su condición matérica, a partir de generar vínculos y dotar de significados. Claro en este caso, significados personales.

Un segundo momento en donde ya empezamos a mirar esta relación sujeto - mundo pero pensándolo desde el mundo como una entidad de análisis, del mundo sobre aquello por lo cual nos preguntamos, nos interrogamos. Otra vez, encontrándonos con la ciudad y en la ciudad. Pero con otra construcción porque además de ser la mirada colectiva, comenzamos a reubicar nuestra mirada, en una nueva construcción que es la mirada disciplinar, desde los códigos y valencias comunes de la arquitectura y los diseños. Es decir aquella que como actores del diseño tenemos. Que está cargada de conceptos que iremos recorriendo para poder problematizar.

Y finalmente la unidad 3, que tiene que ver con el mundo como proyecto. Que es muy sustancial a nuestras disciplinas proyectuales y el mundo como capacidad de ser diseñado de ser mejorado y de fundamentalmente trabajar en pos de mejorar la calidad de vida de las personas viviendo en sociedad. Y supongo que es lo que estuvieron esperando hacer. El hueso de nuestras prácticas. Transcripción de una reunión en comisión. JTP en grupo operativo. TDBB.

En relación al ensamblaje docente-saber, la transposición didáctica que esta cátedra ha construido, se expresa en lo que la titular comparte con los estudiantes en un primer encuentro y que define como las dos hipótesis de la propuesta didáctica:

La imaginación como estrategia generativa de la mirada proyectual e incorporar el concepto de mirada como aquello que hace emerger mundos.

Titular de TDBB. Presentación a los estudiantes en el primer encuentro de taller (de transcripción de audio en observación de campo).

Trabajo colaborativo a partir de la puesta en común de las producciones y el intercambio en el debate.

TDBB, planifica la primera secuencia en cuatro semanas. Las prácticas propuestas son cuatro. Para estas se apela a recursos devenidos de otros campos expresivos como la literatura y el cine, que proponen como disparador para la construcción de la mirada disciplinar y diferentes miradas que abordan las formas de habitar, pensado como acción de los humanos, en un espacio material y de significados como es la ciudad.

Es necesario señalar que los talleres de las tres carreras, en todos los casos son de cursado presencial obligatorio, propio de las características de estos espacios tal cual fuera desarrollado en el apartado "El taller". La necesidad de virtualización de algunos encuentros, fue propuesto por esta cátedra, aunque en esos casos sin la presencia de algunos docentes que se plegaron a los paros. Esto impactó en la planificación de los encuentros, alterando las actividades propuestas en cada jornada; siendo que se acordó que los teóricos (dictados por la titular y la adjunta y sólo uno de ellos por una JTP) fueran dados de forma virtual, y las prácticas con acompañamiento docente en sede. La flexibilidad del contrato didáctico posibilitó que esta transformación no alterase el

cursado. Se cumplió la cantidad de encuentros en un 90% de lo que el calendario académico determinó para el primer cuatrimestre 2023.

En uno de los encuentros con presencialidad virtual, la titular explica esta particularidad del contrato didáctico:

Pero siempre va a haber clase. Y sea un encuentro virtual, ya sea presencial con todo el equipo que quiera acompañar, o aquellos que deciden no, “esta vez no acompaño y me adhiero al paro”. Sabemos que estamos complicados en la situación universitaria, pero con esa libertad. ¿Sí?. No votamos. Venimos con esta tradición en la cátedra. Cada uno tiene la libertad. Porque el motivo de los paros, nos agarra en situaciones diferentes. Y no se trata de que seamos inconsistentes, se trata de que en este contexto, vamos a interactuar de distintas maneras. (Titular de TDBB. Presentación a los estudiantes en el primer encuentro de taller).

En TDBB, se aborda la idea de proyecto como acción común a las tres carreras. En este caso y señalado como estrategia que vincula los contenidos que se abordan con el mundo referencial de los estudiantes, se señala que el proyectar no es exclusivo de los diseñadores, sino un acto mismo del ser humano.

...pareciera ser que el hecho de proyectar de lanzarse de imaginar de anticiparse es absolutamente propio de la condición humana es decir que es algo que ya tenemos en nuestro ADN por el hecho de ser seres. Entonces esto que es la idea de proyectar proyectarnos y que es inherente al campo del humano a la naturaleza humana necesitamos decir no compartimos decíamos no sólo en lo cotidiano sino con muchas otras profesiones aunque proyectando entonces cuál es nuestra especificidad qué es lo que nosotros como diseñadores arquitectos vamos y nada más ni nada menos que el mundo que habitamos. (Titular en el primer teórico).

TDBB inaugura el cursado con un teórico de bienvenida que titula “Pensamiento Proyectual” y lo reconoce como objeto de conocimiento no sólo de este taller, sino que estructura como objeto a toda la facultad.

(el pensamiento proyectual)...como el objeto de estudio de nuestra facultad. Algo ya avance con esto por lo menos fue como un enunciado. Entonces hoy vamos a comenzar por el sentido de nuestra facultad, por el objeto de estudio de nuestra facultad y hablo de nuestra facultad porque estamos en un espacio transversal a todas las carreras de la FADU. Clase teórica. TDBB

El PP como posibilitador de la proyectualidad, cruza y estructura la trasposición didáctica que la cátedra construye y se referencia central, expresándolo en los objetivos particulares de TDB: “Comprender la relevancia de la transformación del contexto físico desde el pensamiento proyectual, teniendo al hombre protagonista”.(Cuadernillo de cátedra. Página 7)

Así mismo y reafirmando la centralidad de esta particular forma del pensamiento que caracteriza el campo común de las disciplinas proyectuales y conforma el vértice del triángulo didáctico para el caso de estudio; se amplía y sostiene en cada etapa de la secuencia didáctica expresada en los objetivos particulares.

De la etapa de ambientación: “Establecer las primeras relaciones respecto del pensamiento proyectual y el diseño desde los supuestos pre disciplinares”. (Cuadernillo de cátedra. Página 74)

De la etapa de análisis: “Esta fase analítica se ocupa de la relevancia de la transformación del contexto físico desde el pensamiento proyectual, teniendo al hombre como centro y protagonista”. (Cuadernillo de cátedra. Página 87)

De la etapa propositiva: “Relacionar tres constructos teóricos que dan sustancia al pensamiento proyectual: la geometría como ciencia de base, el espacio como concepto

Histórico y cultural, y la forma como base filosófica del arte, la arquitectura y el diseño” (Cuadernillo de cátedra. Página 11)

## LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar la etapa:

**Modalidad operativa:** primeras tres prácticas, individual. Cuarta práctica grupal al interior de cada grupo operativo, 12 estudiantes.

**Fecha de inicio:** 14 de marzo.

**Entrega “Encuesta”:** 21 de marzo

**Entrega “Yo como mi ciudad”:** 21 de marzo

**Entrega “Relatos sobre el habitar en otros campos expresivos”:** 23 de marzo.

**Entrega “El cine y la mirada proyectual”:** 11 de abril.

**Modalidad de entrega:** formato A3, las primeras tres prácticas. Formato en dos afiches, la cuarta práctica.

**Modalidad de evaluación:** diagnóstica.

Cantidad de encuentros: cinco presenciales y dos virtuales. Uno de los encuentros en Cine América.

En un primer encuentro (14 de marzo de 2023) TDBB, recorre cada una de estas etapas, desplegando los contenidos y objetivos registrados en el Cuadernillo de cátedra y al momento de presentarlos, tiene como estrategia recorrer las entregas finales de cada una de las prácticas propuestas para los tres momentos, generando imágenes mentales que pueden identificarse como “imágenes faro”, que pueden constituirse como guías visuales.

Para contarles como les proponemos trabajar, voy a empezar de atrás para adelante. Estos son trabajos de estudiantes de años anteriores. Clase teórica. TDBB

Siendo que estos trabajos pertenecen a estudiantes de años anteriores, cercanos en trayecto académico de los estudiantes ingresante 2023, también puede decirse que operan como vínculo al mundo referencial de éstos; pero en este caso,

referencial a la construcción de pertenencia universitaria; de las particularidades de TDB visto en las prácticas; operando como “espejo” donde encontrar similitudes constituyéndose como grupalidad: los estudiantes.

## TP 1. ENCUESTA

A partir del completamiento individual de una encuesta (formulario alojado en el aula virtual de TDBB y respondida en ese sitio, se persigue el reconocimiento de las individualidades de forma grupal y revisar supuestos pre disciplinares, deseos, inquietudes, imaginarios; para que cada docente y estudiante puedan comenzar a identificar el perfil del grupo. Debe completarse como tarea extra áulica.

Se registra en el aula virtual, 90% de respuestas, del total del listado oficial de esta comisión. Vale decir que se estima que todos los estudiantes que iniciaron el cursado, completaron esta encuesta. <sup>3</sup> Algunas respuestas se extienden, exponiendo pensamientos y sentimientos; otras, son respondidas con monosílabos. Igualmente puede afirmarse que ha sido comprendido por los estudiantes que es una actividad obligatoria y debe ser cumplido según lo acordado, siendo que para adquirir la condición de “alumno regular”, deben entregar el 100% de los TPs, pudiendo no aprobar el 25% de éstos (aspecto operativo del contrato didáctico).

Los docentes leen las respuestas de los estudiantes que conforman su grupo, siendo que esta práctica está pensada por la cátedra, como insumo desde donde trabajar la pertenencia grupal, aproximándose a conocer un poco más a los actores que van a conformar el grupo durante todo el cuatrimestre. Especialmente cada docente atiende a los supuestos sobre las disciplinas proyectuales como campo; sobre los diseños y sobre la arquitectura, para re trabajarlos grupalmente. Esta intención está expresada de uno de los objetivos referenciales de esta práctica: “Expresar los preconcepciones y mitos respecto de la elección de la carrera a través de instancias de intercambio que posibiliten develar las primeras hipótesis e interrogantes sobre la naturaleza de las disciplinas proyectuales”. (Cuadernillo de cátedra, p,74)

Durante el tercer encuentro de cursado, se compartieron las respuestas en común. Esta fue la primera oportunidad en que cada JTP se reunió con los estudiantes a su cargo. Aunque inicialmente se había planificado esta actividad para la segunda jornada, se produjo un cambio de fecha debido a los paros de la docencia universitaria.

La estrategia para la presentación entre actores cruzó las prácticas 1 y 2, de la siguiente manera: los estudiantes recuperaron las respuestas de la encuesta y expusieron lo realizado en la práctica "Yo como mi ciudad" (que se describirá a continuación). Los docentes, por su parte, propusieron "amplificar" el relato personal, considerando que el trabajo realizado profundiza en el mundo personal y único de cada estudiante, expresando su relación con la ciudad en la que habita, adentrándose en su propio mundo interno.

Esta modalidad de intercambio entre actores, operativiza el contrato didáctico propuesto, siendo que la cátedra expresa que se propone la co-construcción del conocimiento. La actividad de presentación inaugura el diálogo y el debate, estrategia con la que se viabiliza acciones como colectivo, así como instaura el trabajo colaborativo que caracteriza el hacer en la modalidad taller.

<sup>3</sup>. Datos de SIU GUARANÍ  
Inscriptos a TI 2023: 1050  
estudiantes de los cuales  
78 eran recursantes.  
Datos de baja por no  
completar  
documentación: 97  
estudiantes.

## TP 2 .YO COMO MI CIUDAD

Se propone producir una imagen gráfica donde se plante la relación del estudiante con su lugar de procedencia y/o con la ciudad de Santa Fe.

Los docentes inician el proceso con preguntas disparadoras que desencadenan la reflexión. Reiteradamente, clarifican que no se busca una representación personal ni una mera imagen de la ciudad, sino que la construcción de la imagen revele las dimensiones compartidas, proyecciones y niveles de identificación o no identificación que cada estudiante tiene con el lugar que habita, permitiéndoles construir un relato propio y significativo.

El desafío que asume el estudiante no solo implica desarrollar habilidades en técnicas comunicacionales, sino también que estas técnicas expresen con potencia el significado que estos le atribuyen al vínculo. Esta actividad autónoma y personal, se constituye como una situación a didáctica.

Para esto, en la primera clase teórica (“El pensamiento proyectual”); la titular explica la noción de transposición, señalando que - recurrentemente- será la operación con la que tendrán que trabajar; así mismo, en el grupo operativo observado y donde se participa en plenitud con el rol de JTP, se retoma reiteradamente el concepto y como opera para la construcción de relatos gráficos.



“Yo como mi ciudad”

Recorriendo las producciones de los estudiantes (praxis creativa), procurando indagar en la relación estudiante-saber disciplinar / pre-disciplinar; aquello que expresan como identidad en el espacio a modo de “postal identitaria”, comienza a aparecer en los trabajos. Es decir: se observa en la mitad del total de los trabajos expuestos, graficada la postal, incorporando a sujetos próximos en sus afectos (amigos, familia, vecinos) y el propio autor. Estos trabajos, aunque con profunda exposición de sentires y en algunos casos, con altas habilidades en el uso de técnicas gráficas; no son respuesta pertinente a lo que esta práctica propone. Los docentes, en algunos casos en el momento de exposición, lo señalan. En el grupo de trabajo, el docente busca reafirmar la validez del discurso personal de cada estudiante, ya que al ser subjetivo, no puede ser objetado. Sí, se retrabaja el concepto de transposición. Para ello, se continúa recorriendo el concepto, centrándose en la forma de construir el relato gráfico;



“Yo como mi ciudad”

alejándose de representaciones literales y de mera registración.

El objetivo es generar, a través de la transposición, una "respuesta gráfica" que refleje los vínculos o no vínculos y sus particularidades, entre los estudiantes y el espacio común que habitan. Con lo expuesto, se identifica como un doble desafío a atender: la dificultad para correrse de la representación, sin dotarlo de un significado propio o mejor expresado, reflexionando en la acción, sobre la situación problemática que se plantea; abandonado literalidades, sin apelar a iconos (transposición). Así como el desafío de animarse a explorar nuevas técnicas para comenzar a identificar la mediación expresiva que resulte de mayor pertinencia, según lo que se quiere comunicar. Estos aspectos comienzan a ser trabajados por los docentes y serán señalados en las sucesivas prácticas.

En este momento, se trabaja de forma colectiva en enchinchadas, tal fuera la estrategia que se relatara anteriormente. Teniendo en cuenta lo expuesto, se destaca que el docente centra su atención en dos aspectos clave para la construcción de nuevos significados en esta etapa: el significado en sí mismo y las formas de comunicarlo, reconociendo las mediaciones expresivas. Esto permite a los estudiantes comenzar a desarrollar su propia mirada disciplinar a partir del PP.

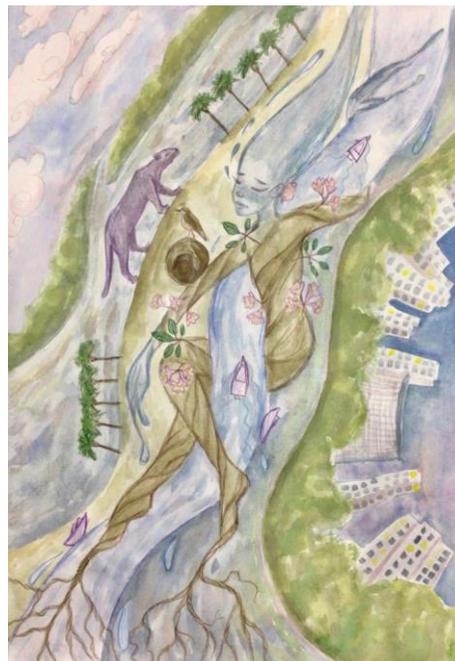
El ejercicio consiste en externalizar el mundo interior para hacerlo colectivo, lo cual fue abordado como una particularidad del diseño, considerado como un acto poiético; y el modo en que se propone para realizarlo, es la transposición. En síntesis, la estrategia que los docentes activan es la siguiente: la presentación de cada estudiante se propone realizar recordando las preguntas del cuestionario y cruzar con la imagen producida en "Yo como mi ciudad". Esto es, presentarse no solo con datos



"Yo como mi ciudad"



"Yo como mi ciudad"



"Yo como mi ciudad"

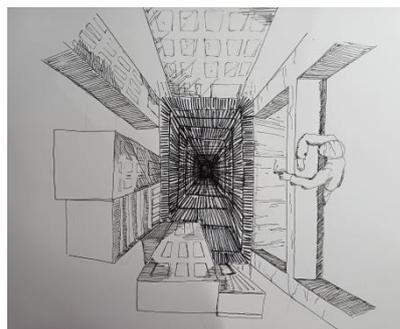
personales, sino personalmente. Expone en medida que cada actor lo considere, sus expectativas, pre conceptos, creencias y deseos, de su nuevo rol de vida: estudiantes universitarios, así como poder conocer cómo estos estudiantes van constituyéndose seres que tienen su propia vida, con este nuevo espacio/rol. Así mismo, comenzar con el “entrenamiento” del lenguaje común de las disciplinas proyectuales que como otras, pero en este caso especialmente, prima la imagen; pero superando la imagen instantánea que pasa y no deja cambios. Aquí el significado, la intención de contar un mundo interior, vibra en cada grupo.

### TP3. RELATOS SOBRE EL HABITAR EN OTROS CAMPOS EXPRESIVOS.

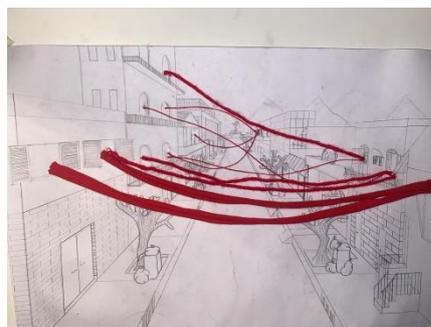
Se ponen en relación relatos sobre el habitar en textos literarios y poéticos con los contenidos teóricos alojados en el cuadernillo de cátedra. Ambos formatos de textos se vinculan, provocando la construcción de la mirada disciplinar. Los docentes recuperan la metodología de la anterior actividad, recordando que lo que se solicita no es la ilustración de partes de los textos, aun cuando se pudieron identificar aquellos pasajes significativos para cada estudiante; sino que atravesados por algunas categorías teóricas del material de cátedra y recuperando estos pasajes identificados, la imagen construya nuevamente, un discurso único y personal (transposición). El texto elegido para la práctica se encuentra alojado en el aula virtual de TDBB: “Las ciudades invisibles” de Ítalo Calvino.<sup>3</sup>

La obra relata 11 ciudades imaginarias. Los estudiantes después de leerla, pueden optar por una de ellas para la actividad. La elección que realizan da cuenta también, de su propio mundo interno, siendo que se propone que esta elección se defina a partir de cuales de estas ciudades los interpela con mayor intensidad, cuáles de estas ciudades reflejan alguna particularidad de la ciudad que habitan, ya sea existente o deseada.

Estas ciudades ficticias son: Las ciudades continuas; Las ciudades invisibles; Las ciudades sutiles; Las ciudades y el cielo; Las ciudades y el deseo; Las ciudades y el nombre; Las ciudades y la memoria; Las ciudades y la memoria; Las ciudades y los intercambios; Las ciudades y los muertos; Las ciudades y los ojos; Las ciudades y los signos.



“Las ciudades invisibles”



“Las ciudades y los intercambios”

<sup>3</sup>Este libro es una colección de descripciones de ciudades fantásticas que son contadas por el viajero Marco Polo al rey de los tártaros Kublai Kan. Las descripciones son similares a pequeños cuentos con temáticas como el deseo, la muerte o los símbolos, entre otros. A lo largo de la obra se encuentran diferentes categorías de ciudades, correspondiendo a cada una de ellas una temática diferente en su descripción.

[https://es.wikipedia.org/wiki/Las\\_ciudades\\_invisibles](https://es.wikipedia.org/wiki/Las_ciudades_invisibles)

Esta lectura propuesta por la cátedra, se identifica como andamiaje a la etapa de análisis y la etapa propositiva. Esto es, desde la ficción, exponer que la ciudad como constructo humano donde operan y se encuentran todos los diseños; puede ser mirada, relatada, analizada y también diseñada, con la multiplicidad de capas que evidencian la complejidad con que existe y los vínculos que se establecen entre sujetos y los sujetos con estas. Siendo que los sujetos en colectivos la definen y está también define a los sujetos. Procurando indagaciones propias de los diseños y la arquitectura, en el cruce con textos disciplinares.



“Las ciudades y los signos”

Las producciones de los estudiantes resultan intensas, con diferentes aproximaciones a los contenidos disciplinares con los que se debe operar, y aún persistiendo dificultades para operar desde la transposición, el contrato didáctico se transforma. Los objetivos conceptuales, referenciales y operativos, según el contrato propuesto, se trabajan en paralelo y cruce. En este momento colaborativo, de reflexión sobre la reflexión en la acción, la docente trabaja con la referencialidad expuesta del mundo interior de los estudiantes. Así los objetivos referenciales resultan posibilitadores de los objetivos conceptuales y operativos.



“Las ciudades invisibles”

No se abandonan los objetivos perseguidos del contrato didáctico en tanto contenidos disciplinares / pre-disciplinares y los objetivos operativos: se continúan trabajando. Pero en esta ocasión es tan poderoso el pensar, decir y sentir de los estudiantes en relación a su mundo interior movilizado por la reflexión en la acción de su yo con la ciudad; que se ponen en primer plano sus decires (en palabras y gráficamente), como puerta de entrada para visitar conceptos y re trabajar las mediaciones expresivas. Todo el grupo operativo en instancia de enchinchada, es movilizado en estas reflexiones. Las producciones de este TP, se reconocen como portadoras del vínculo estudiante saber disciplinar, desde la reflexión sobre la reflexión en la acción de un grupo de estudiantes que se reconocen como estudiantes universitarios, que pertenecen y construyen con su hacer pensar y sentir, el campo de las disciplinas proyectuales, aun desde estadios pre disciplinares.



“La ciudad y los ojos”

Este trabajo va a recuperarse en las sucesivas etapas como referente para el proceso de enseñanza; procurando también que se constituya en referente en el vínculo estudiante saber.

## TP4. EL CINE Y LA MIRADA PROYECTUAL.

Teniendo un film como activador, se procura acceder y reconocer diferentes visiones del mundo y miradas sobre las formas del habitar. Nuevamente los docentes, activan con preguntas disparadoras que abren la práctica. Ésta propone la realización de una imagen de forma grupal de hasta 12 estudiantes y el formato es tamaño 4 afiches. Comienza el trabajo propositivo en equipo.

Se elige el film “Doctor Strange, hechicero supremo”. Se observa que esta elección fue acordada entre los docentes, definida de entre otras; reconociendo en el film el énfasis en la interfaz de usuario futurista. Lenguajes próximos a la generación millennials, donde las ciudades reales y ficcionales, en constante transformación (posible y fantástica) son el escenario para la interacción de los personajes.

Esta es la primera vez que se propone trabajo grupal. Otra particularidad es que la visualización del film se realizó en el Cine América de la ciudad de Santa Fe, donde docentes y estudiantes se reunieron para esta actividad de campo en conjunto. Puede identificarse como una estrategia que se alinea con la idea de “taller expandido”.

El arquitecto Guillermo Arch (otra estrategia del taller que procura invitar a expertos sobre diversos temas afines a los objetivos y contenidos que se seleccionan), director del Cine Club que se aloja en este espacio, introdujo a los estudiantes en la historia de este cine tan especial al sentir de los santafesinos y algunas referencias sobre el film que se estaba por ver. Los docentes acompañaron esta presentación, referenciando por qué y para qué hacían esta actividad. Después de ver el film, provocaron un debate donde el film como se dijo fue un disparador, para la construcción de la mirada disciplinar que habilita el PP.

De regreso al taller, en los siguientes encuentros, los estudiantes deben construir un campo semántico<sup>4</sup> a partir del film, y socializarlo con los compañeros para re pensar y re construir un nuevo campo de sentido colectivo que:

Con estas claves se elabora un campo semántico (palabras, frases, bosquejos, mapas de relaciones) que opera como elemento orientador para la propuesta visual. Se selecciona uno de los ejes analizados y se opera con el mismo transformándolo en consigna propositiva para la elaboración de una propuesta visual. De cuadernillo de cátedra, 2023, p.81.



Afiche colectivo "El cine y la mirada proyectual"



Afiche colectivo "El cine y la mirada proyectual"

<sup>4</sup>.Un campo semántico es un conjunto de palabras o elementos significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo semántico (sema) común y se diferencian por otra serie de rasgos semánticos que permiten hacer distinciones.

Un campo semántico estaría constituido por un grupo de palabras que están relacionadas por su significado, compartiendo ciertas características comunes o referenciales. Como dispositivo para la proyectación, el campo semántico pone en relación palabras, frases, bosquejos, gestos que permiten asociar ideas, conceptos, sensaciones, emociones. Este mapa se va a constituir en plataforma sensorial y conceptual que orientan la elaboración de ideas generadoras y la producción de imágenes. Cuadernillo de cátedra, 2023, p. 75

Los docentes retoman la metodología hasta ahora abordada de la transposición. Señalan que algo migra del disparador y otras cosas se sustituyen, pero el nuevo discurso gráfico, ahora colectivo, relatará un nuevo decir que estará cruzado por conceptos disciplinares y sentires personales.

Este trabajo se expone en enchinchada en comisión general, donde todos los estudiantes miran los trabajos de sus compañeros, opinan y debaten sobre el mensaje y las mediaciones expresivas utilizadas para comunicar este mensaje, y posteriormente cada grupo, retomando lo dicho por sus compañeros, relatan

y reflexionan sobre lo hecho. Otra instancia, esta vez en comisión, de reflexión sobre la reflexión en la acción.

Este encuentro de todos los grupos operativos y los docentes, se realiza a modo de celebración y bienvenida a la vida universitaria. Es el cierre de la etapa de ambientación.



Afiche colectivo "El cine y la mirada proyectual"



# ETAPA ANALÍTICA

## EL MUNDO COMO ENTIDAD DE ANÁLISIS

Se identifica como “Etapa analítica. El mundo como entidad de análisis”; ampliando y evidenciando la selección de contenidos y el recorte de los mismos, TDBA llama “Unidad 2: El ambiente. Etapa analítica: El mundo como entidad de análisis. Travesías urbanas”.

### CONTENIDOS POR CLASES TEÓRICAS

**Encuentro 4 de abril:** “Elementos Urbanos y Tipologías Espaciales”: elementos urbanos (elementos físicos visibles); sendas, bordes, barrios, nodos, mojones, contexto situacional de las categorías antes enunciadas; tipologías espaciales radiancia e itinerancia; tipologías espaciales (abierto, cerrado, semi abierto y semi cerrado). Referenciado por el diseño de experiencias.

**Encuentro 11 de abril:** “Objetos, usos y materialidades”. Objetos urbanos clasificados según su finalidad (estéticos, funcionales, comunicacionales), situación (espacio- fijos o móviles, tiempo- temporal o permanente), posición(isla, yuxtapuesto, superpuesto, suspendido).

**Encuentro 28 de abril:** “Las comunicaciones visuales”: la comunicación visual, elemento de la comunicación visual- emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto), signo, señalética. Cartografías. Infografías.

**Encuentro 2 de mayo:** “Actividades, acciones y personas”: reconocer estas actividades desde lo observado en un recorrido propuesto. Reflexión sobre estos aspectos, anclado en la experiencia de observar que hacen los sujetos en el espacio público. Reafirmar el concepto de diseño de experiencias, y como el diseño de espacios y especialmente la señalética, unifica los comportamientos de los sujetos, entendidos como un código común.

### BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

- ELEMENTOS URBANOS: LYNCH, K. (1984) *La imagen de la ciudad* (pp. 61-103)
- TIPOLOGÍAS ESPACIALES: PRAUSE, C. (2022) *Cuadernillo de cátedra: Hábitat y diseño* (pp. 55-57)
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Elementos urbanos y tipologías espaciales”. Disponible en el aula virtual.
- OBJETOS, USOS Y MATERIALIDADES: GAY, A. (2011). *La lectura del objeto* (pp. 27-40)
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Objetos, usos y materialidades”. Disponible en el aula virtual.
- COMUNICACIÓN VISUAL: AICHER, O. & KRAMPEN, M. (1981) Capítulo 03 en *Sistemas de signos en la comunicación visual*. Gustavo Gili

- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “La comunicación visual”. Disponible en el aula virtual.
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Actividades, acciones y personas”. Disponible en el aula virtual.

## LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar el encuentro:

Primer encuentro: 4 de abril.

Entrega capa 1: 11 de abril.

Entrega capa 2: 25 de abril.

Entrega capa 3: 2 de mayo.

Entrega capa 4: 9 de mayo.

Entrega Trabajo Integrador: 9 de mayo.

Modalidad de entrega: grupal. Cuatro estudiantes.

Modalidad evaluación: evaluación continua del proceso, de cada etapa, por capas de contenidos. Entrega Trabajo Integrador: con calificación.

Cantidad de encuentros: nueve presenciales en sede.

Se propone una única práctica, con diferentes etapas. No se presenta la totalidad de los momentos que conforman el TP, sino que se despliegan sucesivamente; recuperándose lo visitado tanto en las categorías conceptuales como la producción de los estudiantes, en la capa de conceptos abordados previamente.

## SECTORES

Cada JTP tiene asignado un recorrido de 6 cuadras. Cada docente le asigna a cada grupo de estudiantes, un recorrido de tres cuadras.

- Boulevard desde Vélez Sarsfield hasta Güemes
- Boulevard desde Güemes a Alberti
- Boulevard desde Alberti hasta Marcial Candioti
- Boulevard desde Marcial Candioti hasta Belgrano
- Boulevard desde Belgrano hasta 25 de Mayo
- Peatonal San Martín, desde Lisandro de la Torre hasta Moreno
- Peatonal San Martín desde 1° Junta a Lisandro de la Torre
- Peatonal San Martín de Lisandro de la Torre hasta Moreno

En el primer encuentro, se presentan aspectos del contrato didáctico que se propone como: que se evaluará, cuales son los tiempos planificados, en qué momento y cómo será el abordaje de las nociones conceptuales, como será la modalidad operativa. También se adentra en recomendaciones propias de la experiencia de los docentes que conformaron la cátedra con el anterior titular, siendo que esta práctica es sostenida desde hace tiempo. En general, aspectos operativos del contrato didáctico.

Tienen que ir al sector. Hay acciones que el Google Maps, no es va a decir nada, ¿sí? El Google Maps puede ser un insumo para verlo ya, pero después el lugar hay que recorrerlo. Si me han estado prestando atención, hable todas las clases de la experiencia vivida. O sea, vivir una experiencia de estar,

recorrer, permanecer en el lugar, no la pueden reponer. Eso se vive ahí. la experiencia no la voy a vivir en una pantalla. (Indicaciones de JTP en inicio del encuentro, previamente a separarse en grupos operativos)

Los sucesivos encuentros en grupo operativo, fueron trasformando algunos aspectos de este contrato didáctico. El más significativo fueron los plazos. Alterados por paros de la docencia universitaria. La estrategia de la cátedra, es en general, comunicar por mail aula virtual mediante, actividades extra áulicas y autónomas que los estudiantes deben realizar y que se requieren para re trabajar o continuar trabajando en los sucesivos encuentros. Es decir, no interrumpir el proceso pero sin acompañamiento docente.

Los contenidos que se seleccionan y secuencian, se ponen en juego según qué aspecto de la ciudad deben ser analizados.

Los contenidos del campo de las disciplinas proyectuales son trabajados por los docentes tanto en las clases teóricas como en el acompañamiento en las practicas, en los grupos operativos. Se aspira que los estudiantes los aprehenda como herramientas para el análisis del espacio público de la ciudad asignado.

Hoy vimos dos categorías conceptuales, como varios conceptos hay. entonces la tarea ahora será, que se les asigne un sector y ustedes ir a analizar y reconocer esas categorías conceptuales en el sector a analizar [...] Insisto, este es un trabajo de desarrollo. Cada semana vamos a ir sumando más cosas y los docentes les van a ir pidiendo ver las categorías conceptuales en el trabajo, que iremos viendo en la clase anterior. Titular en teórico.

Las capas que se relatan a continuación, serán plasmadas en una infografía.

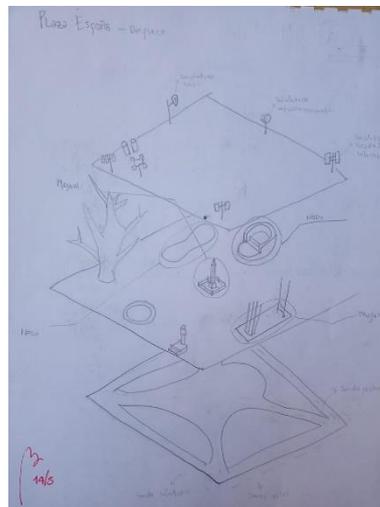
Una primera capa en la infografía en la que se plasma el TP, donde los conceptos de objetos de diseño y tipologías espaciales se identificaran en el sector asignado/elegido por los grupos de trabajo.

Una segunda capa, donde los estudiantes deben identificar y registrar objetos de los diseños y la arquitectura.

Una tercera capa, donde se relevan objetos de la comunicación visual y su interacción con los sujetos, que la cátedra identifica como elementos comunicacionales.

Y una cuarta y última capa, donde el foco estará en identificar las actividades de los sujetos.

Estas sucesivas capas, serán registradas y analizadas, teniendo como estrategia gráfica la modalidad de cartografía, con técnicas libres; plasmadas en la bitácora personal de cada estudiante, aunque el trabajando deba realizarse en grupo. Es decir que el registro será personal, aunque el análisis es grupal. Al momento de mirar el ensamblaje estudiante- saber disciplinar, en la praxis creativa; se expondrán aspectos de este instrumento comunicacional que establece la cátedra como el lugar donde se aloja el proceso de cada estudiante.



Toda esta producción, en instancia de entrega final y cierre de la etapa de análisis, se identifica como Trabajo Integrador. Fue presentado en un único trabajo grupal, de forma virtual en el aula de la comisión. El trabajo requirió diseñar un esquema visual interactivo a modo de infografía. En comisión, los grupos expusieron sus producciones para ser evaluados. La cátedra llama a este momento "defensa oral" y le asigna a cada grupo 5 minutos para la exposición.

Es condición de entrega para la evaluación, siendo un aspecto invariante en el contrato didáctico, estas modalidades de entrega tanto parciales por capas, como final.

Todo tiene un fin. Todos tienen funciones distintas, pero tengo que conocerlas para poder diseñarlas, tengo que analizarlas. Ahora estamos en el momento de analizarlas y tengo que entender que todo fue pensado para funciones distintas. Van a agarrar la cartografía que tienen hecha, el que no la trajeron... Van a trabajar una capa nueva. Les recuerdo que lo tenían que traer hoy. Van a agregar una capa más que tienen que ver con acciones. Que tiene que ver con esto, ¿no? Que actividades reconocemos, como se comportan los actores., Tiene que ver con identificar como se identifican los sujetos, como se comporta. Van a diseñar esta nueva capa. Esta es la última actividad antes de llegar a la actividad final de esta unidad temática. Todas estas actividades que fuimos haciendo, lo van a tener que entregar como parte de la entrega final. Tienen que diseñar esta capa. Indicaciones de la titular responsable, posterior a la clase teórica "Actividades, acciones y personas"

## **ENSAMBLAJE DOCENTES – SABER**

En esta etapa, los contenidos que aborda la cátedra, teniendo como marco de referencia los objetivos del TDB y TI, atendiendo al saber a enseñar; expresan como es la relación de los docentes con el saber disciplinar.

Como se narrará a continuación, el PP aunque no explícitamente expresado en los sucesivos teóricos y en la tarea proyectual propuesta en este momento, se identifica como el objeto no humano en cruce: atendido en la transposición didáctica, evidenciándose una secuencia y selección de contenidos, considerándolo como saber enseñado; estructurando el contrato didáctico en la relación docente- estudiante; y evidenciándose con diferentes aproximaciones, en las producciones de los estudiantes en sus prácticas (praxis creativa).

La trasposición didáctica que TDBA elabora se evidencia en los objetivos y la secuencia de contenidos. Explicita la relación de los docentes con el saber (PP), los conceptos que evidencian la selección (se enunciaron previamente vinculados a las clases teóricas); y en la bibliografía propuesta, para la lectura analítica del espacio urbano público.

La cátedra así expresa la propuesta:

Comenzamos un ejercicio de análisis de varias etapas a través del cual intentaremos entender el ambiente como hábitat humano, que se construye y modifica con la participación de las disciplinas proyectuales. Para esto vamos a realizar en análisis sin perder de vista el concepto que venimos trabajando "Diseño de experiencias", y desde ese lugar vamos a

observar los espacios, los objetos y sus relaciones y los signos que articulan la comunicación dentro de cada espacio. (Enunciado de introducción de la etapa de ambientación en aula virtual)

Acá está esto: el diseño de experiencia que nosotros trabajamos, pero el análisis nosotros lo trabajamos desde este concepto. Analizamos en relación a este concepto porque dice [cita a Shedroff, 2012] que “La creación de experiencias exitosas involucra al diseño en 3 dimensiones: sobre una línea de tiempo, teniendo en cuenta los 5 sentidos y la interactividad [...]el diseño de experiencias puede estar en cualquier medio: medios espaciales, instalaciones ambientales, productos impresos, productos tangibles, servicios, imágenes, sonidos, presentaciones en vivo, eventos, medios digitales y en línea”. Adjunto en clase teórica. (TDBA)

La selección y secuencia de contenidos, serán puestos en juego en las clases teóricas y recuperados en los encuentros de los grupos operativos para operar en las prácticas, con estos; a partir de esta secuenciación y selección, que abordan diferentes aspectos constitutivos de la ciudad, desde la mirada de las disciplinas proyectuales.

La ciudad como epicentro de análisis, más precisamente sectores significativos de Santa Fe, se constituye como escenario vivido por los estudiantes; ya sea por ser nativo o por estar actualmente habitándola, siendo experiencias preexistentes a las actividades de análisis propuestas.



Imagen que acompaña el discurso de la titular de TDBA en clase teórica que aborda la comunicación en las disciplinas proyectuales.

Esta condición de “conocedores” del espacio público de forma experiencial, se reconoce como organizadores previos. Esto es, si bien los estudiantes aún se encuentran iniciando su vínculo con el saber disciplinar, si experimentaron el hábitat y el habitar. La ciudad opera en la situación didáctica como anclaje procurando una diferenciación progresiva, al momento de experimentarla en cruce con las nociones conceptuales que se irán trabajando. La ciudad se identifica como el problema de la situación a didáctica, que proponen los docentes y que los estudiantes asumen como propio. Se aspira a que, a partir del análisis, puedan construir una nueva narración; siendo que se debe operar, aunque con diferencias en las intensidades en la producción que se expondrán, con dimensiones conceptuales del campo de los diseños.

Por lo cual tiene que mostrar el recorrido que les toca el análisis realizado de manera grupal, a partir de las cuatro etapas, cuáles eran tipologías espaciales y elementos, urbanos, objetos materiales y usos elementos de la comunicación visual y actividades acciones y personas. Esas son las etapas que tuvimos en todo este proceso analítico y se terminaron plasmando, acuérdense en la cartografía en las bitácoras, en la cartografía con todas sus capas. ... la última, donde analizamos los elementos de comunicación visual. ¿Se acuerdan? todo eso tiene que estar en este esquema visual a modo infográfico. Clase teórica. (Titular en clase teórica. TDBA)

TDBA propone esta práctica a partir de momentos sucesivos donde van abordando los contenidos como capas, que se aportan como instrumentos de lectura de

la ciudad. En los mismos la centralidad la tiene el sujeto, que para esta cátedra son entendidos y enunciados como usuarios.

## ENSAMBLAJE DOCENTES-ESTUDIANTES

La situación a didáctica propuesta, vuelve a poner en foco la ciudad. Esta vez, la experiencia de ser ciudadanos, nativos o no, se pone en valor para los recorridos y las narraciones que se requerirán. La referencialidad desde la experiencia de ser sujetos que habitan esta ciudad, recuperando lo transitado en la etapa de ambientación.

Este proceso, signado por la complejidad de un constructo humano como son las ciudades, se irá constituyendo como la situación didáctica que diseña la cátedra, siendo atravesados por las dimensiones conceptuales de las disciplinas proyectuales, para analizar sectores significativos de Santa Fe.

La planificación de la secuencia de contenidos se observa lineal, al menos al momento de incorporación de los nuevos contenidos. No resulta lineal al momento del trabajo en grupos operativos, siendo que los docentes guían la secuencia de las prácticas según lo planificado; pero atentos a volver a visitar las veces que los estudiantes así lo requieran (no solo en sus palabras, sino también en la lectura de lo producido en las prácticas); en un recorrido que “va y viene”, de lo general e inclusivo, de lo detallado y específico, de las experiencias previas; de las experiencias en situación a didáctica, a las experiencias devenidas de la situación didáctica. Se establece un contrato didáctico flexible en cuanto al tratamiento de los contenidos y la secuenciación; aun respetando los tiempos planificados para estos tratamientos y aquellos definidos para los avances y cortes (pre entregas) de las producciones de los estudiantes por capas (praxis creativa).

[...] ahora es un mapa sensible pasado a esquema visual donde tengo que abrir el juego de la información que tienen en todas las capas (refiriéndose a las dimensiones de la ciudad que fueron recorriéndose en la selección de contenidos)... el registro que hicieron está completo, o si tal vez, lo más probable es que haya algunos aspectos que aún no registraron. Lo que no quiere decir que esté mal, sino que le está faltando algunas cosas. Pero de eso se trata este taller, de descubrir diferentes características, diferentes puntos que uno va a ir a analizar para comprender ese ambiente complejo, en donde confluyen los diferentes los diferentes diseños. (Adjunto en clase teórica. TDBA)

Se dijo en el apartado “PP” que esta particular forma de pensamiento, expresa el propio campo de conocimiento de las disciplinas proyectuales. Esta etapa donde se recorren todas las dimensiones del campo de conocimiento de la arquitectura y los diseños, evidencia esta afirmación.

Los sucesivos encuentros de TDBA abordan la construcción esta nueva mirada propia de los diseños, en cada una de los desarrollos de sus contenidos y en las prácticas propuestas, como posibilitante para problematizar la ciudad, desde el saber y el saber hacer de los diseños. No se explicita como construcción del PP, aunque puede pensarse a partir de lo observado y participado en el cuatrimestre, que es objetivo de la etapa analítica.

Cobra relevancia en la selección de contenidos, como se aborda el análisis de los objetos producidos por el diseño que están presentes en la ciudad y que deben ser analizados, no solo desde la abstracción, sino también como portadores de significados.

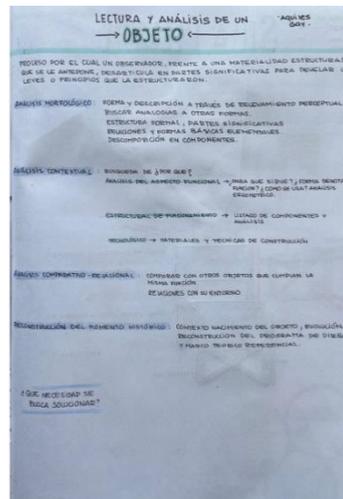
Nosotros vamos a abordar los objetos urbanos. Sería esos objetos que están en la vía pública. Entonces, nos referimos a los objetos urbanos a todo elemento ubicado en la vía pública o en espacios públicos o que son de uso público. Tienen por objetivo mejorar la calidad de vida. De alguna manera apunta a fomentar el uso del espacio público. Estamos hablando de objetos de uso público, de objetos diseñados, entonces, apunta a fomentar el uso adecuado de esos espacios públicos. Los que van a servir de apoyo de infraestructura y el equipamiento. (JTP de TDBA, en grupo operativo)

Si en el contexto, en la trama de una ciudad, por ejemplo, existe una senda peatonal, senda peatonal que atraviesa en la calle. Le escribo una senda peatonal considerar como una vereda, un lugar donde solo caminen los peatones, que solo se transite. Pero que esté al mismo nivel de la senda vehicular, o sea, que entre en donde caminan los peatones donde transitan los autos no hay diferencia de nivel. ¿Verdad? A la misma altura. Que seguramente se le llegue a la mente, recuerde, en algún lugar donde hay como uno, y lo tienes unos los pequeños tubitos o como medias esferas que impide que los autos se metan en la parte que corresponde a la zona peatonal. Ahora vamos a ver algunos ejemplos. Eso quiere decir, sirven de apoyo en la infraestructura. Hay una senda peatonal, hay una senda vehicular. Sirve para este apoyo, yo necesito esos elementos para que apoyen la infraestructura o un equipamiento determinado. (Titular en clase teórica. TDBA)

En continuidad con las producciones de la etapa de ambientación, los estudiantes continúan trabajando en sus bitácoras personales, aun siendo un trabajo grupal. La entrega del trabajo integrador será el momento que se presente la propuesta con los requerimientos gráficos del análisis, de forma grupal. Es decir, el proceso se registra de forma analógica en las bitácoras, y la entrega final grupal, con entrega virtual en el espacio destinado a la entrega final en el aula virtual.

Otro aspecto del contrato didáctico: cómo va a ser evaluado el trabajo práctico:

¿Se entiende lo que hay que hacer? Cada quien va a tener que analizar un ambiente urbano. Donde van a ir dejando registros en vuestras bitácoras. Yo les dije: vamos a trabajar en las bitácoras y todo va a estar en las bitácoras. Van a trabajar en grupo, pero cada uno va a tener sus registros en la bitácora. O sea, la bitácora es individual, todos tienen que tener sus registros en la bitácora. La bitácora es el instrumento de evaluación del docente. Si alguien tiene la bitácora vacía, el docente evaluará eso. Este es un trabajo de desarrollo. O sea, aquí hay que hacerlo e ir dejando el registro en la bitácora. ¿Que se evalúa? Esto está en el aula. (Adjunto en momentos de presentación de la práctica de la etapa de análisis.)



Análisis capa 1: los objetos y las tipologías espaciales.

1 –

**Objetivos de la primera capa:**

- Reconocer, registrar y clasificar elementos urbanos y tipologías espaciales que se localizan en el sector.
- Desarrollar cartografías y representaciones que den cuenta de los análisis realizados.

**Objetivos de la segunda capa:**

- Reconocer, registrar y clasificar objetos que existan en el sector. Analizar uno de ellos.
- Desarrollar cartografías y representaciones que den cuenta de los análisis realizados.

**Objetivos de la tercera capa:**

- Reconocer, registrar y clasificar signos y elementos visuales que existan en el sector. Analizar las comunicaciones que surgen en el ambiente.
- Desarrollar esquemas y representaciones que den cuenta de los análisis realizados.

**Objetivos de la cuarta capa:**

- Reconocer, registrar y clasificar características de 2- El diseño de información es un área estratégica del diseño gráfico. Según Jorge Frascara (2011) es necesariamente "diseño centrado en el usuario". Lo define como ético, "porque la ética se basa en el reconocimiento del «otro» como diferente y respetable en su diferencia". El diseño de información tiene como objetivo asegurar la efectividad<sup>3</sup> en la transmisión de la información mediante la facilitación de recursos de percepción, lectura, comprensión, memorización y uso para poder garantizar la comunicación de la información presentada. En esta área estratégica no hay recetas: hay conocimientos aplicables en donde debemos preguntarnos a quién nos dirigimos, para qué lo hacemos, dónde, cuándo y a través de qué medio.

Pide que se abra un link del aula y lee las condiciones de evaluación, aclarando que la referencia son los objetivos<sup>1</sup> propuestos, que deben cumplirse.

## EMSAMBLAJE ESTUDIANTES - SABER

Se puede señalar que la praxis en TDBA, expresa con claridad lo que recurrentemente en los sucesivos encuentros recuerdan y subrayan los docentes: el diseño de experiencias. La fuerte impronta que tiene esta manera de entender al saber, saber hacer y ser de los diseños, resuena como guía para la praxis, desde el primer momento de cursado.

Acá está esto: el diseño de experiencia que nosotros trabajamos, pero el análisis nosotros lo trabajamos desde este concepto. Analizamos en relación a este concepto porque dice [cita a Shedroff, 2012] que “La creación de experiencias exitosas involucra al diseño en 3 dimensiones: sobre una línea de tiempo, teniendo en cuenta los 5 sentidos y la interactividad [...] el diseño de experiencias puede estar en cualquier medio: medios espaciales, instalaciones ambientales, productos impresos, productos tangibles, servicios, imágenes, sonidos, presentaciones en vivo, eventos, medios digitales y en línea”. (Nathan Shedroff, 2012. Clase teórica. TDBA).

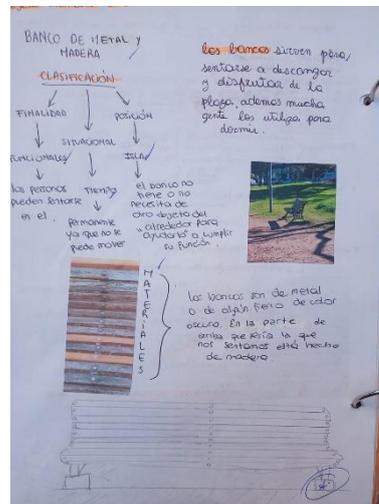
TDBA enuncia la necesidad de poder relatar las complejidades de la ciudad, desde el diseño de información<sup>2</sup>, proponiendo que todo el proceso de análisis sea registrado en bitácoras analógicas personales de cada estudiante. Esta producción comunicacional individual, tendrá encuentros en momentos de trabajo grupal, siendo registro físico de la construcción de la mirada proyectual que cada estudiante va experimentando durante el cuatrimestre y de la progresiva construcción del PP como posibilitador de esta.

Según definen y comunican los docentes a los estudiantes, la bitácora opera como medio donde se expresa la reflexión en la acción y se constituye como registro- insumo para en instancia de cierre de la etapa; donde a modo de síntesis, el diseño de información se virtualiza, diseñando un “esquema visual interactivo”, para comunicar lo producido.



Bitácora de estudiante.

2-El diseño de información es un área estratégica del diseño gráfico. Según Jorge Frascara (2011) es necesariamente *diseño centrado en el usuario*. Lo define como ético, porque *la ética se basa en el reconocimiento del «otro» como diferente y respetable en su diferencia*. El diseño de información tiene como objetivo asegurar la efectividad<sup>1</sup> en la transmisión de la información mediante la facilitación de recursos de percepción, lectura, comprensión, memorización y uso para poder garantizar la comunicación de la información presentada. En esta área estratégica no hay recetas: hay conocimientos aplicables en donde debemos preguntarnos a quién nos dirigimos, para qué lo hacemos, dónde, cuándo y a través de qué medio.



Análisis capa 2: los objetos y su materialidad.

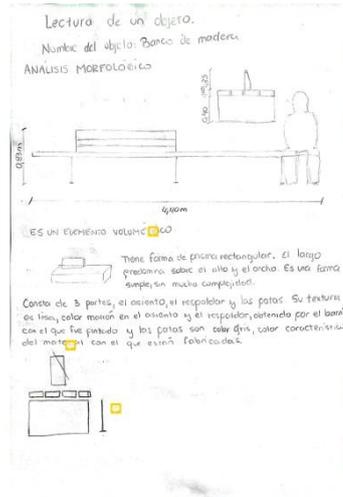


Análisis capa 2: los objetos y su función.

3- “En ese sentido se vuelve necesario unir disciplinas para poder asegurar que los criterios clave de cualquier decisión de diseño de información se basen en el conocimiento y los perfiles de los usuarios. Su efectividad requiere de la participación de comunicadores de diferentes campos: diseñadorxs gráficos, comunicadorxs sociales, arquitectxs de la información, expertxs en sistemas, profesionales de las interfaces, psicólogoxs, educadorxs, sociólogoxs, antropólogoxs, y otrxs.” (Dubois, 2011)



para el desarrollo de ésta y las etapas sucesivas; y al diseño de información como herramienta para comunicar el diseño de experiencias que fueron reconociéndose en la ciudad, a partir de los objetos de diseño que se reconocieron y registraron.



Análisis capa 4: los objetos y los sujetos. Actividades.

## ETAPA ANALÍTICA EL MUNDO COMO ENTIDAD DE ANÁLISIS

En el aula virtual, se presenta la propuesta para esta etapa, evidenciando la selección de contenidos y el recorte de los mismos:

Concebimos a la ciudad como la configuración cultural por excelencia desde donde operan todos los diseños, como una realidad histórico-geográfica, social, cultural y política. Desde este enfoque, proponemos interpretar la ciudad como una multiplicidad de realidades posibles, desde donde podemos reconocer la vida social que en ella acontece y los lenguajes o mediaciones expresivas que cada sociedad utiliza para producir sus espacios habitables. (Extracto dentro del espacio Aula Virtual)

### CONTENIDOS POR CLASES TEÓRICAS

**Encuentro 13 de abril:** “Habitar: espacio social” / “Niveles del diseño”. Los contenidos: Elementos constitutivos del espacio social: las atmósferas, los acontecimientos y actividades; las concepciones y configuraciones espaciales / Concepciones espaciales: espacio central, focal, funcional y virtual / Diseño y ambiente urbano: Objetos y su pertenencia a cada uno de los diseños y la arquitectura / Niveles y escalas de indagación: el contexto, las escenas y los objetos.

**Encuentro 20 de abril:** “Hábitat: mediaciones expresivas”. Los contenidos: Elementos constitutivos de las mediaciones expresivas desde el campo del proyecto / Espacios básicos (recintos y canales) / Cualificaciones espaciales (espacio abierto, semiabierto, cerrado y semicerrado) / Elementos componentes de la forma / Principios de organización espacial/ Materialidades (brillo, color, textura).

**Encuentro 2 de mayo:** “Narrar con imágenes y textos”. Lenguajes comunicacionales de los diseños y la arquitectura / Recursos gráficos analógicos, digitales e hibridaciones / Consideraciones para la puesta en página

### BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

- Facultad de Arquitectura UNAM (2017) Miércoles FA- La Ciudad. Poética, Relato y Memoria [Video Conferencia Pablo Sztulwark] [https://www.youtube.com/watch?v=M\\_-phZQdNDs](https://www.youtube.com/watch?v=M_-phZQdNDs)
- CALVINO, I. (1994) *Las ciudades invisibles*. Editorial Siruela.
- CHING, F. (1982) *Arquitectura, forma, espacio y orden*. Editorial Gustavo Gili.
- FALCO, C. (2011) *Cinetown, de Manhattan al Amazonas*. Impresos SA. Santa Fe.
- PALLASMA, J. (2016) *Habitar*. Editorial Gustavo Gili.
- SZTULWARK, P. (2015) *Componerse con el mundo*. Sociedad Central de Arquitectos.
- ZUMTHOR P. (2007) *Atmósferas*. Editorial Gustavo Gili.
- Cuadernillo de cátedra. Material de trabajo de elaboración de los docentes que pertenecieron y pertenece a la cátedra de TDBB.

- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica *El pensamiento proyectual*. Disponible en el aula virtual.
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica *Niveles del diseño*. Disponible en el aula virtual.
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica *Habitar: espacio social*. Disponible en el aula virtual.
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica *Hábitat: mediaciones expresivas*. Disponible en el aula virtual.
- Presentación que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica *Narrar con imágenes y texto*. Disponible en el aula virtual.

## LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar la etapa:

- Modalidad operativa: Grupal al interior de cada grupo operativo. 4 integrantes.
- Primer encuentro: 13 de abril.
- Pre entrega espacio social: 24 de abril.
- Pre entrega mediaciones expresivas: 4 de mayo.
- Entrega final: 11 de mayo.
- Modalidad de entrega: paneles.
- Modalidad de evaluación: evaluación continua del proceso, de cada etapa del trabajo práctico y pre entregas de forma diagnóstica. Entrega final con calificación.
- Cantidad de encuentros: siete presenciales en sede, uno virtual y dos encuentros en el sector asignado con acompañamiento docente.

Se propone una única práctica, con diferentes etapas. Se estructura a partir de los contenidos que se secuencian en dos grandes momentos, que abordan: el espacio social y las mediaciones expresivas. Habitar y hábitat.

[...] para lo que se viene ahora que es este segundo momento, se acuerdan que nosotros siempre hablábamos de que nuestra propuesta de enseñanza está organizada en tres grandes unidades temáticas?. La unidad temática número uno, que es partir de lo que dicen, lo que ustedes son, hacen, sienten, piensan. Por eso decimos, es el mundo desde mi referencialidad. Un segundo momento en donde ya empezamos a mirar esta relación sujeto mundo, pero pensándolo desde el mundo como una entidad de análisis. Del mundo sobre aquello por lo cual nos preguntamos y nos interrogamos como diseñadores. (Teórico titular. Inicio de etapa analítica)

Dentro de estas dos grandes nociones con que se propone analizar la ciudad, se alojan conceptos referenciados por los contenidos generales del plan de estudio, enmarcados en los objetivos del TI. Los objetivos particulares y contenidos de TDB, expresan la transposición didáctica que la cátedra construye, es decir las particularidades del PP, que expresan el vínculo docente- saber disciplinar; referencian el contrato didáctico; y orientan la relación estudiante- saber disciplinar en la praxis creativa.

[...] de eso se trata esta práctica. volvemos a recuperar las dos dimensiones sobre las que vamos a trabajar en la vida urbana. se acuerdan que hablábamos por un lado del espacio social y por otro lado de cuáles eran los recursos a través de los cuales sin ese espacio social, se configuraba en un espacio físico habitable? Entonces trabajamos en este par de el habitar y el hábitat el habitar que tenía que ver con la producción social de la vida. y ahí entonces cuando vamos a analizar el habitar nos centramos muchísimo en mirar a los sujetos en preguntarnos por las personas y preguntarnos por los sujetos, en relación con los otros sujetos. Cuáles son sus comportamientos, qué cosas hacen, cuáles son las formas de habitabilidad, de qué manera se ponen en relación nuestros sujetos para habitar socialmente. (JTP de TDBA en grupo operativo, recuperando el teórico *Habitar: el espacio social*)

## SECTORES PARA EL ANÁLISIS

- RECORRIDO 1: Paseo Bv. Gálvez desde Molino Franchino a Plaza Pueyrredón.
- RECORRIDO 2: Paseo Bv. Gálvez desde Plaza Pueyrredón a Puente Colgante
- RECORRIDO 3: Paseo Costanera desde acceso a Puente Colgante hasta entorno del Faro.

Estos sectores son asignados a los grupos que se conforman por cuatro estudiantes, al interior de cada grupo operativo. Si bien el trabajo propuesto requirió que los estudiantes vivenciaran el sector asignado de forma autónoma, se planificaron dos jornadas de trabajo de campo con acompañamiento docente. Cada una de estas jornadas se planificaron a continuación de las clases teóricas: la primera, luego de los desarrollos teóricos que abordaron el análisis del habitar; y la segunda a continuación de la clase teórica que desplegó las dimensiones conceptuales del hábitat.

La estrategia docente fue acompañar a los estudiantes según fueron asignados. Es decir, que no se separaron por docente a cargo, sino que, y con intención de diversificar las miradas, los docentes se asignaron a diferentes sitios y acompañaron a los estudiantes que podían pertenecer a su grupo operativo o no. “Todos los docentes paseemos de una comisión a la otra, la polifonía. La multiplicidad de voces es lo que nos va a garantizar un camino más creativo” (Propone la titular, en reunión de cátedra.).



Trabajo de campo con acompañamiento docente.



## ENSAMBLAJE DOCENTES – SABER

En esta etapa, los contenidos que aborda la cátedra, teniendo como marco referencia los objetivos del TDB y TI, atendiendo al saber a enseñar, expresan cómo es la relación de los docentes con el saber.

El abordaje del PP como posibilitador y posibilitado por la tarea proyectual, inaugura los encuentros en el taller. Se expresa con intensidad la relación docente-saber disciplinar, reforzando su definición como actor no humano que constituye el vértice del saber, en el triángulo didáctico propuesto en esta investigación. Estructura las prácticas para posibilitar la construcción de esta forma de pensamiento en los estudiantes, procurando una diferenciación progresiva, andamiada por la ciudad.

Al igual que cuando volvemos de un viaje, no vamos a ser los mismos después de haber hecho esta travesía urbana, porque nos pusimos en relación con lo cotidiano desde un lugar diferente ya no desde naturalizarlo. Nos preguntamos por lo cotidiano, nos preguntamos, lo interrogamos y construimos esta mirada desde este pensamiento proyectual que implica una mirada crítica. Implica reconocer cuáles son los códigos a partir de los cuales esta ciudad está construida; los códigos también en términos de códigos materiales, los recursos a través de los cuales esta ciudad fue proyectada, fue diseñada y como nosotros nos empezamos a reconocer para poder después interactuar con esos espacios públicos. Y vamos a reconocer sistemas, orientarnos y comprender cuáles son los distintos valores simbólicos. Entonces la invitación es a sumergirnos en los lugares, en las plazas, en las calles, en los bares, en los paseos. (JTP en grupo operativo al comienzo de la práctica)

Se secuencian contenidos en la transposición didáctica, constituyéndose como saber enseñado, particularizando el contrato didáctico en la relación docente-estudiante, y evidenciándose con diferentes aproximaciones, en las producciones de los estudiantes, en sus prácticas (praxis creativa).

La cátedra expresa en su relación con el PP (saber disciplinar), una mirada que desde el principio de dialogización, se enmarca en la Teoría del Pensamiento Complejo. Se abordan dimensiones del espacio social y el espacio físico de la ciudad, para que, a partir de activar un pensamiento relacional, se pueda volver a mirar el fenómeno, para ser analizado. Aquello que sin ser problematizado en el habitar cotidiano, pueda habilitar lecturas de naturaleza compleja que encuentra lo diverso y lo incierto de la ciudad.

[...] donde conviven todos los diseños donde dialogan todos los diseños, donde un diseño interactúa con el otro configurando esta gran complejidad de la ciudad. La ciudad es un artefacto cultural muy complejo y los diseñadores somos precisamente actores privilegiados en darle forma y materialidad a ese espacio social que habitamos es la ciudad. (Titular en clase teórica TDBB)

Durante los sucesivos encuentros, se evidenció el carácter poético del PP. Poniendo el foco en la ciudad, entendiéndola como uno de los objetos de problematización del diseño, se fueron expresando en los discursos docentes, el acto poético de diseñar, habilitado por el PP.

Bueno, diseñar, proyectar, tiene que ver con eso. con planear, planificar, idear cosas que no existen. ... pensarlo antes de construir, pensarlo antes de hacerlo. En las tres disciplinas que trabajamos: arquitectura, diseño visual y

diseño industrial. Antes de ponerse a hacer, a construir, a crear eso, hay que diseñarlo, hay que proyectarlo, hay que pensar cómo va a hacer y cómo va a ser usado ese objeto esas cosas, ese elemento que vayamos a crear. (Titular en clase teórica TDBB)

Como se viene relatando, el elemento/problema de la realidad que se plantea como interrogante que habilita la problematización, es la ciudad en sus dimensiones social y material. Estas decisiones dotan de sentido la construcción de la mirada disciplinar, habilitada por el PP, articulando conceptos con aspectos de una realidad que a partir de esta nueva condición del pensamiento, se posiciona en áreas comunes del conocimiento de las disciplinas proyectuales.

Como se señalara, TDBB recorre la secuencia didáctica de la etapa analítica, en dos momentos. En primer lugar, mirar la ciudad centrada en el sujeto. En segundo momento, la lectura de la ciudad se corre de lo fenomenológico y de lo existencial, para mirar desde la dimensión material, matérica y de la abstracción, que se procura desde la geometría.

En definitiva, nuestra gran problemática es el sujeto y nosotros dar respuestas en la configuración de ese hábitat que habitamos para que esta vida social para que nuestro transcurrir en un tiempo espacio determinado fenomenológico concreto sea posible. Por eso arrancamos por las personas, por eso por el habitar. Dos espacios básicos que hablamos, los recintos y los canales, apropiados por el sujeto, diríamos los lugares y los caminos y con estas dos maneras de aprender el mundo, aprender de capturar al mundo, de estar en el mundo, con estas dos formas básicas que cuenta el mundo. Cuentan los espacios básicos. Hablamos de los recintos y los canales. Apropiados por el sujeto, diríamos los lugares y los caminos y con estas dos maneras de aprender el mundo, aprender de capturar al mundo, de estar en el mundo, con estas dos formas básicas que cuenta el mundo y cuenta la materia. (Titular en clase teórica TDBB)

Cobra relevancia en la selección de contenidos, cómo se aborda el análisis de los objetos producidos por el diseño que están presentes en la ciudad y que deben ser analizados, no solo desde la abstracción, sino también como portadores de significados.

Conceptos que se operativizan y resultan propios de la transposición didáctica que construye la cátedra, particularizándola: atmósferas, transposición y campo semántico.

**Atmósferas.** En sucesivos encuentros tanto en instancia de clase teórica como en tarea en los grupos operativos, se aborda este concepto identificado como el vínculo del sujeto (en este caso de los actores estudiantes), con el espacio físico (la ciudad), en un encuentro desde la experiencia sensorial. Aquellas primeras sensaciones en juego, que caracterizan las particularidades propias y únicas de un espacio, para los sujetos. Cómo interpela sensorialmente un espacio y cómo los sujetos son interpelados.

Desde Zumthor, la atmósfera habla de un juego de dar y recibir, de prestarse atención, de una disposición del

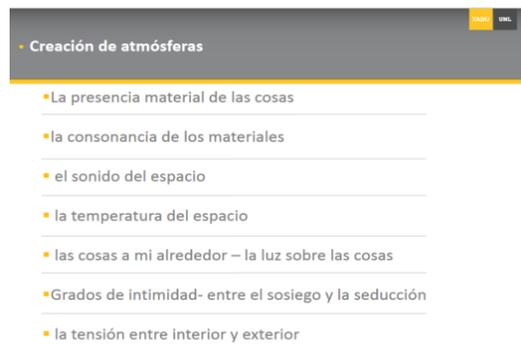


Imagen que acompaña el relato de clase teórica. Atmosferas.

ánimo y una sensibilidad emocional que despierta un sitio, una obra, un edificio. La atmósfera se constituye entonces en una cualidad subjetiva y emotiva del espacio que nos produce sensaciones, que nos conmueve. (Cuadernillo de cátedra TDBB p. 35)

Para dar cuenta de esto, la condición física de la ciudad que es habitada, requiere ser externalizada. Se expondrá en el ensamblaje estudiantes-saber disciplinar, como se construyen imágenes que dan cuenta de las atmósferas que los estudiantes construyeron en la experiencia de estas travesías urbanas.

[...] como todas estas preguntas: las atmósferas. ¿Qué hacen las atmósferas? Tienen que ver precisamente con esta cuestión, de cómo se presenta el espacio, este primer impacto sensorial con lo que los rodea a través de los colores, las luces, las sombras, en este registro sensorial de una experiencia. (Titular en clase teórica "Habitar: el espacio social")

**Transposición.** Otro abordaje conceptual que caracteriza la propuesta es la transposición. El nuevo relato gráfico, está referenciado por un el disparador que puede pertenecer al arte, siendo que se elige que se sustituye o que migra; con un nuevo sentido.

**Campo semántico.** La construcción de un campo semántico, augura la producción de atmósferas. Esto implica una operación de sentido, donde se compone un "barrio" de palabras significativas, que han devenido en instancia de ambientación, de otros campos expresivos como textos literarios y disciplinares y el cine. Operan como disparadores para la construcción del propio relato. Se aleja de la representación, aun cuando en esta se considera como una lectura personal de los objetos.

En esta etapa, el campo semántico se construye con palabras que caracterizan los sectores y que cobran sentido para los estudiantes, a partir del relato de las travesías propuestas.

Estos conceptos, se recuperan del proceso en la etapa de ambientación. Ya fueron abordados y puestos en práctica en el taller. Se expondrán producciones de las mismas en el ensamblaje estudiante-saber disciplinar.

¿Esto qué tanto insistimos? ¿Por qué los campos semánticos, en las producciones, en esta idea de no ilustrar, sino de construir metáforas? ¿Por qué estas metáforas expresan atmósferas? ¿Por qué es importante operar con la transposición? Para esto: este tipo de ejercicios donde cruzan su propia subjetividad, el cine, con un relato visual, un texto de Calvino, un texto de Borges, son excusas de las que nos reunimos para generar este pensamiento de relaciones, este pensamiento relacional. (JTP en grupo operativo recuperando conceptos de la clase teórica)

[...] recuperar como siempre. ¿Nosotros qué hacemos? recuperamos los contenidos que hemos desarrollado en las unidades anteriores y los re trabajamos, los ampliamos y los ponemos a disposición para poder avanzar sobre otras preguntas. (Titular en presentación de la práctica de la etapa de análisis)

Esta dimensión se propone como andamiaje teórico- operativo, introductorio al mundo del proyecto.

## ENSAMBLAJE DOCENTES – ESTUDIANTES

En el primer encuentro de presentación, se presentan aspectos del contrato didáctico que se propone, tales como: modalidad de trabajo en grupos operativos a cargo de cada JTP, condiciones para ser un alumno regular, lugares presenciales y virtuales de cursado, horario de cursado, formalidades de entrega, constitución de grupos de whatsapp por docente a cargo y como se va a trabajar con el aula virtual. En general, todos aspectos operativos de cursado.

En relación a estos, el contrato didáctico fue flexible, principalmente en las fechas estipuladas para las pre entregas y las entregas y los lugares y modalidades de los encuentros. Esto se debió a los sucesivos paros de la docencia universitaria, que generaron la necesidad de ajustar la planificación en relación a los tiempos, los contenidos y las prácticas, pudiendo abordarse en su totalidad, según lo planificado.

La lectura del proceso de los estudiantes leídos en momentos de corte en las prácticas, (pre entregas), tienen como objetivo “tomar el pulso” de los procesos. Estos momentos donde se observa la producción de los estudiantes, habilitó reformulaciones del contrato didáctico en la secuencia de contenidos; siendo que se planteó la necesidad de revisar algunas dimensiones conceptuales en juego, en algunos casos por grupo operativo, en otros de la totalidad de la comisión. Los docentes operaron según estos emergentes, revisando conceptos a partir de las prácticas, tal es la puesta en acto de la enseñanza de las disciplinas proyectuales en la modalidad taller. Propiciando en el hacer, su incorporación a la estructura cognitiva de los estudiantes. Recurrentemente se señala que la complejidad del fenómeno ciudad, se expresa en simultáneo. La estrategia de secuenciación, “separa” en categorías conceptuales para el análisis del fenómeno urbano, procurando el análisis crítico; siendo esta una necesidad que plantean los docentes, para generar andamiajes entre conocimientos previos y nuevos conocimientos (estrategia para aprendizajes significativos de Ausubel). Cada encuentro en grupo operativo, fue recuperando (de la etapa de ambientación), o augurando (de la etapa propositiva) contenidos, fue acentuando algunos y otros puestos en suspenso.

La estrategia para “andar” la secuencia didáctica, entendiéndolo que no son momentos fragmentados sino que se desarrollan en un continuo que itineran contenidos y experiencias. Pudiendo pensarse en la posibilidad de organizar los conocimientos nuevos a partir de aquellos preexistentes, creando andamiajes entre unos y otros.

En TDBB se recuperan contenidos y prácticas, pero en este momento generando vínculos entre el mundo referencial y la experiencia personal con la ciudad (situación fundamental del conocimiento en juego), a partir de comenzar a comprenderse actores colectivos desde las prácticas y las lógicas de los diseños: aquí se expresa como opera en el contrato didáctico propuesto, la situación a didáctica, latente en la situación didáctica.

Siendo un segundo momento de la secuenciación didáctica, esto es posible, recuperando lo ya recorrido. Aquí se retoma también el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1976), en tanto este vínculo, expresando que: “...para alimentar el nuevo aprendizaje se necesita todo lo que los estudiantes hayan aprendido anteriormente. Tanto el profesor como el estudiante deben ser conscientes del valor que tiene los conocimientos previos en la adquisición de los nuevos” (Novak y Gowin, 1988, p.9) Pudiendo pensarse en que estos haceres encuadran en “enseñanzas significativas.”

Se propone al estudiante correrse de sus certezas, desnaturalizar la ciudad, a partir de una mirada crítica, en una acción autónoma aunque acompañada. Estas estrategias procuran el descentrarse del sujeto, replantearse lo ya incorporado, para volver sobre sus propias estructuras de conocimiento. A partir de la construcción de la mirada proyectual, el TDBB lo explicita como aquellos que hace “emerger mundo”, posibilitada por el PP. Esta construcción es uno de los lineamientos del contrato didáctico.

Signa el contrato didáctico propuesto, la construcción colectiva del conocimiento.

Las prácticas propuestas que encuentran a docentes y estudiantes en una construcción colectiva de conocimiento, donde teoría y práctica se entiende como el pensar haciendo y hacer pensando, que tantos diseñadores tomamos como lema, están “impresas” en TDBB.

Lo más importante es la cercanía que ustedes puedan construir es este aprendizaje entre pares. Los lazos de confianza que damos crear. ¿Sí? Entre el profesor y ustedes; entre ustedes. Entonces, proponemos la labor considerándolos pares. Nos diferencian las experiencias y el tiempo que llevamos vinculados con los diseños. Y lo más importante: nosotros también somos estudiantes. (JTP en grupo operativo)

Trabajamos para que todo el mundo que asista al taller e interactúe y active las prácticas le vaya “bien”. ¿Sí? Por eso decimos, que el trabajo colaborativo, el trabajo, digamos, compartido, a veces se da un poco más lento, pero llegamos todos. En esas tensiones tenemos que manejarnos. Y a su vez, en esos desafíos de lo que es acompañar y reconocer la diversidad. Que sea genuino, que construya lazos de confianza. Titular en reunión de cátedra, posterior a la pre entrega del espacio social.

Los invitamos. Ustedes mismos van a recorrer el aula y van a leer los objetivos, contenidos de cada una de las prácticas. A su vez, los ejemplos; a su vez un cuadernillo que recupera eso mismo y lo pone en un cuadernillo de cátedra. Entonces, hay muchos recursos. Lo complejo es cómo navegar esos recursos. (Titular en clase de presencialidad virtual, recorriendo las prácticas en diálogo con los estudiantes.)

En tanto lo operativo, los docentes relatan su rol en el taller. Las docentes que poseen cargos profesoriales, interactúan también en los grupos operativos. Los docentes que se incorporan al taller recientemente, diversificando voces, son incorporados a la propuesta por sus pares de mayor recorrido; y por los estudiantes en la interacción en las prácticas. Todos abocados a la reflexión en la acción, mediados por la tarea proyectual.

Mari (adjunta) y yo (titular responsable) no tenemos grupo a cargo. Quiere decir que vamos a estar siempre recorriendo los dos talleres (refiriéndose a los espacios físicos donde se dicta el cursado) y a su vez, interactuando con ustedes. Quiere decir, todo lo que nos quiera preguntar, al igual que a sus docentes. Mel se incorpora este año a este espacio. Entonces, lo mismo digo para quienes, tanto docentes como estudiantes, están recién integrándose. Si bien es una propuesta consolidada, ustedes la van a ver que está armada en el aula virtual, sigue transformándose con la escucha. (Titular en diálogo con toda la comisión.)

Como se señalara en el apartado donde se desarrolló la noción de contrato didáctico, caracterizándolo como incierto, se reafirma que resulta dificultoso por parte del docente, asegurar que los estudiantes aprenden. Pero también se señaló que aquello que sí es posible en este vínculo, es que los docentes mantengan una vigilancia afectiva, que favorezca los aprendizajes. En TDBB, es uno de los objetivos. En palabra de su titular, resuena este aspecto que se propone como común denominador del vínculo docente- estudiante y caracteriza otro aspecto del contrato didáctico que se propone y se lleva a la práctica en el cotidiano de las clases:

Un mundo desde el pensamiento abstracto es complejo. Y manejar los instrumentos de comunicación, analógica, y/o digital para, con esos procedimientos, poder construir esos mundos es muy difícil. Vamos de a poco, pero vamos, y allá vamos. Sí. Ese sería un obstáculo, por ejemplo, epistemológico. No entiendo el sistema, no entiendo ese objeto de conocimiento, y no entiendo el procedimiento. Y hay otro que son los obstáculos epistemofílicos, que son los afectivos, los actitudinales. ¿Sí? Quien no tiene dificultades para comprender los conceptos y para operar con los conceptos, pero está bloqueado emocionalmente, y no puede operar, igual que el que no lo entendió. Y no puede operar. Necesitamos que todo el mundo esté con las manos en la masa. Entonces, detectemos ese tipo de obstáculo, que es lo apasionante de la calidad docente y sobre eso operamos. Titular en reunión de cátedra en momento de pre entrega de mediaciones expresivas.

En TDBB, la praxis creativa que vincula estudiantes-saber disciplinar de esta etapa, se propone a partir de una estrategia que entiende a las travesías urbanas como habilitadoras de ésta, especialmente porque será donde se construyan y expresen, nuevos significados sobre la ciudad, que posibilitarán a los estudiantes nuevas construcciones de aprehensión del conocimiento proyectual, desde el PP.

La interrogación que vamos a hacer a la ciudad, va a estar posibilitada a partir de narraciones que iremos construyendo en el transcurso del cursado, para poder ir incorporando los contenidos que las disciplinas proyectuales a las que cada uno de ustedes eligió como formación, nos habilitan. Con su propia experiencia ahora en un doble rol: como ciudadanos y como diseñadores. Vamos a ver teoría y esa teoría, habilitará las prácticas. Y vamos a realizar prácticas, donde podremos reconocer las teorías que el campo del diseño aborda. Verán que es un continuo. (JTP en grupo operativo)

Decíamos que en nuestro lenguaje escrito y oral nosotros tenemos las palabras, Perdón, las letras que arman la palabra. La palabra que arma la oración, las oraciones que arman las frases. Las frases que aman los párrafos. Bien. ¿Con qué hablamos? Con esto hablamos nosotros. Con el punto, con la línea, con el plano, con el volumen ¿Ahora cómo hacemos?Cuál es nuestra gramática para que la palabra tenga sentido. Hay una gramática donde las letras se van articulando y esa palabra tiene un significado y así con el sujeto, el predicado, el verbo. Nosotros también, los proyectistas tenemos nuestra gramática de la forma y tiene que ver Precisamente en cómo podemos relacionar estos elementos componentes para que armen una narrativa. Una narrativa que no es la narrativa de la literatura. Es la narrativa de los objetos que producimos desde el diseño para configurar el hábitat humano. Sean objetos de la arquitectura, el diseño Industrial o de la comunicación visual y vamos a ver como seis grandes principios el eje la simetría la jerarquía el ritmo y repetición la Pauta campo y este principio que personalmente me parece exquisito que es la transformación. (Titular en clase teórica TDBB)

Se señala que la estrategia apunta, no solo a la utilización de recursos gráficos, sino que y fundamentalmente, para transmitir la lectura problematizadora de la ciudad, es decir, los nuevos campos de sentido que esta problematización enuncia.

Los códigos a los que recurre para comunicar TDBB, son diversos. Se ponen en relación dialógica las producciones visuales y comunicacionales, a partir de comprender la relación entre saberes y procedimientos. En tal caso se propone comunicar el habitar con los procedimientos propios de las artes (pintura, literatura, fotografía). En cuanto que el hábitat es comunicado con los procedimientos de las ciencias, siendo que es mensurable, cuantificable y puede ser representado por la geometría en un nivel universal de abstracción.

[...] es un fenómeno mucho más universal. A la hora de analizar ya después las atmósferas todo lo que ustedes vieron más centrado en el sujeto, tiene una carga de subjetividad mayor en la interpretación pero en este otro momento del análisis. Es un abordaje más racional, más abstracto, más universal, más verificable respecto de las categorías que vamos a trabajar vamos a reconocer estas preguntas. Este abordaje reconoce cuáles son los códigos y cuáles son los recursos formales y materiales inherentes al lenguaje del proyecto. (JTP en grupo operativo)

Y las vamos a contar a otros. Vamos a construir narrativas usando lenguajes textuales y gráficos, como es propio de la arquitectura y los diseños, generando un nuevo discurso para cada uno de ustedes, que ahora mirarán la ciudad con la mirada proyectual y para los otros. (JTP en grupo operativo)

[...] acá también hay todo el grupo que implica una determinada actividad vinculada precisamente a la forma de vida y de trabajo de esta ciudad esta necesidad de trasponer en imágenes lo que nosotros tanto le estamos pidiendo a ustedes en este caso sistemas de relaciones. (Titular en clase teórica TDBB)

[...] cuando trabajemos sobre el hábitat vamos a empezar a incorporar códigos que son los que después ustedes mismos van a manipular en la etapa propositiva porque ya son códigos muy específicos del diseño. (JTP en grupo operativo)

Conceptos, recursos y procedimientos, se constituyen en insumo para los estudiantes. Se evidencian diferentes aproximaciones en la aprehensión de estos, propio de reconocerse como una labor personal.

El análisis que opera con los conceptos que aborda la dimensión del habitar, se expresan y comunican con alta pertinencia.



"El mapa de Bedolina". Imagen que acompaña el discurso de la titular en clase teórica. TDBB

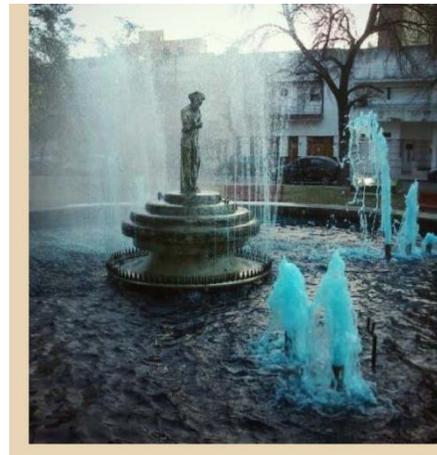
Se estima que esto se debe a que las atmósferas, las actividades, los acontecimientos y las configuraciones espaciales, pueden comunicarse mediante procedimientos habituales para los millennials. Estos pertenecen al campo del arte como el dibujo sensible, con técnicas analógicas, digitales e hibridaciones; así como la fotografía. También se debe considerar, que es posible tener acceso a dispositivos y que su uso, en el caso de fotografías y edición de las mismas, es habitual. Las producciones en este taller, no presentan dificultades significativas para operar y comunicar con estos conceptos en el análisis de la ciudad.



Atmósferas de la Escena Peatonal

En tal caso, en las producciones de análisis del espacio social, los instrumentos comunicacionales son un facilitador, aunque no sólo lo necesario. Las nuevas lecturas del espacio social de la ciudad, se van construyendo posibilitado por la apertura al PP.

En cuanto al análisis de la dimensión del hábitat a partir de una mirada disciplinar del espacio concreto, éste requiere descentrarse de lo cotidiano y experiencial para adentrarse en el mundo de la abstracción; y para comunicarlo, requiere operaciones de carácter racional. Las mediaciones expresivas con que la ciudad se presenta en su dimensión física, requieren de procedimientos sistémicos.



Atmósfera de objeto de la escena Plaza Pueyrredón

Los conceptos devienen en instrumentos para las prácticas, al igual que el análisis del espacio social.

Así como cuando analizamos el Espacio Social nos centramos en los sujetos y cómo se apropian de los lugares, cuando nos enfocamos en las Mediaciones Expresivas desde la mirada proyectual analizamos los lenguajes, códigos, recursos comunicacionales a través de los cuales los diseñadores dan forma a los escenarios donde se desarrolla la vida, atendiendo a la dimensión abstracta, para lo cual nos valemos de la geometría y a la dimensión concreta que nos permite comprender los materiales y tecnologías con los que trabajan los diseñadores. (JTP en grupo operativo)



Actividades y acontecimientos de contexto.

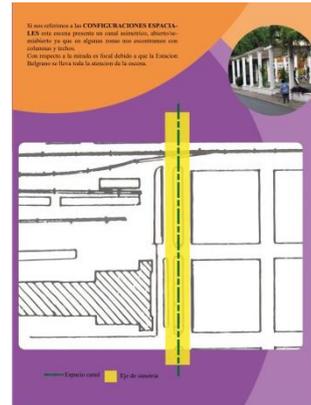
Se observa en la producción de los estudiantes, la incorporación progresiva de los códigos y sistemas de la representación desde la abstracción geométrica, de la forma, la materia y el espacio.

El representar el mundo desde la abstracción con los lenguajes de la representación sistémica, es un nuevo desafío, que entre otros, los estudiantes asumen.

T1 es un espacio conformado por 5 módulos. En el Módulo 2\_Representación Sistemática, donde los contenidos abordan las características de los sistemas de representación, análogos, digitales, multimediales, así como el uso de los instrumentos de dibujo, el dibujo técnico, fines, razones y objetivos; normas generales y prácticas de relevamiento; resuena esta dificultad.

En la observación y participación en este taller, puede afirmarse que no se implementan cruces en las prácticas con este Módulo.

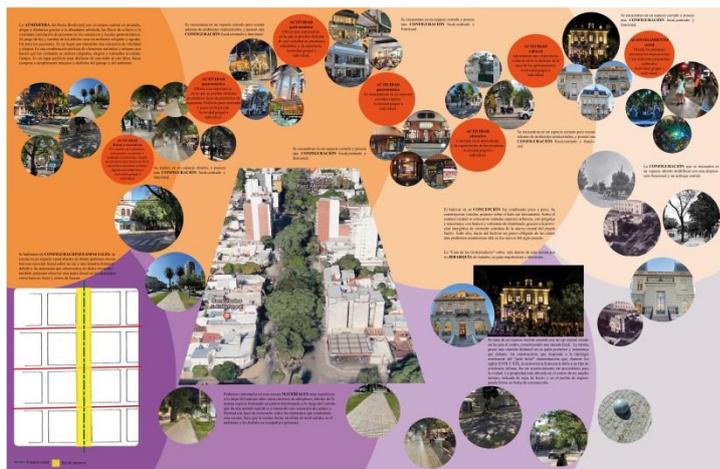
Conceptos como recintos, canales, elementos formales, principios de organización espacial y materialidad se despliegan con fluidez en el análisis de la ciudad, tal como lo expresan los estudiantes en las sesiones de sociabilización de prácticas (enchinchadas grupales, reflexión de la reflexión en la acción). Sin embargo, la comunicación gráfica de estas producciones revela deficiencias en el manejo de las técnicas de representación sistémica.



Espacios básicos a nivel escena.



Recintos y canales. Nivel escena.



Panel entrega final etapa analítica

## ETAPA PROPOSITIVA.

### EL MUNDO COMO DISEÑO

Se identifica como “Etapa propositiva. El mundo como diseño”, ampliando y evidenciando la selección de contenidos y el recorte de los mismos, TDBA llama “Unidad 3: Forma y sintaxis. Diseño de prototipo, forma y sintaxis. Construcción de nuevas experiencias en el espacio urbano”.

#### CONTENIDOS POR CLASES TEÓRICAS

Encuentro 9 de mayo: “Principios ordenadores”. Los contenidos: eje, simetría, ritmo, repetición, pauta.

Encuentro 16 de mayo: “Representación”. Los contenidos: métodos de representación sistemática. Normas IRAM. Método Monge.

#### BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

Pdf que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Principios ordenadores”. Disponible en el aula virtual.

Pdf que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Representación”. Disponible en el aula virtual.

#### LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar el encuentro:

**Primer encuentro:** 9 de mayo.

**Entrega final:** 15 de junio

**Modalidad de entrega:** individual.

**Modalidad evaluación:** procesual. Entrega final con evaluación.

**Cantidad de encuentros:** ocho encuentros presenciales en sede.

La práctica en que se centra esta etapa, propone el diseño de un objeto que interactuará en un lugar elegido por los estudiantes, que debe situarse en un lugar del sector analizado en la etapa analítica. Como se dijo, se aborda desde el sujeto por medio del diseño de experiencias, sostenido por aquellas nuevas acciones que generará el objeto en relación al hábitat.

Como idea rectora, el objeto será diseñado a partir de algún o algunos de los principios ordenadores como instrumento para trabajar los elementos primarios de la forma.

La cátedra presenta de esta manera la práctica en momentos propositivos:

El trabajo final propone introducir al estudiante en la fase de la práctica proyectual, donde pueda ejercer los resultados del análisis y conclusiones producidos en las etapas anteriores.

Considerando estas premisas, este ejercicio propositivo habilita una instancia de generación de formas y espacios básicos de experiencia universal y sus sintaxis

compositivas con diferentes cualidades. Estas operaciones tienden a poner en valor el diseño como disciplina transformadora del hábitat mediante la manipulación de los elementos componentes de la forma y sus principios de organización, apoyados en la geometría como instrumento de control de la forma. (Enunciado en aula virtual)

Se recuerdan los sectores definidos para la etapa de análisis y retomados para situar la etapa propositiva:

Cada JTP tiene asignado un recorrido de 6 cuadras. Cada docente le asigna a cada grupo de estudiantes, un recorrido de tres cuadras.

Boulevard desde Vélez Sarsfield hasta Güemes

Boulevard desde Güemes a Alberti

Boulevard desde Alberti hasta Marcial Candiotti

Boulevard desde Marcial Candiotti hasta Belgrano

Boulevard desde Belgrano hasta 25 de Mayo

Peatonal San Martín, desde Lisandro de la Torre hasta Moreno

Peatonal San Martín desde 1° Junta a Lisandro de la Torre

Peatonal San Martín de Lisandro de la Torre hasta Moreno

## ENSAMBLAJE DOCENTES-SABER

En TDBA, las estrategias se centran en recuperar lo transitado en etapas anteriores, atentos a los estudiantes, atentos al proceso de diseño, procurando detectar si los estudiantes pudieron construir conocimiento significativo, que diera como resultado una diferenciación progresiva de las categorías conceptuales y de los modos del hacer propio de las disciplinas proyectuales. A partir del retrabajo de los JTPs en los sucesivos encuentros en comisión reducida a su cargo (grupo operativo), se fueron dando instancias donde se repasaron los momentos anteriores y se abrieron mayores especificidades del proceso proyectual. (Diferenciación progresiva). (Ausubel, 2002, p.171)

Se observa cómo esta estrategia de recuperación de los contenidos y prácticas desde el mundo referencial y desde el mundo de análisis de la ciudad que habitan los estudiantes, apuntan a promover la vinculación del mundo con el sujeto diseñador que lo habita, transita y transforma. Estas estrategias didácticas evidencian como objetivo, estimular el intercambio entre el mundo interno del sujeto y el mundo externo, mediadas por relaciones dialógicas que se triangulan con una tarea proyectual.

El acto poético se despliega plenamente, en la reflexión en la acción, a partir de una propuesta de diseño que se pone en diálogo con las experiencias anteriores, para reinterpretarlas en esta nueva situación que habilita una práctica de diseño.

Expresado en los objetivos generales<sup>1</sup>, esta práctica propone como reflexión en la acción, la revalorización del espacio público a partir del diseño de experiencias, como es el modo en que -en anteriores etapas- se plantea la acción de los diseños y la arquitectura. Para esto, recurre a estrategias relacionales, que recuperan anteriores abordajes y aproximándose a metodologías proyectuales de los diseños y la arquitectura.

<sup>1</sup> Objetivos generales:

-Revalorización del espacio público a partir del diseño de experiencias.

-Diseño de narrativas a partir de un objeto espacial y el contexto urbano.

Se ponen en juego todas las dimensiones del hábitat, pero siempre con la mirada en el sujeto (habitar). En el caso de TDBA, como se señalara anteriormente, mediante el diseño de experiencias para usuarios. Para expresar este universo complejo, los docentes apelan al decir de Paul Rand<sup>6</sup>: “El diseño es el método de juntar la forma y el contenido. El diseño es simple, por eso es tan complicado.”

<sup>6</sup> Paul Rand(1914-1996). Diseñador gráfico estadounidense muy reconocido en gran parte por el diseño de marcas institucionales.

Queda expresado a que se alude cuando se identifica la acción proyectual, entendida en el seno del pensamiento complejo: el pensamiento crítico necesario para lecturas que problematizan el diseño de experiencias y el pensamiento creativo que habilita la práctica proyectual. Desde esta consideración, el PP se construye en una red de conexiones entre hechos, cosas y sujetos, desde la acción proyectual.

Para esto, se incorporan a las categorías conceptuales ya recorridas, el contenido de principios de organización espacial, constituyéndose éste en un instrumento de diseño que habilitará la práctica proyectual propuesta. Estos conceptos se presentan en la primera clase teórica de esta etapa. Se señala que es el único momento donde un JTP toma la palabra para toda la comisión, socializando en una clase teórica los conceptos de eje, simetría, jerarquía, ritmo, repetición y pauta.

Las estrategias didácticas puestas en acto en el TDBA, recorren la acción proyectual con acento en las particularidades del campo epistemológico del diseño en la comunicación visual.

Abordaje de la dimensión semántica de TDBA: se itera sobre la idea de que los objetos de diseño son portadores de significado. El diseño de un prototipo se pensará a partir de construir nuevas experiencias para los usuarios en el espacio urbano (tal se enuncia en el aula virtual).

Abordaje de la dimensión fenomenológica de TDBA: búsqueda y comunicación de las experiencias que los usuarios tendrán en interacción con el prototipo en el espacio urbano elegido.

Abordaje de la dimensión sintáctico-matérica en TDBA: la entidad material propiamente dicha del objeto a diseñar, que a partir de los elementos primarios de la forma, serán regidos por los principios ordenadores, operando con la sintaxis.

## **ENSAMBLAJE DOCENTES-ESTUDIANTES**

Los sectores donde previamente se realizara el análisis urbano, tal cual fuera descrito anteriormente, es el lugar donde se sitúa el objeto diseñado. Esta estrategia de continuidad, reafirma la condición procesual de los diseños y la arquitectura. Resulta en un facilitador para el abordaje de la tarea proyectual, siendo que el análisis previo aproxima al estudiante y su hacer proyectual a un lugar que se reconoce, exponiendo el carácter situado en tiempo y espacio de los objetos de los diseños y la arquitectura.

En esta instancia, TDBA procura el aprendizaje significativo, recuperando prácticas y saberes que fueron recorridos en la etapa de ambientación y en la etapa de análisis. Pero no sólo estas prácticas y saberes son recuperados, sino también como continuidad, vuelve a abordarse como tema/problema de la ciudad y sus vínculos con el

diseño, entendiendo a los diseñadores como hacedores de objetos que portan significado.

Esto es, la construcción de nuevos significados, en una secuencia que no fue lineal, atentos a una lectura que es situada, propio de la praxis creativa. La particularidad de formar parte de un taller donde la tarea es el recurso movilizador del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (praxis creativa). Aquí se re trabajan categorías teóricas y las consignas para el desarrollo de las actividades. Y esto es posibilitado por la especial atención de los docentes, que continúan trabajando la pertenencia a la comisión y el grupo operativo.

Un momento relevante de los sucesivos encuentros de esta etapa, fue una propuesta lúdica que tiene como objetivo, generar y comunicar con el cuerpo, alguno de los principios ordenadores. Consistió en organizar grupos de hasta 10 integrantes, de la comisión en general, independientemente de los grupos constituidos de dos estudiantes para la práctica proyectual.

Los conceptos fueron “actuados” por los estudiantes, pudiendo los docentes reconocer la aprehensión e interpretación que los estudiantes construyeron sobre estas categorías conceptuales.

La adopción de la modalidad del trabajo grupal para el desarrollo de las unidades permite el despliegue de la cooperación a partir de la interacción entre estudiantes (capacidad de escucha, aceptación de puntos de vista diferentes, enriquecimiento de las visiones de un asunto específico, etc.), anticipando una estrategia de trabajo propia de su formación académica y de su trabajo profesional.



Estudiantes representando el principio de organización espacial “simetría”. TDBA. Práctica lúdica. 23 de mayo de 2023.

Es necesario considerar que para poder aprovechar el tiempo juntos, los avances y hasta los retrocesos que puedan ir mostrando en el grupo, va a ser el motor en el taller. Ahora, a partir de lo producido, podemos volver a ver conceptos en caso de ser necesarios. Ahora tenemos ese facilitador. JTP en grupo operativo. TDBA

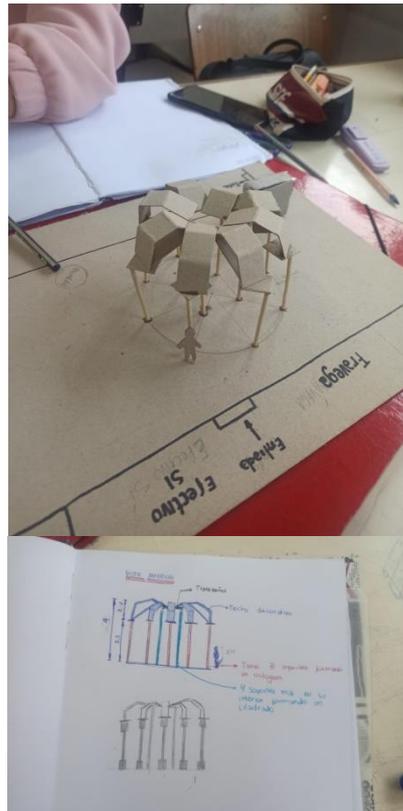
También se trabaja con modelos tridimensionales a escala. El contrato propuesto define a las maquetas, la palabra y la gráfica como una unidad de sentido para expresar y comprender los contenidos implicados en el proyecto; ya sean objetivos o subjetivos, explícitos o implícitos y proveen el material imprescindible a las partes involucradas: al estudiante para comunicar sus ideas, incluso clarificarlas y reformularlas en ese proceso de externalización; y al docente para acompañar y activar el proceso.

Se nutren las vías de expresión de su pensamiento tácito para que puedan externalizarlo gradualmente, paralelamente a la interpretación personal creciente del discurso disciplinar, que internaliza progresivamente.

Se estipula como cierre en el encuentro final de este taller que los estudiantes expongan sus propuestas, a partir de un relato sintético (5 minutos por equipo).

## EMSAMBLAJE ESTUDIANTES-SABER

En la bitácora los docentes de TDBA, solicitan a los estudiantes que plasmen el proceso de diseño. Se constituyen como instrumentos físicos que median para la comunicación del proceso (externalización con sus múltiples lenguajes) en aproximaciones sucesivas a la construcción del PP, que posibilita el proceso de diseño. En instancia de cierre, el prototipo se comunica habilitando un espacio de entrega en el aula virtual, con las estrategias comunicacionales que los estudiante eligen, que pueden ser desde un video a modo de entrevista alojado en Youtube, hasta el uso de otras narrativas transmediales (como por ejemplo el software Genially). En esta entrega no se solicita la puesta en página de lo producido, como es tradición en los talleres de diseño.

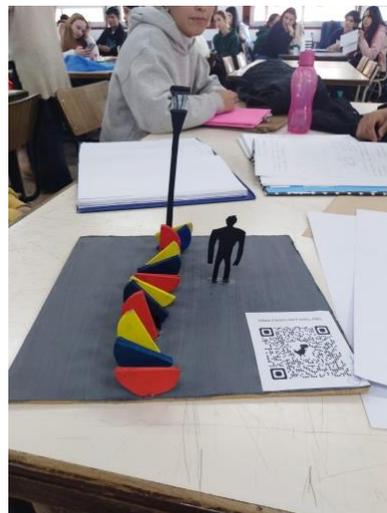


Representaciones del objeto propuesto.

Observando la producción de los estudiantes, recuperan el análisis realizado al sector así como las devoluciones que tuvieron de este trabajo por parte de los docentes. En este momento, la definición del espacio para realizar la intervención urbana, se reconoce como la primera decisión de diseño. Teniendo en cuenta las dimensiones espaciales, objetos de los diseños preexistentes, que espacio básico lo contendrá (recinto o canal); se evidencia las diferentes aproximaciones al saber disciplinar que pudieron ir construyendo. Es decir, poder superar la idea de diseño de un objeto, para poder pensar en un objeto situado en un lugar ya conocido.

Las propuestas evidencian desiguales producciones en cuanto a la pertinencia de la propuesta.

Se observa que los estudiantes diseñan los objetos, pudiendo operar con los principios ordenadores para la generación de la forma y comprendiendo con alta pertinencia a los objetos como la interfaz del sujeto con su medio, así como punto de intersección entre los sujetos como colectivo y el contexto en el que propusieron esté inmerso. En las propuestas se reconocen cómo los elementos componentes de la formas, los principios de organización espacial, la escala y la sintaxis, fueron instrumentos para el proceso proyectual.



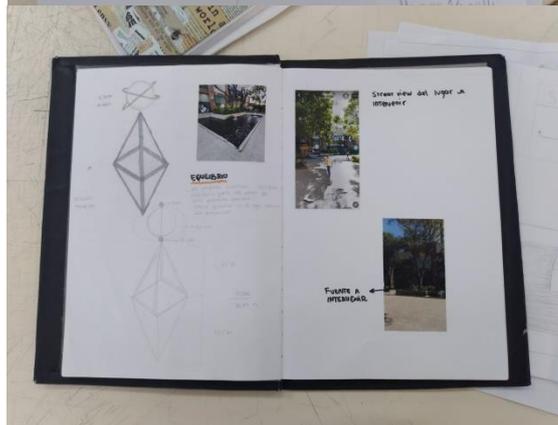
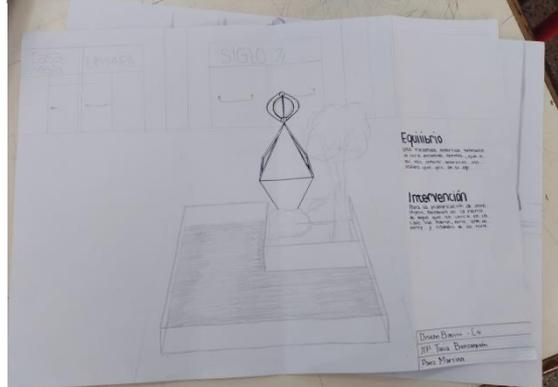
El principal obstáculo que se observa, es la idea del diseño situado: una visión integral que implica comprender a cada objeto del diseño como parte de un sistema que

le atribuye sentido. El espacio como medio físico-espacial y los comportamientos como las personas y sus actividades, para una nueva concreción del contexto. Es decir, la relación recíproca propuesta entre las personas y el ambiente.

Evidencia esta afirmación, en el marco de los contenidos trabajados, algunos aspectos que se desplegaron en la producción de los estudiantes: desajustes de escala, dificultades para comprender los requerimientos estructurales, falta de consideración de algún aspecto requerido del proyecto.

La principal dificultad que se observa es referencial: la administración del tiempo. En las pre-entregas y en la entrega final estipuladas, algunos estudiantes recurrieron a sus JTP para consultar si existía alguna posibilidad de prórroga para las entregas, siendo que no habían podido completar sus proyectos según lo que ese momento del proceso requería. Los motivos que plantearon fueron: desacuerdo entre miembros del equipo por diferencias en el compromiso con la tarea; dificultades con sus computadoras, como pérdida de archivos o desperfecto del equipo; y enfermedad de alguno de los estudiantes que ocasionó demoras.

En los momentos de pre-entrega, los docentes recordaron que cumplir en tiempo y forma con las entregas es condición para ser alumno regular del taller (contrato didáctico). Igualmente, como se señalara anteriormente, la propuesta recorría todos los momentos del proceso y permitió volver a mirar aspectos ya abordados. En tal caso, los estudiante que no habían llegado al avance requerido o aquellos que , continuando



con la reflexión en la acción, repensaban la propuesta aun estando completa; tenían oportunidad de continuar su proyecto. Mismo, la devolución de los docentes, cuando se señalaban ajustes en lo producido; el intercambio entre pares, en momentos de diálogo y exposición de las propuestas, favoreció el proceso continuo de diseño.

Al finalizar el cursado de TDBA, se solicita a modo de exposición, una narrativa del objeto en su contexto, atendiendo a todo lo trabajado y requerido. Cada grupo expone su propuesta de forma sintética.

## ETAPA PROPOSITIVA.

### EL MUNDO COMO DISEÑO

Se identifica como “Etapa propositiva. El mundo como diseño.” Ampliando y evidenciando la selección de contenidos y el recorte de los mismos, TDBB llama “Unidad 3: Forma y sintaxis. Transformaciones en las escalas del habitar”

### CONTENIDOS POR CLASES TEÓRICAS

**Encuentro 23 de mayo:** “Forma y sintaxis”. Los contenidos: La cátedra recorre en sucesivas clases de presentación, diferentes momentos de la práctica por los que los estudiantes transitaran el proceso proyectual.

En el encuentro de inicio de esta etapa, la titular responsable despliega toda la práctica, presentando los diferentes momentos.

Específicamente, se recuperan todas las nociones conceptuales de la etapa de ambientación y la etapa analítica, en este caso, operando como instrumentos de diseño. Cada actividad propuesta, se explica en diferentes instancias de avance, reuniendo a toda la comisión.

Asimismo, todos los conceptos y teorías abordados para poder resolver las prácticas de las unidades temáticas 1 y 2, las recuperamos ahora como instrumentos para resolver las actividades de la práctica propositiva-proyectual.

(Cuadernillo de cátedra, p.100)

### BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE CONSULTA

Pdf que se proyecta para el acompañamiento gráfico de la clase teórica “Forma y sintaxis”. Disponible en el aula virtual.

Cuadernillo de cátedra

Se propone visitar toda la bibliografía de las etapas de ambientación y análisis.

### LAS PRÁCTICAS

Del protocolo de observación participante, se resume para situar el encuentro:

Primer encuentro: 23 de mayo.

**Entrega actividad 1:** 1 de junio

**Entrega actividad 2 :** 8 de junio

**Entrega actividad 3:** 13 de junio.

**Entrega actividad 4:** 13 de junio.

**Entrega final:** 22 de junio.

**Modalidad de entrega:** grupal. Dos estudiantes.

**Modalidad evaluación:** evaluación continua del proceso, de cada actividad del trabajo práctico y pre entregas de forma diagnóstica. Entrega final con calificación.

**Cantidad de encuentros:** ocho presenciales en sede.

Específicamente se socializa un fragmento de la puesta en escena del grupo La Arena, un compilado de momentos de la obra performática "Travelling"<sup>1</sup>, como material de enseñanza, que introduce a los estudiantes en una primera aproximación a las problemáticas de los diseños y la arquitectura, pero esta vez como diseñadores. En esta se señala que si bien pertenece a una expresión artística, aborda múltiples problemáticas de la relación habitar-hábitat, de forma poética. Éste se presenta a los estudiantes como disparador poético que provoca los sentidos y pone en juego la vinculación subjetiva del estudiante con el material propuesto, habilitando la construcción de un campo semántico y atmósferas espaciales como imágenes faro, que guiarán el proceso de diseño.

El TP consiste en el diseño de una sintaxis espacial que articula diferentes escenas, a la manera de sistemas de recorridos organizados por secuencias temporales-espaciales: inicio-recorrido-meta. Estas escenas estarán definidas a partir de una identidad que le atribuye sentido, que se construirá desde un campo semántico. Las escenas se definirán a partir de la relación entre objetos espaciales que serán diseñados teniendo como elemento primario de generación de la forma el plano, al cual se le aplicarán acciones (transformación, mutación, agrupamiento, etc.) configurando un objeto complejo que pueda actuar en sus variaciones y diversidades como artefacto urbano, háptico y comunicacional.

Vamos a comenzar. La propuesta es diseñar un dispositivo espacio temporal. Esto es, desde el sujeto, que recorrerá los espacios básicos que propongan con la idea de inicio/s - recorrido/s - meta/s. vimos Travelling todos juntos pero les sugiero que vuelvan a mirarlo. Solos, reunidos con sus compañeros. Porque este será el disparador desde el cual deben construir sentido. Quiero decir, les pasaron muchas cosas cuando lo vieron, no?. Claramente lo expresaron. A partir de sentir, y también de pensar, cómo este fragmento de acto circense los interpeló sensorialmente, deben construir un campo semántico. Un grupo de palabras que expresen las múltiples sensaciones que experimentaron. Verán como, si no puedo ayudarlos a pensar esto, algunas palabras cobran mayor importancia, mayor significado. Eligiendo dos, pueden ser las palabras que le den sentido al diseño de cada una de las escenas. La sintaxis nos ayudará a comunicar estas palabras, a partir de planos que se diseñarán como objetos, con sucesivas operaciones como por ejemplo calar, plegar, curvar... Muchas. La otra pata de partida de esta práctica, es la pauta. Será una hoja A3, donde a partir de un análisis geométrico de este rectángulo, trazaran los recorridos de cada escena. Tranqui. Esto así dicho parece tremendo, pero iremos trabajando en maquetas las propuestas. Es necesario que se miren y vean que están todos más que capacitados para hacerlo. Tenemos que recordar los conceptos con los que venimos trabajando. (JTP en grupo operativo. TDBB)

Lo que vamos a estar construyendo es una propuesta sintáctica donde se articulen diferentes sistemas de recorridos y permanencias. Los recintos y canales, serán los espacios de permanencia e itinerancia. Como lo vimos en la ciudad. (JTP en grupo operativo. TDBB)

1-Travelling" del grupo La Arena. La Arena es una compañía profesional formada por artista de circo que son a la vez acróbatas, actores y bailarines. Desde sus comienzos, en 1992, vienen creando espectáculos de gran poesía e impacto visual, consiguiendo sorprender, divertir y emocionar a través de una dramaturgia del movimiento, del espacio y del cuerpo en acción. "Travelling": "circo, música y video fusionados en una obra inquietante y de alto impacto visual". Lo digital y lo sensorial se funden para ofrecerle al espectador una vivencia única" <https://www.youtube.com/watch?v=eJhyzp8KyJg>

Se entiende como una narrativa espacial y temporal, que propondrá diferentes acciones y acontecimientos a los sujetos. Los recintos y canales que se irán articulando en el diseño de esta propuesta, se configurarán con objetos que se irán relacionando. Este mismo objeto, en la última etapa del práctico, se “pondrá” en la ciudad, en el recorrido que analizaron en la etapa anterior, cambiando de escala y definiendo su pertenencia al diseño de la comunicación visual, al diseño industrial y a la arquitectura. Que pueda actuar con variaciones de escala en el hábitat. (JTP en grupo operativo. TDBB)

¿Recuerdan cuando le hacíamos preguntas a la ciudad? En el nivel de objeto, reconocíamos muchos de la arquitectura, muchos de la comunicación visual y muchos del diseño industrial. Ahora el objeto que diseñemos a partir de las operaciones que le hagamos a estos planos, se situarán en la ciudad y pertenecerán a alguno de los diseños o a la arquitectura, cuando experimentemos cambios de escala. (JTP en grupo operativo. TDBB)

Se propone el diseño de una única práctica, que en proceso, se realiza a partir de cuatro actividades. Las mismas, y reafirmando el carácter procesual del diseño, no tienen un inicio y un final, sino que se presentan sucesivos, pero se itenera en la acción proyectual.

#### Actividades de la práctica

Actividad 1. Configuración del campo semántico, producción de atmósferas y definición de escenas a partir del análisis geométrico de la pauta.

Actividad 2. Diseño del objeto espacial y sus variaciones para la generación de cada escena como unidad espacio temporal. Operaciones del plano (bidimensión), siendo posible plegar, desplegar, ondular, etc., para generar espacialidad. Inicio, recorrido y meta de cada escena y posibles encuentros de estas, a partir de operaciones como agrupamiento, superposición, encastre, etc.

Actividad 3. Diseño de la escena como sistema de recorridos, reconociendo inicio/s, recorrido/s y meta/s.

Actividad 4. Se selecciona un objeto de cada escena, y a partir del cambio de escala, el objeto define su pertenencia a algunos de los diseños o la arquitectura. Es decir, el proceso de diseño complejiza el objeto y comienza a actuar como artefacto urbano, háptico o comunicacional.

## **ENSAMBLAJE DOCENTE - SABER**

La principal estrategia es volver a visitar conceptos y prácticas de etapas anteriores, reafirmando el carácter procesual de la proyectualidad y los diferentes momentos que requiere el proyecto.

Los contenidos abordados en las anteriores secuencias, ahora se recuperan. Constantemente se adaman, referenciando a la ciudad. Una ciudad que ahora porta

nuevos significados para los estudiantes, donde se pudo reconocer la complejidad y cómo se dan los vínculos de los objetos de diseño con los sujetos en los espacios compartidos.

Es necesario tener presente que los conceptos que fuimos viendo, van a estar presentes en esta práctica. No ya como un hecho aislado, sino que se van a pensar siendo uno, encontrándose para poder proyectar. (JTP en grupo operativo. TDBB)

Vamos y venimos. Aquellos conceptos que quizás carecían de sentido o tenían un sentido diferente cuando ingresaron al taller, van a estar siempre. En este caso como posibilitadores, porque somos sujetos que diseñan. Esta práctica requiere que recuperemos todo. Los conceptos y las acciones proyectuales, como hemos visto, se constituyen como única cosa. Esto es lo que entendemos por hacer pensando, o lo que escucharon en reiteradas ocasiones como la reflexión en la acción. Proyectamos y problematizamos. Quizás no nos damos cuenta cuando está presente una cosa y cuando otra, porque es una misma acción. ( JTP, en grupo operativo. TDBB)

Este vínculo, ahora propositivo, pone en foco la capacidad de transformación de las nociones conceptuales, a partir del diseño.

El dispositivo didáctico es el mismo que utilizamos para el TP 5 “Análisis de la vida urbana”, pero en esta oportunidad las variables de indagación en sus diferentes escalas, estarán puestas en juego para una actividad proyectual.(Titular en teórico de presentación de la práctica)

Se reafirma la idea que el diseño aporta a la producción de sentido en los espacios que habitamos, proponiendo como estrategia proyectual, ficcionar a partir de argumentar desde la producción de sentido.

TDBB, abordó la práctica proyectual desde el par dialógico habitar- habitar.

En este momento se ponen en relación tres constructos que dan sustancia al pensamiento proyectual: la geometría como ciencia base, el espacio como concepto histórico y sociocultural, y el problema de la Forma, como base filosófica del Arte, la Arquitectura y el Diseño. El objetivo de esta operación didáctica es introducir al alumno en los procedimientos y etapas que hacen al proceso de diseño. La operación cognitiva involucra los tres aspectos que están presentes en todo quehacer proyectual: El Objeto a Diseñar, la entidad material propiamente dicha, el artefacto, que se ajusta a una serie más o menos precisa de pautas o requerimientos, enunciados en forma narrativa, el Proyecto, el devenir procesual que se extiende desde la enunciación misma del problema y la emergencia de las primeras imágenes, verbalizaciones o gestos, al resultado material definitivo y el Sujeto que diseña. Desde esta triangulación el estudiante pone en marcha el pensamiento proyectual, se hace presente aquí la conciencia de esa irrealidad que no se conoce, que hay que inventar y hacia la cual se dirige”. (Planificación de Cátedra. Taller Vertical Derivas. 2023. FADU- UNL, p, 144)

Simetría, ritmo, repetición, eje, jerarquía y pauta (principios ordenadores), se trabajan como la “gramática de la forma”. El lenguaje de la sintaxis, común a la acción proyectual de todos los diseños y la arquitectura.

Pensamos en los espacios recinto. Recuerdan el recorrido que les tocó a cada uno en la etapa analítica?. Cualquiera sea el que les haya tocado, siempre se estructuraba en tres escenas. Y estas tres escenas, pensándolas desde el contexto, podían identificarse en una secuencia que identificamos por su cualidad espacio- temporal, como inicio, recorrido y meta. Esto es por ejemplo a aquellos que les tocó Boulevard: escena del Molino -escena de recorrido (todo el trayecto de Boulevard)- escena de la Plaza Pueyrredón. Allí pudieron reconocer por ejemplo, el principio de jerarquía por posición, tamaño o forma de estos espacios objetos de la arquitectura. (JTP, en grupo operativo. TDBB)

Ya situados en el proceso de diseño, la propuesta de TDBB, gira en torno a una práctica que propone el diseño de una secuencia espacial, donde el sujeto será el actor desde donde se piensa el proyecto.

Se parte de una expresión audiovisual, como disparador. Esta estrategia puede entenderse en lo que expresa Litwin (2012), como “ayudas” poéticas significativas, de inclusión genuina en las prácticas.

En los diferentes niveles de la enseñanza reconocimos el valor de introducir, a la par de las explicaciones, representaciones de aquello que narramos, cuestionamos o subrayamos. Se trata de dotar de otra voz a la explicación, mediante relatos que a su vez acuden a otras voces, imágenes, símbolos, dramatizaciones. No son adornos para la clase sino maneras variadas de desarrollar un tema, atendiendo a que la comprensión requiere de ayudas como parte intrínseca de su propio proceso” (Litwin, 2012, p.151)

Abordaje de la dimensión semántica de TDBB: inicio de la práctica con actividades como la construcción de un campo semántico.

Abordaje de la dimensión fenomenológica TDBB: a partir de la construcción del campo semántico, se producirán imágenes que capturen las atmósferas sensoriales que van a identificar a las escenas. Se propone que los sujetos puedan apropiarse de los espacios, experimentando las cualidades que les atribuyeron a las escenas, en función a las sensaciones que la materialidad les atribuye..

Abordaje de la dimensión sintáctico matérica en TDBB: materia y materialidad en los cambios de escala que se realizarán al objeto para tener pertenencia a la arquitectura, al diseño industrial y a la comunicación visual. Sucesivos análisis a partir de la sintaxis, comenzando con la pauta y la generación de los objetos que van configurar recintos y canales.

Todo el tiempo está el sujeto como protagonista, como el fin último en cualquier instancia proyectual independientemente desde a qué tipo de diseño se opere. En todos los diseños decíamos, el habitar, los sujetos en sus condiciones concretas de existencia, son los que le dan sentido a partir de las formas de apropiarse que definiremos en nuestras propuestas, recordando que el diseño tiene el objetivo de mejorar la calidad de vida. JTP en grupo operativo. TDBB

La principal facultad de la imagen es su capacidad mágica de mediar entre lo físico y lo mental, lo perceptivo y lo imaginario, lo factual y lo efectivo. Las imágenes poéticas, en particular, son corporeizadas y vividas como parte de nuestro mundo existencial y el sentido que tenemos de nosotros mismos” (Pallasmaa, 2021, p.45)

Al igual que en la etapa analítica, TDBB promueve diversidad de mediaciones expresivas para la comunicación del proceso y el diseño al que se arriba. Se observa que cada momento del proceso de diseño es externalizado con aquellas estrategias comunicacionales que favorecen la comprensión y exploración del diseño. Así es que se recurren a gráficas sistemáticas (geométrales) y sensibles (croquis, esquemas), según el momento que se transcurra. Los procedimientos de las artes, ha sido un rasgo distintivo de esta cátedra. La pintura, la fotografía y otras expresiones artísticas, se facilitan a los estudiantes para que a partir de la transposición, puedan apropiarse y configurar un nuevo discurso gráfico propio de su propuesta.

En este momento, cobra especial fuerza la maqueta analógica. En términos de tecnología, median la lectura e interpretación de las particularidades de cada proyecto. Pero principalmente se opta por este instrumento comunicacional, porque permite con sencillas acciones en su construcción, ser un instrumento de análisis, experimentación, pensamiento y validación comunicacional de las ideas. Se trabaja con este lenguaje siendo que posibilita externalizar los procesos mentales de los estudiantes, evidenciando el proceso de diseño, tanto para los estudiantes como para los docentes, haciendo explícita la praxis creativa.

La entrega final de la etapa propositiva, se realiza en paneles que se presentan de forma analógica y digital, en el espacio tarea del aula virtual designado para el caso. Las maquetas cobran especial protagonismo. Como se explicó, como instrumento de exploración y comunicación proyectual. Pero especialmente en este momento, para que toda la comisión pueda recorrer lo producido, por sus pares de otros grupos operativos.

Esta producción es expuesta en el cierre del taller.

## **ENSAMBLAJE DOCENTE-ESTUDIANTE**

Enmarcado en esta práctica, el contrato didáctico se explicita en aspectos operativos: que se evaluará, cuáles son los tiempos planificados y cómo será la modalidad de trabajo.

Puesta en acto la tarea propositiva, el contrato didáctico es guía que estructura los momentos. Propio del diseño, aun cuando se encuentran estipulados tiempos para andar las actividades, el contrato didáctico se transforma atendiendo a los emergentes del proceso de diseño de los estudiantes.

Los constructos conceptuales con que se operó para el análisis de sectores de la ciudad que habilitaron la transferencia de los mismos al espacio, en esta etapa se proponen como instrumentos con los que los estudiantes, como diseñadores, cuentan y diseñan.



La producción de las atmósferas del contexto y de las escenas, evidencian la reconciliación integradora de los estudiantes con el saber disciplinar. Estos producen con destreza instrumental y de sentido, las atmósferas que portan intenciones proyectuales con que se diseñarán los espacios.



Disparador poético/Atmósferas/Campo semántico/ Inscripción de las escenas en la pauta.

La inscripción de cada escena en la pauta dada, en algunos proyectos dos y en otros tres, evidencia la aprehensión de conceptos como recintos y canales (espacios básicos), devenidos en lugares y caminos desde la experiencia que proponen a los sujetos que lo habitarán. Y posicionados como actores diseñadores, diseñan un guión gráfico proponiendo actividades y acontecimientos que los diferentes espacios diseñados contienen y posibilitan.



Guión: Antecedentes/ Inicios- recorridos- metas/ Actividades y acontecimiento.

Se observa que la geometría para la transformación de un plano bidimensional a la generación del espacio (tridimensional); se expresa en las producciones con alta pertinencia y sensibilidad. El "dominio" de la forma a partir del sentido otorgado, o la exploración formal para arribar al sentido, se identificaron como dos puertas de acceso al conocimiento, que se observó en los procesos proyectuales de los estudiantes.



Guión: Antecedentes/ Inicios- recorridos- metas/ Actividades y acontecimiento.

La apropiación de los sistemas de comunicación propios de las disciplinas proyectuales (gráfica bidimensional, croquis, planos, maquetas), evidencia en los estudiantes mirando sus producciones, que se constituyen como lenguaje y modo de pensar.

A escala objeto, el registro de este proceso se elabora con procedimientos del arte: la fotografía.

Una vez transitado el proceso de diseño y definición de los objetos, se representa uno de cada escena, de manera sistemática, utilizando el lenguaje codificado (plantas, vistas y cortes). En esta etapa de producción, se aprecian momentos de superación en el conocimiento y dominio de estas técnicas.

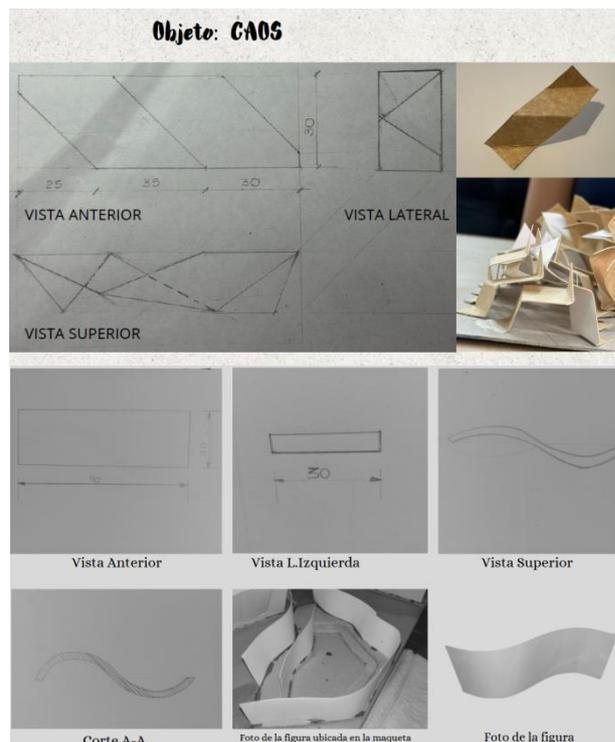
Las maquetas analógicas con que se comunica el proceso de diseño, acompañan el hacer de los estudiantes en todo momento. Desde la escala objeto a la escala escena, resulta un técnica que facilita la comunicación del espacio, siendo que las operaciones que se requieren para su realización, requieren habilidades motoras sencillas. Los diseños se van complejizando en su definición al igual que las maquetas de proceso, incorporando las particularidades sistémicas del lenguaje de las disciplinas del diseño (escala, representación de las mediaciones expresivas, etc.). Los estudiantes conforman cada escena desde la sintaxis atendiendo a sus dimensiones espacio-temporales.

Los objetos diseñados configuran las envolventes de los espacios, poniéndose en relación a partir de la secuencia de estos, siendo rotados o girados en sus ejes, espejados, etc. Para lograr esta continuidad espacial requerida, se observa que operan con los principios de organización espacial. En los proyectos se reconocen un variado repertorio en la definición de las propuestas a partir de ritmo y repetición, jerarquías, organización de los elementos a partir de ejes, etc. Las escenas dialogan con coherencia argumental, siendo que se opera con el concepto de pauta, reconociendo las particularidades geométricas de la pauta dada como invariante.

Los objetos diseñados configuran las envolventes de los espacios, poniéndose en relación a partir de la secuencia de estos, siendo rotados o girados en sus ejes, espejados, etc. Para lograr esta continuidad espacial requerida, se observa que operan con los principios de organización espacial. En los proyectos se reconocen un variado repertorio en la definición de las propuestas a partir de ritmo y repetición, jerarquías, organización de los elementos a partir de ejes, etc. Las escenas dialogan con coherencia argumental, siendo que se opera con el concepto de pauta, reconociendo las particularidades geométricas de la pauta dada como invariante.

A partir de ajustes que atienden a las consignas y al propio proceso de la tarea proyectual, los estudiantes definen sus proyectos.

Los estudiantes continúan redescubriendo las potencialidades de sus propios diseños. Siendo que hasta el momento el diseño se abordó desde las escalas objeto, escena y contexto en la abstracción, sin responder a una función, sino que atendiendo posibilitar respuestas proyectuales en torno a actividades y acontecimientos; y siendo que el diseño no requería de un anclaje situado, ahora los objetos diseñados se contextualizan en el espacio público analizado en la etapa anterior. En este momento los objetos diseñados, se piensan como pertenecientes a los diseños y la arquitectura.

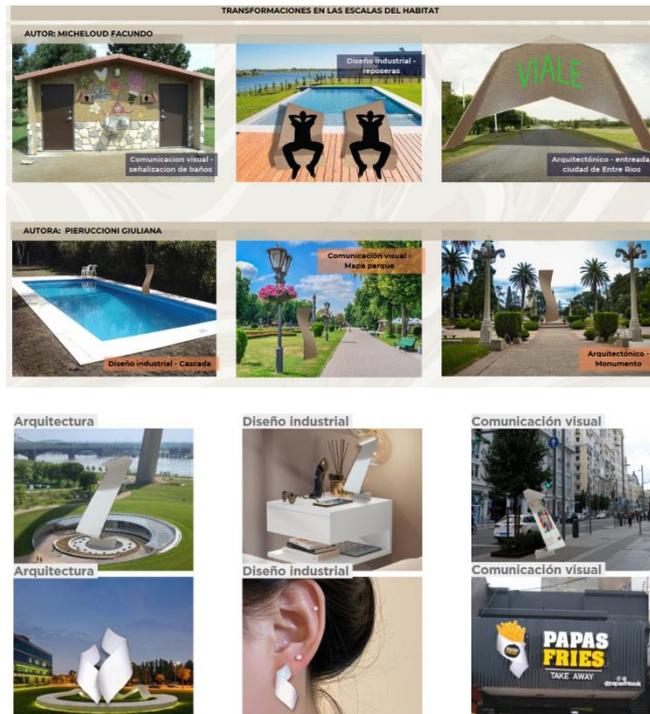


Representación sistemática de los objetos.

Proponiéndose como artefacto urbano/arquitectónico, como artefacto urbano/diseño industrial, como artefacto háptico y como artefacto de la comunicación visual.

La técnica comunicacional que se propone y con la que los estudiantes operan para comunicar la pertenencia a los diseños y la arquitectura, es el fotomontaje.

La entrega final que expone cada grupo de estudiantes ante toda la comisión, otra vez es una celebración. Celebración por lo transitado y celebración por lo porvenir.



Transformaciones en las escalas del hábitat

La presentación final de cada grupo de estudiantes ante la comisión es, una vez más, una celebración. Es una celebración de lo que han logrado y recorrido hasta el momento, y también una celebración de las posibilidades y desafíos que se abren hacia el futuro. También un momento de decisión significativo para el trayecto de los estudiantes.

Como fuera caracterizado el TI en el apartado “El espacio de estudio situado en la estructura de los planes de estudio”, cada estudiante puede elegir ahora con las diferentes aproximaciones al campo común de las disciplinas proyectuales, si continúa su formación en la carrera a la que se inscribió al momento del ingreso; o si por el contrario, opta por otra de las dos propuestas formativas de FADU.



# **SEXTA PARTE**

Conclusiones/ aperturas

Bibliografía

## CONCLUSIONES/ APERTURAS

La enseñanza de las disciplinas proyectuales ha sido en reiteradas ocasiones explicitada como un cuerpo de ideas. Las frondosas investigaciones sobre el tema así lo demuestran. Ahora, un contexto como el TI de FADU UNL, habilita indagaciones que deben ser abordadas con nuevas miradas que aproximen a su lectura. Esto es así porque el TI, definido desde la interdisciplina y la transversalidad, se encuadra en un campo de conocimiento que conformado por generalidades y especificidades del saber, el saber hacer y el ser de cada una de las consideradas disciplinas del proyecto, o mejor enunciado, de un campo epistemológico común, requiere reconocer esta condición y desde allí, procurar estas nuevas lecturas.

De este recorrido, se desprenden algunos postulados que intentan un relato sobre el estado de situación del TI, a 23 años de su implementación. El objetivo, tal cual fue enunciado en todo el trayecto de esta tesis, es constituirse como organismo que revisa teoría, práctica y praxis, y como expresa el título, como aporte a la actual revisión de los Planes de Estudio de FADU UNL.

En la construcción de este corpus, la mirada estuvo guiada por relaciones y desde la didáctica, desde donde se pensó este hecho educativo. Es decir: en el ensamblaje docente-saber, reconociendo transposiciones didácticas; en el ensamblaje docente-estudiante, explorando contratos didácticos propuestos y sus reelaboraciones, atendiendo a los emergentes de las situaciones a didácticas y didácticas; y el ensamblaje estudiante-saber, leída en sus propios procesos proyectuales (praxis creativa).

Este último, es el que se reconoce, aunque con el recaudo de sostener que el aprendizaje es un proceso personal, del que los docentes no pueden tener control, pero donde sí es posible y necesario el acompañamiento y la activación de estos procesos, atentos a constituirse como facilitadores de los mismos. Esto reafirma la idea que enseñanza y aprendizaje no son un único proceso, donde una acción incondicionalmente desencadena a la otra, sino que cada uno posee su propia lógica.

En tal caso, aunque no de un modo conclusivo sino de enunciado, se distinguen algunos aspectos que caracterizaron los ensamblajes de cada vértice del triángulo didáctico para el caso de estudio.

Los planes de estudio, como marco normativo de la enseñanza, se reconocen como propuestas complejas de amplia pertinencia y maduración en la propuesta académica. Definen contenidos, objetivos generales y objetivos específicos (entre otros), cobrando relevancia un objetivo particular del TDB: “Comprender la relevancia de la transformación del contexto físico desde el pensamiento proyectual, teniendo al hombre como centro y protagonista” (Plan de Estudio de Arquitectura, 2001, p.19)

En el inicio de esta investigación, a modo de presagio y formulado en los primeros interrogantes que habilitaron posteriores desarrollos, resuena la inquietud de poder asir, desde la enseñanza, en momentos noveles de las carreras de FADU UNL, cuáles eran los objetos de enseñanza en juego; pero específicamente si era el PP como objeto

común a todos los diseños, el saber que constituye el vértice en el triángulo didáctico para el caso de estudio.

Durante el desarrollo de la investigación, y atendiendo al ensamblaje docentes-saber, definida por la transposición didáctica a partir de identificar, como era la secuencia y cuál era la selección de los contenidos en los talleres observados ; y vigilante del decir de los y las docentes en las entrevistas realizadas a los titulares responsables de las 5 comisiones de ingresantes a FADU, el PP se amplificó y diversificó en el ensamblaje docente-saber en: saber disciplinar/saber pre-disciplinar/saber del campo común de las disciplinas proyectuales -arquitectura, diseño de la comunicación visual y diseño industrial-.

En estos decires y en los de los estudiantes, resuena como controversia la formación como arquitectos de un gran porcentaje de docentes que se desempeñan en TDB/TI y minoritaria de profesión en la comunicación visual y el diseño industrial.

FADU, desde su origen, posee una fuerte tradición de formación en arquitectura. El desafío que la institución se propuso en 2001, fue expandir la enseñanza y el aprendizaje por disciplinas, para en su lugar, posibilitar una enseñanza en común. La implementación de espacios transversales e interdisciplinarios como fuera caracterizado el TI, así lo demuestra.

Estos aspectos fueron fuertemente reconocidos en los documentos institucionales y relativamente en las prácticas y en la palabra de los docentes al ser consultados sobre este tema. Quedó como gran pendiente, la transversalidad del TI. Siendo que los docentes de TDB manifestaron (y en la observación participante en las dos comisiones se evidenció), que en relación a los otros módulos que lo conforman, no hubo encuentro. Así podría afirmarse que en estos acuerdos pendientes, la independencia de cada módulo, elude la condición de transversalidad con el que los planes de estudio caracterizan al TI, y sí se reafirma en lo investigado, la interdisciplina como condición de TI/TDB. Esto dicho, considerando el trabajo de campo, donde se observó que los docentes ponían en acto una enseñanza signada desde alguna de las disciplinas, visitando aspectos que caracterizan a las otras. Vale recordar que la amplia trayectoria docente que éstos poseen, deviene de los talleres de diseño de ciclos sucesivos.

Dice Romano(2015):

...el docente recurre a los saberes provenientes de su formación disciplinar y de su experiencia profesional, integrados con los saberes propios de la enseñanza, más o menos formalizados en conocimientos didácticos según los casos, sea desde la formación docentes, sea desde la construcción empírica, a través de los modelos docentes de los que ha aprendido y de la reiteración de sus propias experiencias. Romano, 2015, p.103)

El reconocimiento y validación de un campo de conocimiento común a las tres carreras, exige hacer difusas sus fronteras para poder comprender cómo, porqué y para qué se pone en acto la enseñanza. En tal caso, la pertenencia disciplinar de los docentes, lejos de presentarse como obstáculo, se constituye como una polifonía de voces que aportan a la transversalidad e interdisciplinaridad enunciada en los Planes de Estudio.

Desde esta investigación, se aporta la idea que no es dable pensar que la formación profesional de los docentes pueda constituirse como obstáculo para la enseñanza de las

otras, siendo que se aborda el área común del campo epistemológico compartido, y conformado por y desde las disciplinas proyectuales.

En tal caso sí se señala, que es necesario partir de algunos acuerdos de base sobre este campo epistemológico común, reconociéndolo y reconociéndose como actores que lo generan y militan. Pero principalmente poner en acción la idea de que las controversias no son obstáculos para constituirse como colectivo.

Aun así, la apropiación de la secuencia de los contenidos, evidenció que es posible la escucha de la voz del otro, que posee otros recorridos. También que acordar, no bloquea lo particular y diverso. Porque cuando el discurso esta adecuadamente apropiado, permite reinterpretaciones.

La coordinación del Ciclo Básico donde se sitúa en el plan de estudio el TI, evidenció la determinación institucional de acompañar el proceso de implementación de este espacio, proponiendo repensar la enseñanza, siendo que las condiciones de transversalidad e interdisciplinariedad, excedían las especificidades del saber y saber hacer de cada docente, formados en la arquitectura y el diseño de la comunicación visual (profesiones de los docentes de TI al momento de su implementación). Es decir, que se abrió el debate en torno a lo “en común”, siendo que “lo específico”, era conocido, para poner en acto esta particular forma de enseñanza.

En encuentro, y manifestando estas controversias, los docentes abrieron como colectivo, un territorio permeable. La validación de la transversalidad de TI se reforzó en el hacer pensar y sentir de las propuestas de las diferentes comisiones de TDB.

La secuencia de contenidos se acordó en común, estructurando lo fragmentado sin abandonar la riqueza que emerge de lo diverso. Así, cada cátedra particularizó los contratos didácticos propuestos. Lo difícil se tornó posible: la situación a didáctica propuesta miró, exploró, problematizó a la ciudad (complejo constructo colectivo), como tema/problema que los estudiantes debían asumir, para posibilitar la situación didáctica de pensar esta ciudad como el campo donde operan todos los diseños, que puede ser transformada por estos, y viceversa. Instalarse, apropiarse, componerse, así como comprenderse diseñadores con la responsabilidad de atender a lo indeterminado, lo dinámico en su transformación, y lo incierto del lugar común que habitamos.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se procuró dar cuenta de la enseñanza en el taller de TDB, siendo éste un espacio de integración y síntesis del TI, afirmación que se sostiene en los objetivos y contenidos de los Planes de Estudio vigentes y de la tradición de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.

Los talleres de práctica proyectual como los TDB observados, ponen en acto la enseñanza con la modalidad de aprender haciendo. El complejo proceso de dar respuestas proyectuales que los estudiantes recorrieron y los docentes acompañaron y activaron, fueron posibilitadas a partir de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Sostiene María Ledesma, pensando en lo que sucede en los talleres de diseño, que el taller tiene un carácter formativo, tiene un formato de

enseñanza y una modalidad específica. Y es la matriz del pensamiento disciplinar, pensada en dos sentidos. Es la matriz del pensamiento disciplinar para la enseñanza y el aprendizaje, pero también es la matriz del pensamiento disciplinar, o mejor expresado, una de las matrices, en el sentido que quienes piensan y arman el taller, los docentes, desarrollan la propia matriz disciplinar de los diseños y la arquitectura. (Ledesma, 2021, Curso Docente: El Taller Vertical - Encuentro 1.)

En momento de ambientación, el interés está centrado en el mundo referencial como manera de expresar lo que se conoce de forma experiencial, pero que aún no puede “leerse” ni “escribirse” desde lo disciplinar.

En momentos de análisis, las propuestas didácticas apuntaron a provocar correrse de certezas. Es decir que las nuevas lecturas de la ciudad, sin abandonar la dimensión experiencial con que cada estudiante la vivencia y lee, exploró relaciones improbables: la dimensión sintáctico- matérica y la dimensión social (hábitat y habitar). Reconociendo a la ciudad como un fenómeno complejo.

En momentos propositivos, las dimensiones fenomenológica, sintáctico-matérica y semántica, que fueron recorriéndose en etapas anteriores, se constituyeron en instrumentos para entrenar algunas primeras respuestas proyectuales, de muchas posibles.

Las narrativas como forma de externalizar el acto poiético en la praxis creativa, caracterizó la comunicación del proceso y lo producido, en momentos de autoreferencialidad, de análisis y propositivo. Se propuso a las narrativas verbales y gráficas, como instrumentos que median para la comunicación del proceso (externalización), con sus múltiples lenguajes, en aproximaciones sucesivas de la construcción del PP.

Huellas de la construcción progresiva del PP, conformando una unidad de sentido para expresar y comprender para el docente, la orientación para la enseñanza, y para el estudiante, como instrumento de externalización del proceso de construcción de una idea proyectual.

La condición didáctica de TI es la interdisciplina y la transversalidad. Se considera como un espacio formativo y de significaciones, sitio propicio para indagar sobre un campo del saber común a todos los diseños, donde se sitúa el PP.

Con lo expuesto, esta investigación encuentra que espacios como el TI, resultan significativos en el inicio del trayecto de formación de los estudiantes, considerando que es donde se reconocieron posibilidades de integración y articulación con la educación media y la universitaria, la aproximación al campo común de conocimiento de las disciplinas proyectuales, y la apertura y andamiaje hacia las disciplinas del diseño en sus especificidades.

Este trabajo manifiesta que espacios como el TI, es donde pueden ejercerse acciones de innovación didáctica, vigilancia epistemológica y vigilancia afectiva, que conformen la matriz del conocimiento del campo común de las disciplinas proyectuales.

Se reconoce a FADU UNL, como una institución que enfrenta y asume como propios, los desafíos de abordar el conocimiento disciplinar en constante cambio, asumiendo en la enseñanza los mismos valores con que fuera fundada.

Y a los docentes de esta institución que asumieron las responsabilidades en su hacer, desde su saber y su ser, con la pasión que caracteriza los actos de rebeldía transformadora.

Esta investigación tiene un fuerte carácter exploratorio, se propone como un andamiaje para acceder a mayores profundizaciones sobre el tema-problema que aborda y como andamiaje del que partir hacia otras problematizaciones vinculadas.

Ambiciona producir un reconocimiento personal y colectivo del cuerpo docente de FADU UNL, con el que siento una fuerte pertenencia y un fuerte vínculo identitario.

Agosto de 2024.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.

- Ander-Egg, Ezequiel** (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ausubel, D.(.)**. Teoría del aprendizaje significativo. Ed.
- Ausubel , D.** Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva
- Ausubel, D. P.** (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.
- Bertero, C.** (2009) La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado. Santa Fe, Argentina: Editorial UNL.
- Breyer, G.** (2002) Heurística del diseño. Introducción al pensamiento heurístico. Ed. Nobuko
- Ben Altabef, C.** (2018) Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. En Cuaderno 67, 18 (67) Mazzeo (Ed.), La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño (pp. 101-133) Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo
- Bossero, Víctor; Frigerio, María Carmen; Peñalva, Sergio Horacio; Rodio, Estela Maris; y Souto, Raúl Oscar.** "La enseñanza de lo proyectual: una didáctica centrada en el sujeto". Buenos Aires, Argentina: Nobuko, 2008.
- Bourdieu, P.**(2008)homo academicus. Siglo XXI Editores Argentina.
- Burgos, C.** (2016) Teoría del diseño: categorías y enfoques epistémicos para una nueva imagen de la disciplina. En Revista Pensum (2) (pp. 25-40) Recuperado de: <https://goo.gl/yHs1P7>
- BURGOS,C.** La construcción del conocimiento proyectual en el diseño Arquitectónico: dimensiones cognoscitivas y epistémicas. Implicadas en el proceso educativo.<file:///C:/Users/arqsi/OneDrive/Escritorio/julio%20maestria/poi%C3%A9sis/Dialnet-LaEnseñanzaEntreLaPraxisYLaPoesisAportesALaDidact-6775640>.
- Camilloni, A.** (2007) El saber Didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A.**(2022). Seminario dictado en FADU UNL.
- Cátedra Bossero - Frigerio.** (2008) La Enseñanza de lo proyectual: Una didáctica centrada en el sujeto. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Chevallard, Y.** (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Clark, B.**( 1983). EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Una visión comparativa de la organización académica. 2ª parte. Integración y cambio. Capítulo IV: Cambio. Pag. 261- 327. Recuperado de <https://www.fadu.unl.edu.ar/institucional/historia/>
- Cravino, A.M.** 2020. Enseñanza de la Arquitectura: entre planes de estudio, talleres y docentes. Revista Pensum. <file:///C:/Users/arqsi/Downloads/1-Cravino.pdf>
- Cravino, A.** (2018) Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. En Cuaderno 67, 18 (67) Pensamiento Proyectual . *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (94). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi94.3887>
- Dewey, J.** (2008) El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós.Cravino , A. (2020).
- González Garza, A.M.**2008. Educación holística. La pedagogía del siglo XXI. Ed. Kairós.
- De Alba, A.(1998).** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L. Recuperado en [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf)
- e Alba, A.** (1998). *Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación* .
- Del Carmen, L.**(1996) cuadernos de Educación 21 El análisis y secuenciación de Los contenidos educativos. Editorial HORSORI Barcelona, 1996
- Díaz Barriga.** 2(013) Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>

- Díaz de Rada, Ángel.** 2010. Cultura, antropología y otras tonterías. Madrid: Trotta.
- Díaz Barriga, A.** (1995) Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Rei – Aique. Buenos Aires Artículo Cuaderno de Trabajo Social, n.º 13, 2019
- Fenstermacher, G.**(1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Universidad de Arizona
- Finkel, Don.** (2008). Dar clase con la boca cerrada. Traducción de Óscar Barberá.
- Freire, P. Faudez, A.** (1985). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Ed. Siglo Veintinuno.
- Frigerio, M. C.; Pescio, S.; Piatelli, L.** (2011) Acerca de la enseñanza del diseño. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Jociles, M. Isabel.** 2016a. “La observación participante: ¿consiste en hablar con ‘informantes?’”.
- Jociles, María Isabel,** Marie Jose Devillard, dirs.; Paula Martínez, Manuel Ortiz y Martín Gómez-García Garnica, A. (2016, marzo) Creación, conversión, facilitación y espacios del conocimiento: las aportaciones de Ikujiro Nonaka a la teoría organizacional. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento .<https://www.redalyc.org/journal/4576/457645340006/html/>
- Lahire, Bernard.** 2008. “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”. En ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación , 49-60. Madrid: Trotta .
- Latour, B.**(2005). Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría de Actor Red. Editorial Manantial. Buenos aires
- Litwin, E.** (1997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E.** (2016) El oficio de enseñar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ledesma, M. del V.** (2018) Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario. En Cuaderno 67, 18 (67) Mazzeo (Ed.) La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño (pp. 147-162) Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Maggio, M.** (2012). Enriquecer la enseñanza. Ed. Paidós
- Nicolesceu, B.**(1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Edición 7 Saberes.
- NOVAK, J., .GOWIN, D., BOB,** (1988) Aprendiendo a aprender. Ediciones MARTÍNEZ ROCA. Barcelona, 1988
- Mazzeo (Ed.),** La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño (pp. 101-133) Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo
- Mazzeo, Cecilia.** (2014) “¿Qué dice el diseño sobre la enseñanza del diseño?” Editorial Infinito. Buenos Aires
- Mazzeo, C; Romano, A.** (2007) La enseñanza de las Disciplinas proyectuales: Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires. Argentina: Nobuko.
- Molli, M.:**(2007) [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200004)La educación superior en Argentina: balance de una década)
- Morin, E.** (2005) en entrevista de Angélica Sátiro, 2005. Iniciativa Socialista, nº 75.)
- Pallasma, J.** (2012) La mano que piensa. Barcelona, España: Gustavo Gilli.
- Pallasma, J.** (2006) Los ojos de la piel. Barcelona, España: Gustavo Gilli
- Perkis, David** (1997)La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.
- Perkins, D.** (2009)El Aprendizaje Pleno. Ed. Paidós.
- Pozas, M** (2015). En busca del actor en la Teoría del Actor Red. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa, 2000).
- Pruzzo de Di Pego** (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. Revista Pilquen. 12|05|14

**Romano, A. M.** (2015) Conocimiento y práctica proyectual. Buenos Aires, Argentina: Infinito.

**Sarquis, J.** (2012) No todo proyecto es un proyecto. Recuperado de: <https://goo.gl/X3w6mV>

**Sarlo, B.:** (1998) La máquina cultural, Editorial Ariel, Buenos Aires.

**Sarlo, V** (1998) Cabezas rapadas. La máquina cultural.

**Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Paidós.

**Sztulwark, Pablo.** (2015) Componerse en con el mundo. Modos del pensamiento proyectual. SCA /Diseño Editorial, 2015.

**Tosello, María Elena.**(2015) "El espacio-interfaz del Dispositivo Hipermedial Dinámico"[Tesis de Doctorado]. Escuela de Posgrado. Doctorado en Humanidades y Artes Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

**Vaccari, A.** (2008) Reseña de "Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red" de Bruno Latour Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -

## DOCUMENTOS INSTITUCIONALES UNL

UNL (2008) Autoevaluación Institucional de la UNL – Segunda Fase – Resumen Ejecutivo. Santa Fe.

Documento Institucional FADU (2005). Consolidar, actualizar, Innovar. Bases de la propuesta de gestión 2006-2009. IRIGOYEN, M. (2006). Consolidar, actualizar e innovar. Bases de la propuesta de gestión 2006-2009. FADU-UNL.

Documento Institucional FADU (2009). Fortalecer un espacio académico referencial. Propuesta de gestión FADU - UNL, 2010/2014.

Documentos de evaluación institucional de CONEAU (res. 168-09).Estatuto de la UNL (2005). Educación y Ciencia como Proyecto Político. Propuesta 2006-2010. Aprobado en Sesión Extraordinaria de la Asamblea Universitaria del día 4 de octubre de 2012, por Resolución A.U. N° 04/12.

Plan de Estudios Carrera de Arquitectura y Urbanismo 2001, FADU - UNL. Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) del Mercosur Educativo para la Convocatoria de Acreditación Regional de las Carreras Universitarias, sistema ARCUSUR. Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral, 2005. Universidad Nacional del Litoral (1997)

Planificación de cátedra. Taller de Diseño Básico. Cátedra Pieragostini Tosello (2023)

Planificación de cátedra. Taller de Diseño Básico. Cátedra Nicolini. Hábitat y diseño. espacio, objetos y Comunicación Visual. Arq. Prause (2022)

Estructura de los Planes de Estudio FADU- UNL

"Fortalecer un espacio académico referencial. Propuesta de gestión FADU – UNL, 2010/2014"

Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular. Recuperado en [https://www.unl.edu.ar/gobiernoabierto/wp-content/uploads/sites/56/2021/10/Programa-MILLENIUM\\_UNL.pdf](https://www.unl.edu.ar/gobiernoabierto/wp-content/uploads/sites/56/2021/10/Programa-MILLENIUM_UNL.pdf)

UNL (2012) Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Centro de publicaciones UNL.

UNL (2011) Agenda de Prioridades Institucionales. Santa Fe. Secretaría de planeamiento del rectorado UNL.

UNL (2010) Plan de Desarrollo Institucional. Santa Fe.

UNL (2008) Autoevaluación Institucional de la UNL – Segunda Fase – Resumen Ejecutivo. Santa Fe.

Autoevaluación institucional FADU UNL 2016.

Plan de Desarrollo Institucional UNL. 2010- 2019."Hacia la Universidad del Bicentenario".<https://www.unl.edu.ar/la-institucion/2017/03/10/plan-de-desarrollo-institucional-2010-2019/>

Documento Institucional FADU (2005). Consolidar, actualizar, Innovar. Bases de la propuesta de gestión 2006-2009.

Documento Institucional FADU (2009). Fortalecer un espacio académico referencial. Propuesta de gestión FADU - UNL, 2010/2014.

Documentos de evaluación institucional de CONEAU (res. 168-09).Estatuto de la UNL (2005).

Educación y Ciencia como Proyecto Po-lítico. Propuesta 2006-2010. Aprobado en Sesión Extraordinaria de la Asamblea Universitaria del día 4 de octubre de 2012, por Resolución A.U. N° 04/12.

Plan de Estudios Carrera de Arquitectura y Urbanismo 2001, FADU - UNL. Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) del Mercosur Educativo para la Convocatoria de Acreditación Regional de las Carreras Universitarias, sistema ARCUSUR. Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral, 2005.Universidad Nacional del Litoral (1997)

Plan de Desarrollo Institucional PDI 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario.

Informes de encuentros 2018/2019: 1º y 2º Jornadas de intercambio áulico del Taller Introdutorio. FADU- UNL.

Comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria. Acreditación de carrera de grado. Autoevaluación. Carrera de arquitectura. Año 2008

Planificación de Cátedra. Concurso 2017. Taller de Proyecto Arquitectónico I. Arq. Carlos Falco