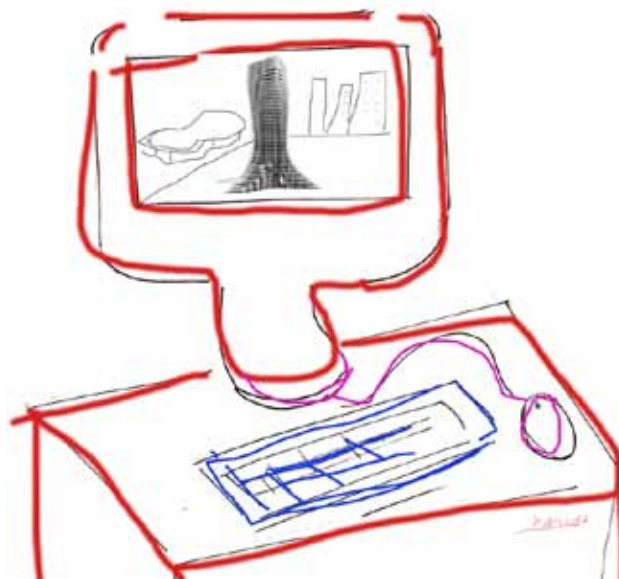


Prácticas de enseñanza y nuevas tecnologías: un diálogo presente en la producción proyectual arquitectónica desde el campo de la historia urbana y social

Julieta Perrotti Poggio / jppoggio@retina.ar

Universidad de Buenos Aires
Instituto de Arte Americano e Investigaciones
Estéticas "Mario J. Buschiazzo



Recibido: 04-10-2009 • Aceptado: 23-11-2009

Resumen

El presente trabajo, basado en investigaciones desarrolladas en el marco del Plan iniciado como Becaria de Maestría en Formación de Formadores (FFYL, UBA)¹; propone un recorrido conceptual que parte de la noción de didáctica como disciplina comprometida con un tipo de formación y perfil profesional que responde a ciertos parámetros socio-culturales; y las perspectivas derivadas de su rol en las prácticas de enseñanza.

El recorrido aborda los lineamientos de ciertas teorías de transferencia derivadas de la perspectiva cognitivista, y su influencia en los modelos de enseñanza desde una mirada focalizada en los procesos cognitivos desarrollados por los alumnos y facilitados por el rol del docente.

El objetivo del presente trabajo es indagar sobre ciertos lineamientos derivados de dichas teorías, las cuales colaboran en la constitución de un proceso cognitivo más comprometido con la formación del alumno como sujeto activo en un proceso socio histórico complejo y diverso; identificando ciertas variables que apunten a recuperar un marco de integralidad en la disciplina.

Palabras clave: didáctica, enseñanza, teorías de transferencia, arquitectura.

¹ Becaria de Maestría (FFyL, -UBA) (2005-2007) Proyecto Ubacyt A013 (IAA – FADU-UBA) y actual Becaria de Doctorado, FADU-UBA

Teaching practices and new technologies: a dialog of design found in architectural production from the field of urban and social history

This work, based on research developed in the framework of the Masters started as a Fellowship in Teacher's training, proposes a conceptual part of the notion of didactic as a discipline committed to a kind of formation and professional profile in response to certain values and socio-cultural parameters, and the prospects arising their role in teaching practices. The course discusses guidelines for transfer of certain theories derived from the cognitive perspective, and their influence on teaching models from a gaze focused on the cognitive processes developed by students and facilitated by the role of teachers.

The aim is to inquire into certain principles derived from these theories, which collaborate in the creation of a cognitive process more committed to training the student as an active subject in a complex historical process and diverse, identifying certain variables that aim to recover a framework comprehensiveness in the discipline.

Key words: Didactics, education, transfer theories, architecture

Abstract

Introducción

En el campo de la arquitectura, al alumno internaliza conocimientos sobre un proceso de diseño cuyo significado e importancia desconoce, y sólo puede hacerlo a medida que comienza a comprender por sí mismo dicho proceso (Schön, 1992). Las habilidades intelectuales derivadas de dicho proceso permitirían al alumno transferirlas a su práctica profesional, mediante un acercamiento hacia diversos modos de proyectar, su análisis desde la interrogación del por qué, para qué, para quién; permitiendo incursionar sobre sus propias pautas de abordaje frente a futuras decisiones y motivando la creación de nuevos interrogantes hacia su propia práctica.

Para capacitar al alumno en la construcción de una postura crítica frente al *hacer*, el docente debe implementar herramientas cognitivas para la comprensión, apuntando a estimular el proceso cognitivo del alumno.

La generación de un proceso cognitivo en la enseñanza de la arquitectura, y particularmente en el campo de la historia arquitectónica y urbana, es factible de ser planteado desde un abordaje sobre ciertas teorías de transferencia derivadas de la perspectiva cognitivista, basado en el estudio sobre su influencia en los modelos de enseñanza.

Enseñanza como fenómeno complejo. El rol de la Didáctica como teoría comprometida en la construcción de sus prácticas.

Morin (2007) nos introduce en la noción de complejidad como entramado de acciones e interacciones que conviven en nuestro mundo de significados, noción factible de ser aplicada a la situación de enseñanza.

Para comprender una situación, resulta necesario generar distintas lecturas ligadas a disciplinas y teorías diversas, permitiendo un abordaje del objeto de estudio desde una mirada que incorpore lo aleatorio y lo incierto en su complejidad.

La enseñanza se conforma como fenómeno complejo, y la didáctica, como disciplina comprometida con las prácticas de enseñanza; requiere de múltiples perspec-



tivas teóricas y miradas, por encontrarse íntimamente ligada a las prácticas sociales.¹

La Didáctica, como teoría de la enseñanza, "(...) se ocupa de y, a la vez es una acción social" (Basabe, 2007:220), estableciéndose como espacio de reflexión desde el cual revisar la propia producción, debiendo intervenir sobre ella en base a las diversas posturas expuestas por quienes la practican.

Un estudio actual sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales (Mazzeo & Romano, 2007) refleja la compleja relación que existe entre el alumno, el docente y el saber; identificando diversos tipos de saberes que impactan en dicho sistema didáctico.

Se identifica un saber disciplinar, teórico; una relación entre el saber a enseñar y el saber enseñado, con sus múltiples resultados; y un saber aprendido, construcción del alumno que continúa transformándose y articulándose con otros saberes durante el proceso de formación.

En este camino transformador del saber actúa la "transposición didáctica"², noción que refiere al proceso por el cual un saber erudito se convierte en objeto de enseñanza; constituyendo una transformación del contenido. Debido a estas transformaciones, se generan situaciones que implican un alto compromiso del docente frente a las adaptaciones que se realicen de los contenidos a la hora de enseñarlos, debiendo tener en cuenta el fuerte impacto que genera la esfera subjetiva en las prácticas de enseñanza.³

Ante esta situación, resulta necesario introducir el concepto de *vigilancia epistemológica* (Chavellard, 2005), a través del cual se alude a la observación que debe hacerse respecto a la posible brecha existente entre el saber erudito y el saber a enseñar.

Otro fenómeno complejo se relaciona con los saberes que los alumnos poseen al iniciar su forma-

ción, fenómeno posible de ser analizado desde las nociones de "Concepciones alternativas" – desde sus creencias, sentido común y experiencia previa- y los "obstáculos epistemológicos"⁴ – como trabas hacia la construcción de conceptos.

Dichas nociones, identificadas por Mazzeo y Romano (2007), comprenden situaciones complejas existentes en la relación didáctica que aún deben ser investigadas con mayor profundidad.

Teorías de transferencia y modelos de enseñanza: un recorrido histórico desde las perspectivas del cognitivismo.

Los desarrollos de la psicología cognitiva enriquecieron fuertemente el marco de la Didáctica. La década del '60 marcó un cambio de paradigma en relación a las concepciones conductistas de aprendizaje. El proceso denominado "Revolución cognitiva" fue un proceso local que afectó a los psicólogos norteamericanos, pero que marcó fuertemente los procesos de enseñanza, retomando estudios centrados en la mente.

Desde la perspectiva del cognitivismo, centrada en el estudio de procesos mentales que se generan entre el estímulo y la respuesta en términos de conducta o acción, se reconoce la tradición de carácter organicista y estructuralista (psicología europea de entreguerras), relacionada a los aportes de Piaget, Vygotski y la Escuela de Gestalt. (De Pablo Pons, 2003)

La obra de Lev Vigotsky, de gran influencia en la producción teórica de Jerome Bruner y la psicología norteamericana⁵, establece que lo que se asimila

1 Para un mayor desarrollo sobre las corrientes didácticas contemporáneas véase Souto, M, Davini, M & Camilloni, A. (2001) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

2 Concepto desarrollado en Chavellard, Y. (2005) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

3 Para un mayor desarrollo del carácter subjetivo en las prácticas docentes, véase: Feldman, D.: ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? En: *Revista ICCE* N° 1, Buenos Aires: FFyL; Feldman, D.: *Teorías personales, repertorios sociales*. En *Revista ICCE* N° 6, Buenos Aires: FFyL.

4 Para un mayor desarrollo del concepto de Obstáculo epistemológico, véase: Bachellard, G (2004) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

5 Jerome Bruner, *Doctor en psicología - Universidad de Harvard*, fue una de las principales figuras en el movimiento de la revolución cognitiva en la década de 1960. En su análisis sobre el hombre y su modo de explicar y representar el mundo desde una visión ligada al arte, resalta la manera en que cada sociedad expresa sus capacidades más allá de lo "avanzada" o "primitiva" que se la considere. Esas capacidades, unidas a las herramientas para el desarrollo de acciones concretas, permiten la construcción de una "idea de mundo" y la creación de sus mitos, en concordancia con su propio sistema simbólico.

como capacidad intelectual es el tipo de instrumentos que se desarrollan en la resolución de tareas comunes con alguien más experto.

Para Vigotsky, la guía del más experto es necesaria para asegurar el avance en la tarea con cierto nivel de dificultad que el alumno no puede resolver por sí mismo. (Feldman, 2001)

Tanto la visión de Bruner sobre la relación entre la mente humana y la cultura, ligada al desarrollo de la mente y la educación⁶, como los aportes que otorgó David Ausubel⁷ (abordado por Novak, 1990) al constructivismo⁸, los cuales establecen la existencia de un proceso de aprendizaje significativo a través del cual

Permite reconocer la importancia que tiene el desarrollo de las "habilidades" en el ámbito de la formación, interactuando dentro de los parámetros culturales propios de cada sociedad, reforzando el proceso de construcción de su propia realidad. Véase Bruner, J. (1988). Una asignatura sobre el hombre. En: Desarrollo cognitivo y educación (pp.173-194). Madrid: Ediciones Morata.

6 Bruner plantea la Cultura como sistema, como aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos. ¿Cómo se construye y utiliza el significado que conecta al hombre con la cultura? El significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida - adaptada culturalmente- depende de significados y conceptos compartidos, y depende de las formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.

Los individuos construyen modelos de atribución de significados sobre el mundo y sobre sí mismos, que cambian en función de la experiencia y los intercambios sociales. Véase Bruner, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

A su vez, Feldman (2001) señala la tesis que Bruner enuncia en su libro *La educación, puerta de la cultura*, estableciendo que la Cultura da forma a la mente, aportando la "caja de herramientas" por la cual cada individuo construye su propio mundo y las concepciones sobre sí mismo. La mente se construye mediante esa "caja de herramientas". Véase Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

7 David Ausubel, psicólogo estadounidense que establece el importante papel que juegan los conceptos, en el campo del aprendizaje y la psicología cognitiva. La Teoría de Ausubel, expuesta en su libro *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, en su primera edición en inglés de 1968, constituye un modelo de aprendizaje que indaga sobre (...) el significado potencial de ideas nuevas, en conjunto, puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos, principios), también en conjunto, para producir nuevos significados. (...) la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlos intencionadamente con las primeras. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también la base de la matriz de aprendizaje. (Ausubel, 1968, citado en Novak, 1990). Esta idea central de la Teoría de Ausubel, se define como Aprendizaje significativo. Véase Novak, J (1990). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.

8 Desde el Constructivismo, el conocimiento no es una mimesis de la realidad, sino una construcción del ser humano; construcción que va realizando mediante esquemas que ya posee, con los que ya construyó su relación con el medio. Los aportes de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Véase Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. En: *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Progreso: México.

el alumno puede relacionar algo nuevo con algo que conoce; refuerzan esta perspectiva.

Investigaciones realizadas por Piaget, Vigotsky y Bruner⁹, han demostrado que, aunque dos alumnos den respuestas semejantes ante un mismo problema, las mismas pueden tener *significados* diferentes; así como una misma pregunta puede ser entendida de formas diferentes (Camilloni, 2007)

En este marco, resulta factible plantear ciertas estrategias de enseñanza desde un abordaje basado en las teorías de aprendizaje, entre ellas la referente a la teoría de aprendizaje conceptual – desarrollada por David Ausubel¹⁰ – planteando la comprensión como inclusión de nuevos conceptos en la propia estructura cognitiva del alumno.

Desde esta Teoría se establece la existencia de un proceso de aprendizaje significativo, a través del cual el alumno puede relacionar algo nuevo con algo que ya conoce, facilitado por su propia estructura de conocimiento.

El conocimiento es factible de ser transferido a la práctica, no desde una enseñanza basada en el "adoctrinamiento" (propio de la relación maestro – discípulo), sino mediante su adquisición a través de los propios esfuerzos del sujeto en formación y relacionado con el contexto donde fue adquirido. La situación es parte integral de lo que es aprendido y depende de la cultura en la que se inserta.

Otro enfoque integrador desde la perspectiva del cognitivismo, lo conforman la Teoría del Aprendizaje Situado y la Teoría del Aprendizaje Experiencial.

La Teoría del aprendizaje situado se basa en la resolución de problemas reales. "(...) *El conocimiento no puede adquirirse al margen del contexto en el que se produce.*" (De Pablo Pons, 2003:8)

9 Para un mayor desarrollo de las teorías expuestas véase: Corbo Zabatel, E (Comp.) (2007) *Sujetos y aprendizajes*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Educación y Sociedad.

10 David Ausubel, Psicólogo estadounidense y figura referente en el campo de la Psicología Educativa. Su postura se basa en la idea de aprendizaje comprensivo por recepción, enmarcado en la exposición didáctica como método principal. Sostenía que, mediante buenas exposiciones del material de instrucción, los alumnos tenían una buena oportunidad de comprender y de realizar aprendizajes significativos. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación sustantiva entre nuevos conceptos y los que ya se poseen. (Feldman, 2001). Véase Novak, J (1990). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.

Éstos se resuelven mediante el contenido material que tiene *significado*. La situación es parte integral de lo que es aprendido y depende de la cultura. El conocimiento es una herramienta cuyo significado sólo se comprende a través del uso, y éste se construye dentro de la cultura de una comunidad. Sin esa cultura, su significado podría ser totalmente diferente. Actividad, concepto y cultura son interdependientes y el aprendizaje comprende a los tres. (Camilloni, 2006)

Si no se aprende a resolver situaciones “auténticas”, no hay seguridad de que el conocimiento se transfiera a la vida.

Este modelo debe ser trabajado desde la reflexión. Aquí es donde el papel del docente juega un rol clave, debiendo promover el proceso de aprendizaje colaborativo, guiando en su construcción e instalando la instancia de evaluación formativa, ya que el error forma parte del aprendizaje. La autorregulación deriva del proceso de filtrado que cada alumno debe hacer sobre la información: qué sirve y qué no, cómo y para qué usarlo.

A su vez, la Teoría del aprendizaje experiencial, desarrollada en estilos de aprendizaje planteados por Kolb (1984, citado en De Pablo Pons, 2003), establece que para aprender algo es necesario procesar la información que se recibe:

- a. De una experiencia directa y concreta (alumno activo);
- b. De una experiencia abstracta, tomada de la lectura sobre algo (alumno teórico)

Estas experiencias – concretas o abstractas – se transforman en conocimiento cuando:

- a. El alumno *reflexiona* y piensa sobre ellas (alumno reflexivo);
- b. El alumno *experimenta* de forma activa con la información recibida (alumno pragmático)

Según este modelo, el aprendizaje logra su objetivo cuando es trabajado desde cuatro fases. Sugiere una rueda cíclica de aprendizaje, dado que no es posible homogeneizar las rutas de aprendizaje, y donde cada sujeto puede mostrar preferencia por alguno de los momentos del ciclo. Este modelo, que ofrece diversas entradas al conocimiento, permite el diseño

de acciones formativas ligadas a una perspectiva integral de construcción del conocimiento.

Conceptos como “andamiaje” (Bruner, 1988) y “puente cognitivo” (Ausubel, 1968, abordado por Novak, 1990) ayudan a incorporar nuevos enfoques en las estrategias de enseñanza, permitiendo complejizar las tareas dadas al alumno, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas. “(...) *La estructura cognitiva es una estructura de contenido, porque es una estructura de conceptos, y no una estructura formal (...)*”. Para que este proceso se produzca, (...) *averigüe qué sabe el alumno y enséñele en consecuencia (...)*. (Feldman, 2001).

De esta forma las preguntas, los ejemplos y los estudios de caso, así como la relación con diversos campos disciplinares, generan en el alumno la obligación de interrelacionar conocimientos, donde el contenido queda incorporado si existe un proceso activo entre éste y el alumno.

Herramientas cognitivas para la comprensión: una mirada desde la formación en el campo de la arquitectura.

En el marco de la enseñanza de la arquitectura, al alumno trabaja sobre campos conceptuales desde un proceso de diseño cuyo significado desconoce, y sólo puede hacerlo a medida que comienza a comprender por sí mismo dicho proceso. (Schön, 1992). Un acercamiento hacia los modos de proyectar, permitirían generar en el alumno habilidades intelectuales posibles de ser transferidas a su práctica profesional.

En el campo de la historia de la arquitectura y la ciudad, ese acercamiento es posible mediante la capacitación de los estudiantes en metodologías de análisis y elaboración de discursos críticos en el campo social y urbano; así como en las técnicas historiográficas entendidas ambas como elementos indispensables para sus futuros pasos en la carrera. De esta forma, el abordaje histórico es planteado como herramienta de formación de una conciencia

crítica del “hacer”, permitiendo relacionar historia, crítica, teoría y proyecto.

Para capacitar al alumno en esta postura crítica, el docente debe implementar herramientas cognitivas para la comprensión, instalar el tema y presentarlo de manera clara. De esta manera, estimula el proceso cognitivo del alumno.

En Arquitectura, el diseño como forma de creación implica complejidad y síntesis, mostrando un proceso donde no existe una única respuesta válida. La disciplina, desde su doble significado como profesión que responde al diseño funcional para el habitar y al diálogo entre el proyectista, el mundo y su representación simbólica; puede generar en el estudiante sentimientos de confusión durante el comienzo de su formación.

Desde el campo disciplinar de la historia, indagar sobre los momentos históricos de las acciones proyectuales permite al estudiante incursionar en los procesos relacionados con la composición, el proyecto y el diseño como “momentos de invención”¹¹, permitiéndole a su vez realizar una comprensión crítica de la Arquitectura. El “hacerse preguntas” y el poder dar respuestas a las necesidades planteadas fomenta la capacitación para generar la interrogación.

En este marco, se genera una relación entre la resolución de la tarea y los instrumentos otorgados para su resolución, interiorizando al sujeto en formación sobre el grado de complejidad que presenta dicha operación.

En términos de Bruner, este proceso de “andamiaje”, permite ir complejizando las tareas dadas al alumno, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas. “(...) Lo que el profesor hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción”. (Feldman, 2001)

Lo que el alumno incorpora son instrumentos y modos de pensar, que en términos de la teoría de Ausubel se denominan *estructuras cognitivas*.

“Entender” significa poder incluir algo en mi propia estructura cognitiva. Entender permite incluir una situación, teoría o concepto en un marco referencial general que lo abarque. El *aprendizaje significativo* se produce cuando es posible relacionar activamente algo nuevo con algo que ya se conoce. (Feldman, 2001)

Para asegurar que el material nuevo pueda ser incorporado a la estructura cognitiva del alumno, Ausubel plantea la figura de *punteo cognitivo*, que permita la unión de lo que el alumno sabe con lo que debe aprender.

Este puente, denominado *organizador previo*, debe activar los conceptos relevantes ya incorporados por el alumno, desde una idea más general que la que se encuentra construyendo.

Otra condición que asegura el aprendizaje significativo, es que el material debe ser potencialmente significativo, al interactuar con los alumnos. Este material queda incluido si existe un *proceso activo* entre él y el alumno.

Este proceso, que desde la terminología de Ausubel se denomina *reconciliación integradora*, refiere a la comprensión mediante la integración de las distintas partes. Las preguntas, los ejemplos y los estudios de caso, así como la relación con diversos campos disciplinares, generan en el alumno la obligación de interrelacionar conocimientos.

Como expone Feldman (2001), “(...) La principal tarea de la instrucción consiste en promover el aprendizaje significativo ordenando el material, estableciendo las jerarquías conceptuales, un orden de presentación que facilite la diferenciación y un conjunto de estrategias en base a preguntas, ejemplos, analogías, relaciones con otro material, que estimule la integración del material (...).

La arquitectura define un modo de representar valores y principios de un momento histórico particular, desde un espacio socio-histórico que involucra al sujeto social en su construcción.

De esta manera, no es posible desconocer que los saberes de los alumnos sobre la sociedad dependen, en gran medida, de representaciones sociales que tienen una naturaleza histórica. (Castorina, 2006)

11 “Invención” entendido como el descubrimiento, por medio de la imaginación creadora, de algo que no era manifiesto. Véase Hernández, M. (1997). *La invención de la Arquitectura*. Madrid: Ed. Celeste.

El papel de las nuevas tecnologías en la construcción del conocimiento.

En diversos ámbitos educativos, se ha separado el uso de las tecnologías en la enseñanza, de los procesos de comprensión.

En el caso de los talleres de arquitectura, es común que el profesional, cuando enseña, enseñe un modo de ejercer la profesión, la práctica profesional y se aleje de la construcción de un proceso comprensivo.

La *tecnología como herramienta*, permite el abordaje de la enseñanza ligado al aprendizaje colaborativo, interactivo, multidisciplinar y exploratorio. (De Pablo Pons, 2003); herramienta que posibilita brindar a los estudiantes una experiencia hacia los sucesos en estudio, a través de representaciones y experiencias que conducen a la generación de problemáticas.

Cualquiera sea el dispositivo, “(...) *se articula con los propósitos en los que la acción se inscribe, la concepción del sujeto de aprendizaje y la modalidad de enseñanza en la que se inserte*” (Litwin, 2008: 141), debiendo tener claridad en la finalidad a través de su uso, y considerando si las herramientas propuestas sirven para dicha finalidad.

Resulta sumamente necesario evaluar cómo las nuevas tecnologías condicionan o impactan en las prácticas de enseñanza. Es interesante el caso expuesto sobre un profesor de Metodología de la Investigación que “(...) *enseña el valor que genera para la investigación la ruptura con el aislamiento y el conocimiento de los temas de investigación de las diferentes comunidades, el valor de las redes en el trabajo, la utilización de los paquetes estadísticos informatizados, etc. Genuinamente, entiende el atravesamiento de las nuevas tecnologías con el oficio que enseña y lo integra a los contenidos del campo temático*”. (Litwin, 2001b)

El uso de las nuevas tecnologías - desde su carácter de herramienta - aplicadas a la búsqueda de nuevas fuentes, permite al docente ofrecer alternativas de trabajo que guíen a los alumnos en la construcción de su propio conocimiento, de una manera crítica.

“(...) En el modelo centrado en el estudiante, los profesores motivan a los alumnos a ser responsables de su propio aprendizaje y promueven el uso de la tecnología para encontrar caminos individuales de aprendizaje. Este proceso fomenta el desarrollo de habilidades de aprendizaje para toda la vida, de tal manera que los estudiantes puedan adaptarse a los cambios constantes que la nueva sociedad parece traer. En un mundo tecnológicamente avanzado, es esencial tener la capacidad para adaptarse al cambio”. (De Pablo Pons, 2003, p. 5)

Asímismo, permiten favorecer el complejo proceso de comprensión, desde la inclusión de diversos modos explicativos, permitiendo al alumno transferirlos a otros campos y problemáticas.

Resulta sumamente valioso incorporar las voces de *los otros* (Litwin, 2008), desde la inclusión de miradas, autores, corrientes teóricas desde los sitios que desarrollan el contenido sobre dichas opciones; dado que esta incorporación dinamiza el campo de estudio e incentivan y motivan al estudiante en su búsqueda, reflexión y debate.

Aquí se refleja la importancia del rol del profesor como facilitador del aprendizaje, haciendo uso del aprendizaje colaborativo y fomentando el rol activo del alumno, ya que “(...) *se comprometen en un proceso de pensamiento de alto nivel, toman decisiones sobre formas de obtener, analizar y compartir la información*(...)” (De Pablo Pons, 2003:5)

A modo de reflexión:

En el campo de la Didáctica, las visiones prácticas acerca de la enseñanza destacan el carácter situado y complejo de la problemática educativa. Desde diversas perspectivas, se están valorando los enfoques prácticos y críticos, por encima de los enfoques técnicos acerca de la acción docente.¹²

¹² Para un mayor desarrollo de las tendencias recientes en el pensamiento didáctico Véase Cols. E (2007) *Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo*. En: Camilloni, A. (Comp) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós)

Como premisa epistemológica a desarrollar para una nueva construcción teórica sobre la educación, Rigal (2004) establece el reconocimiento de la complejidad estructural de la realidad actual (p.113).

Para ello, retomando lo desarrollado por Morin (2007), en cuanto a las interacciones que permiten entender la realidad en su complejidad, éstas deben permitir acercarnos a las contradicciones presentes en esa realidad compleja, sin negarla y sin partir de una visión simplista de la situación social.

Debe ser posible establecer una visión crítica, que permita volver la mirada sobre el sujeto, para recuperar su participación activa; pudiendo tomar los siguientes ejes teóricos para pensar la educación:

- Re-pensar el sujeto;
- Evaluar la identidad del sujeto desde su posición de género, de etnia, pensando un dispositivo teórico más complejo, multideterminado por su realidad compleja;
- Re-pensar la categoría de clase social;
- Ver la lógica de las diferencias y la pedagogía de la diversidad.

Desde lo pedagógico, los desafíos deberán estar puestos en cómo hacer una educación para la diversidad y contra la desigualdad, que remita a la complejidad cultural y de corte social; incluyendo el concepto de igualdad como derecho de otras personas a sentirse diferentes.

La educación debe volver al sujeto, reforzando la construcción de su identidad y re-significando las relaciones sociales entre los diversos sectores de la sociedad; mediante la búsqueda del sentido del lugar en la historia (Freire, 1993; citado por Rigal, 2004)

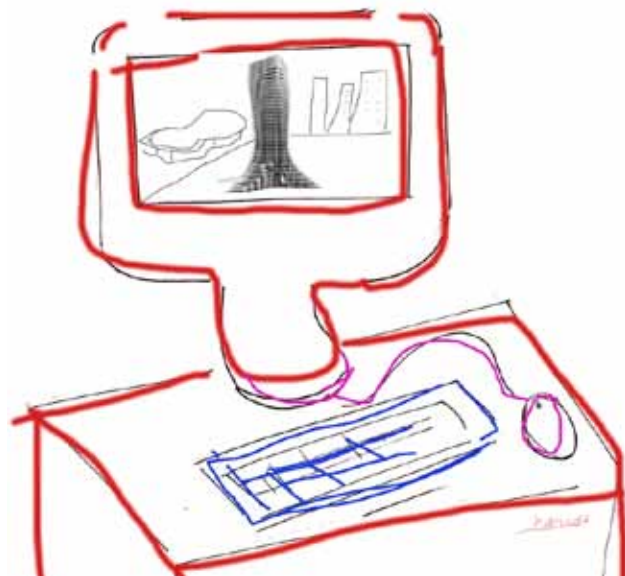
su vez, el docente debe promover el pensamiento crítico sobre su propia práctica, que permitan posicionarse en un contexto cultural complejo; modificando su rol pasivo e instrumental, por un rol activo y crítico, que oriente la búsqueda intelectual de los alumnos.

A fin de recuperar un marco de integralidad en la disciplina, se deberían aplicar estrategias docentes que permitan al alumno reconocer enfoques y modos de tratamiento sobre el campo de estudio, favoreciendo los procesos comprensivos. Estas estrategias – definidas como estrategias de integración- son

aquellas que permiten la conformación de una comprensión integral del concepto o campos tratados, presente en la dinámica de trabajo de los talleres de diseño.

La integración de conocimientos, que muchas veces los docentes no encuentran en los ejercicios de los alumnos, es necesariamente un proceso que debe fomentar el docente, que generalmente no imparte un intercambio entre materias que vincule los diversos conocimientos que luego son exigidos en el proceso proyectual.

Esta integración es construida por los docentes, mediante una mirada crítica, relacionada a su práctica profesional y posible de ser construida en base al programa de cada materia. (Litwin, 2001a)



Referencias Bibliográficas:

- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Basabe, L, Cols, E & Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). Una asignatura sobre el hombre. En: *Desarrollo cognitivo y educación* (pp.173-194). Madrid: Ediciones Morata.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para el cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Camilloni, A (2006). *Apuntes del Seminario "Didáctica General"*. Programa de Doctorado, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA.
- Castorina, J.A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En M. Carretero, A. Rosa & M.F. González (Comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Chavellard, Y. (2005) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- De Pablos Pons, J. (2003). La Tecnología educativa hoy no es como ayer: Nuevos enfoques, nuevas miradas. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, N° 37. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.
- Feldman, D. (2001). *Clases de Didáctica General – Módulo I*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Extraído el 25 de Mayo de 2005 del sitio web <http://www.educ.ar>.
- Litwin, E. (2001a). La integración. *Contextos: pensar + hacer*, N° 6+7, 26-29.
- Litwin, E (2001b). Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. Extraído el 20 de Octubre de 2006 del sitio web <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>
- Litwin, E (2001c). Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia. Extraído el 20 de Octubre de 2006 del sitio web <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos3.asp> y publicado en www.educ.ar.
- Litwin, E. (2005). *Apuntes del Seminario Tecnología de la Formación*. Carrera de Especialización en Formación de Formadores, FFyL, UBA.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- Mazzeo, C & Romano, A.M. (2007). *Disciplinas Proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Morin, E (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Novak, J (1990). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.
- Rigal, L. (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. (Caps. 1, 2, 3, 6 &, 7) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Souto, M, Davini, M & Camilloni, A. (2001) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

