



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

Partirás de los intereses y motivos con la intención de cambiarlos

Mg. Arq. Alfonso Raposo*
araposo@ucentral.cl

Introducción.

Delimitaciones: Estas notas, escritas en primera persona, son fruto de un ejercicio rememorativo y de reflexividad, sobre mis vivencias como docente en escuelas de arquitectura, en el espacio universitario nacional. Hay problemas invisibilizados por el discurso formal de la educación. A su análisis centrado en las regularidades suele escapársele mucho del sentido aportado por lo peculiar e imprevisto. Lo percibo en el plano de los usos y prácticas cotidianas de mi docencia como profesor de asignatura. Uno se siente inclinado a coincidir con Lindblom:

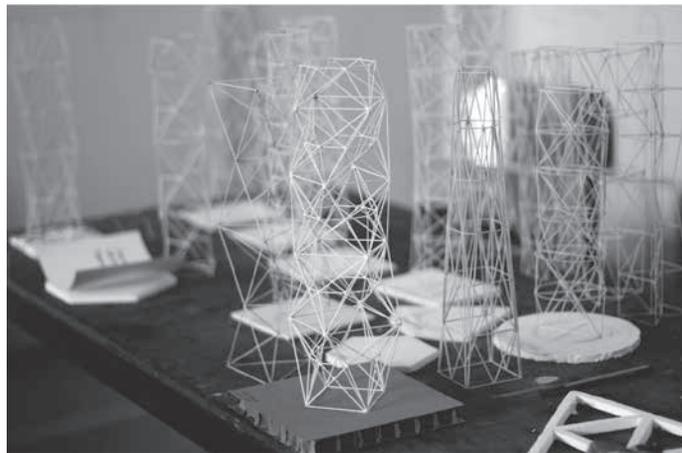
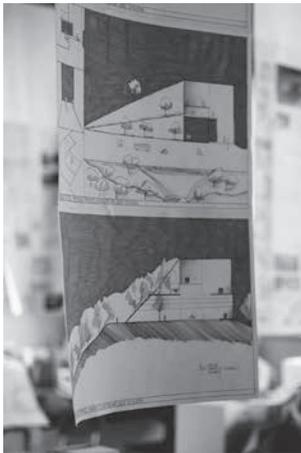
“Para Lindblom, lo más práctico sería practicar la ciencia del “muddling through”: avanzar aunque sea a tientas y, como dice Machado, haciendo camino al andar. De acuerdo a este concepto, la racionalidad de la organización ya no puede ser garantizada ex ante, sino solamente ex post. (Bardmann, 1994:34)”¹

Por cierto, no pretendo aquí ingresar al escenario de la “pedagogía crítica”, aunque sí nos interesa considerar “el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado, en la determinación de las decisiones características de los maestros” y “la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente”².

Entro en materia: hay un problema reputado como característico del accionar curricular de las escuelas de arquitectura en general. Se trata del dualismo y ambivalencia que se presenta en la relación entre: i) la organización docente de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Taller de Proyecto y ii) el de los aprendizajes que operan en el marco del resto de la docencia, constituida por el accionar de las denominadas asignaturas o ramos. A continuación un sucinto bosquejo al respecto:

1 Citado por: Friedmann, Reinhard / Fernández Gasalla, Gabriel. (2008) “El espejo trisado. El lento e irreversible proceso de (auto) deconstrucción del enfoque moderno de la gestión y organización pública” En: Revista Enfoques, segundo semestre, año/vol. VI, número 09. Universidad Central de Chile Santiago, Chile. Pp. 35-77

2 Basaba, Laura y Cols, Estela (2007) “La enseñanza”



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

1. Contexto: El dualismo Taller – Asignaturas.

Como es sabido, la centralidad de la formación del Arquitecto se organiza con la primacía organizativa y cultural del aprendizaje de la actividad proyectual. Esta se sitúa centralmente en el accionar pedagógico del Taller y su “ethos” de “lo propio” disciplinar. Adicionalmente se constituyen periferias de aprendizajes subalternas y complementarias, constituidas por el accionar de los “ramos” o “asignaturas”. “Centro” y “periferias”, entonces, se conciben como una dualidad dotada de una vectorialidad integrativa que debiese reunirlos sinérgicamente. En la realidad del aula, este dualismo se comporta en la práctica constituyendo un clima pedagógico dicotómico que limita la integración y convergencia trans disciplinar y neutraliza las posibilidades sinérgicas del conjunto de la docencia.³ (Hourigan, 2011).

Permítaseme una analogía: el Taller es la esfera espacial de los “guerreros”, el de aquellas acciones en que hay que jugarse nada más que con “lo puesto”. Está en juego la vida autoral y actoral, el espacio-tiempo del movimiento ágil para dominar el territorio, en que cuenta la entereza del ánimo y el acierto inspirado, certero y pronto. En cada Taller, el rol docente se dirige hacia la figura del “magister ludi”. El profesor de Taller puede llegar a ser, en el Taller, el “suyo”,

la voluntad generadora del “¡oh capitán, mi capitán!”. Se le recluta para eso. Se espera que lo haga. Él es, el artífice que propicia el despliegue de la trama, tácita, de flujos y entretrejimientos de poder, de conocimientos, moralidad, afectividad y emocionalidad que cristaliza como una subcultura “castaliana” dominante al interior del accionar de los Talleres de Proyecto.

La otra esfera, aquella de las periferias circundantes, constituye el entorno complementario y subalterno del anterior, es la del territorio asignatural curricularmente constituido como un agregado de cursos sobre aspectos especializados. Aquí, los afanes del docente, se constituyen en torno a la formación del “saber del estudiante” sobre “las materias” del curso. En este marco, la participación del estudiante ya no está poseída por la alerta del juego. No se trata ya de las intensidades de la ocurrencia pronta, para gestar la propositividad requerida por “el juego de los abalorios”, “juego sabio y magnífico” dirían algunos. Acá, en la periferia, los estudiantes esperan ser - enseñados. No hay estado de vigilia. Hay un marco cronológico de aula en que se espera la visita semanal del “buen profesor”.

En el marco de la reseña precedente: ¿como superar la ambivalencia disociativa curricular observada?, ¿hacia dónde apuntar el empeño integrador?. Al enfocarme en

mi rol de Profesor de Asignatura, lo haré considerando la siguiente hipótesis: Hay responsabilidades que atañen a debilidades de la práctica pedagógica de los docentes de asignatura.⁴

2. La asignatura en el aula.

En sus “*Tablas de la ley del aprendizaje*”, Juan Ignacio Pozo⁵, presenta un decálogo de mandamientos “para guiar la intervención de los maestros y de los aprendices que actúen felizmente como maestros de sí mismos” Las he tomado como referente de estas notas.

1. Partirás de sus intereses y motivos con la intención de cambiarlos.
2. Partirás de sus conocimientos previos con la intención de cambiarlos.
3. Dosificarás la cantidad de información nueva.
4. Harás que automaticen los conocimientos básicos
5. Diversificarás los escenarios de aprendizaje para un mismo contenido
6. Diseñarás las situaciones de aprendizaje en función de los contextos de recuperación
7. Organizarás y conectarás de modo explícito unos aprendizajes con otros.
8. Promoverás la reflexión sobre los propios conocimientos.
9. Plantearás problemas de aprendizaje y

3 “Dentro de la arquitectura existe una profunda diferencia entre las experiencias de aprendizaje asociados con el contexto del Taller (design studio) y las que están relacionadas con el componente Curso no-Taller (non-studio course). El proyecto se propone investigar estas áreas, las cuales son relevantes para todos los cursos de arquitectura a través de todo el Reino Unido y más allá”.

Hourigan, Neasa (Queen’s University, Belfast); McClean, David & Gordon, Robert (University, Aberdeen) CEBE Innovative Projects in Learning and Teaching “*Understanding Student and Staff Perceptions of Feedback in Architecture*”. Summary Report. A collaborative project between Queens University, Belfast and the Robert Gordon University, Aberdeen, December 2011 : Extraído en mayo de 2013 de: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/built_environment/Understanding_Student_and_Staff_Perceptions_of_Feedback.pdf

4 There was a perceived difference between studio and non-studio modules in the function and quality of feedback. This was seen as a function of the problem-solving nature of design studio versus the task-completion focus typical of non-studio modules. (Hourigan 2011, 19)

5 Pozo, Juan Ignacio “*Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del Aprendizaje*” Segunda edición 2008 [1996], Editorial Alianza. Cap. 14, pág. 555. Debemos decir que el maestro Pozo se gana sobradamente el derecho a expresarse en preceptos. Lo hace luego de un acucioso registro y análisis de la formación del vasto paisaje de saberes aportados por la psicología cognitiva del aprendizaje y las ciencias de la educación.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

fomentarás la colaboración para su resolución

10. Promoverás la planificación y organización de los aprendizajes.

A título de ejemplo, consideremos una brizna del primer precepto: “Partirás con los intereses y motivos con la intención de cambiarlos. Sí. Hay una partida o comienzo: la del docente y la de los estudiantes. Ambas debiesen conjugarse desde el momento de inicio. Pero reconozcamos que aquí, en los hechos de mi vida coyuntural, rara vez ocurre. No hay propiamente un momento formal del inicio. Varios estudiantes no se integran en las primeras semanas y una proporción significativa del curso mantendrá una asistencia intermitente a las actividades programadas. Hay razones de diversa índole. Las hay de orden administrativo. Transcurridas dos semanas, los estudiantes aún no terminan de inscribirse. Siempre hay rezagados. Otros retrasan deliberadamente su inscripción, esperando la tendencia de inscripción entre profesores paralelos. Suelen preferir la protección que brinda el curso numeroso y consideran también las opiniones estudiantiles pre-existentes sobre aspectos tales como efectividad de la enseñanza y nivel de exigencias de los docentes.

En general, el partir estudiantil desplazado en el tiempo, se asocia a una diversidad de posiciones actitudinales. El distanciamiento emocional o afectivo, con que algunos estudiantes se auto-protegen, se traduce en un perfil “des-comprometido” o “distante”. Algunos optan por una posición ostensi-

blemente pausada y distraída, otros desde cierta informalidad jovial y desaprensiva. Y claro, están también los que ponen la condición de posibilidad, los inapreciables “expectantes” entusiastas, tesoneros, con los que se construyen los primeros surcos y los avances en el territorio. Sin ellos el paisaje áulico se hace gris. Este distanciamiento evitativo ha sido visto en el ámbito estudiantil universitario como expresión de respuesta a la “ansiedad social” generada frente a la interacción en aula.⁶

Pueden señalarse otros aspectos más complejos. Obviamente las escuelas no son espacios de inocencia política. Hay actos abiertos de resistencia expresados como conducta estudiantil rebelde con la que se impugna la lógica y el discurso de las visiones liberales de la educación. Henry Giroux advierte que hay también formas menos obvias de resistencia.⁷

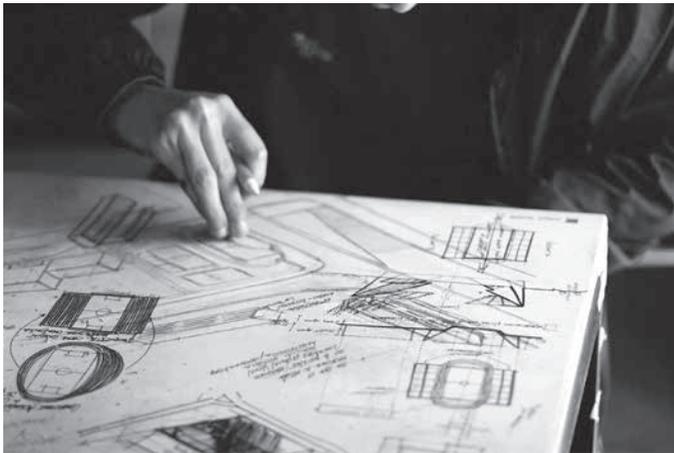
“...algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar es-

pacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetren en la vida escolar. ...Por supuesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de las bases políticas de su posición hacia la escuela, excepto por una conciencia general de su naturaleza dominante y la necesidad de escapar de ella de alguna manera sin relegarse a sí mismos a un futuro que no quieren...”

Partir, la primera instancia formal de un plan, es un momento de formalidad litúrgica, un acto de compromiso presencial y solemnidad de iniciación. Pero la realidad es otra. Sólo circunstancialmente hay un “comienzo” de ese carácter. El partir ocurre como una deriva, aleatoria y tendencial: enunciaciones de expectativas y orientaciones que escurren sobre una superficie de ambigüedad, que sólo gradualmente van formando su cauce de compromisos. No hay entonces un “estamos todos”. Hay tan sólo un “somos los que estamos” y un comencemos “un poco”, una y otra vez, con la venia de los ausentes. Se va así desplegando una secuencia de encuentros cuasi fortuitos, en cuyo interior se va recomendando y recomenzando. Gradualmente, se van perfilando roles, estableciendo compromisos, definiendo metas y perfilando tareas. Pasan 3 a 4 semanas antes que se haya establecido un esbozo de regulación inter-psicológica con un núcleo de asistentes relativamente estables, con un proceso de trabajo en marcha.

6 Al respecto, véase: Morales Olivo, Elizabeth. “La ansiedad social en el ámbito universitario”. En Revista Griot Vol. 4 N°1, diciembre 2011. Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Extraído el 10 octubre 2013 desde <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2011040103.pdf>

7 Giroux, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” Extraído el 20 de junio desde: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



3. Motivaciones e intereses.

Recordemos que se trata del encuentro de “maestros” y “aprendices”, de una conjunción de disponibilidades ambivalentes en busca de momentos de reciprocidad comunicativa: esa particular mezcla de escepticismo y esperanza, de desencuentros y consonancias entre docentes y estudiantes, en una ruta de convergencia. Tal vez se necesite explorar con mayor entendimiento la conjugación de esos universos. Destinemos aquí un momento a las motivaciones e intereses conjugados en el rol de este “Maestro”.

a) Del buen docente.

El buen docente aparece descrito en la literatura como un arquetipo, un modelo ideal construido. Juan Ignacio Pozo (2008; 546-548) describe cinco personajes arquetípicos de maestro: *maestro “proveedor”*; *maestro “modelo” (a emular)*; *maestro “entrenador”*; *maestro “tutor”*; *maestro “asesor”*. En su visión, el maestro debe poder asumir estos distintos roles cuando se necesite, aunque su condición de tutor y asesor debiese ser preponderante. El perfil del buen docente que concibe Pedro Demo es tanto o más exigente⁸, afirma que la autoría es el fundamento de la docencia, no la clase.

“Quien no es autor, no tiene nada para decir. Sin producción propia no puede existir docencia, porque esta decaería para el mero instruccionismo. ... La mera producción propia, tampoco garantiza la docen-

cia adecuada, ... Un buen investigador no es necesariamente un buen docente, ... el docente necesita saber hacer al alumno aprender y esto no sigue fatalmente de saber investigar. Sin embargo, saber investigar contiene ya uno de los fundamentos cruciales de la docencia: la autoría”

Así, de la lectura del conjunto del texto de P. Demo, surgen otros tantos personajes arquetípicos maestres: el “maestro autor investigador”, el “maestro autoridad argumentativa”, el “maestro mayéutico crítico y autocrítico”, el “maestro creativo-innovativo”, el “maestro coach”.

Ambas visiones generan un arquetipo “buen maestro” que parece deslizarse en cierto “ficcionalismo”. Implícita y explícitamente se va configurando también un “el otro” maestro, “ese que **se quedó en la clase**”, esa clase que se va transformando en **“la peor mediación posible”**, en la que **“sólo se enseña”**, en que se despliega la **“trasmisión de contenidos”**, generalmente **“secuenciales”**, **“repetitivos”**, **“algorítmicos”**. Luego de construir esta figura esperpéntica, la colocan en una vitrina con el rótulo estigmatizante de **“instruccionista reproductivista”**.

Posiblemente la invectiva dirigida a la docencia del maestro “explicador-reproductivista-instruccionista”, adquiere ya un peso estructural y filosófico en la reflexión que presenta Jaques Rancier. Paralelamente a la historización de las ideas educacionistas que el pedagogo francés Josep

Jacotot desarrollará a comienzos del siglo XIX, Rancier va desplegando el trazado de las rutas del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en vista el propósito de construir tempranamente la autoconciencia y autonomía conducentes a procesos de aprendizaje emancipados. En este contexto hasta el propio prestigio del “maestro mayéutico” queda hecho trizas: frente a la obstinación enseñadora del maestro instruccionista, Jacotot prefiere al **“maestro ignorante”**⁹ que no puede enseñar porque no sabe la materia pero sí se las ingenia para que los estudiantes aprendan con su propio impulso.

Luego nos encontramos con “Frankenstein educador”, quien luego de pegar o suturar fragmentos conceptuales tomados de por aquí y por allá, pretende insuflarles un remedo de vida teórica. A partir de esta crítica despliega Mirieiu los grandes cuerpos de principios de la “revolución copernicana” que la docencia necesita actualmente para constituirse en una fuente auténtica de aprendizajes emancipadores¹⁰.

Tal vez esté en marcha un gran acontecimiento conducente hacia esa “revolución copernicana” en la educación. Sería inevitable entonces que surgieran reacciones “jacobínicas y robesperianas” respecto de las tradiciones docentes, o que las ideas innovativas se constituyeran como una “moda” académica. Podría ser, las ideas matrices de esta revolución de la educación se encuentran hoy enunciadas, de distintos modos, en prácticamente todos los textos

8 Demo, Pedro. “Evaluación del desempeño docente. ¿Qué es ser un buen docente?” Fotocopia texto (UnB, Brasilia, Departamento de Sociología) presentado en el Segundo encuentro de Docencia Universitaria. Universidad Central de Chile. Santiago, martes 8 de Enero de 2008

9 Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach, EDITORIAL LAERTES, Primera edición: abril, 2003 Barcelona (Título original: Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle: © Librairie Arthème Fayard, 1987). Disponible (Febrero 2013) en: <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf>

10 En cuanto a la figura del docente “frankensteiniano” Véase: Mirieiu, Philippe. “Frankenstein Educador” Laertes S.A. Barcelona; marzo de 2001. Traducción de Emili Olcina (Primera edición: mayo de 1998). Disponible (Abril 2013) en: <http://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/02/merieu-p-frankenstein-educador.pdf>



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

constituyentes de los proyectos educativos institucionales del mundo universitario. (*Aprendizajes como autosistema: auto suficiencia y auto regulación, por sobre las ideas de enseñanza*)¹¹. Sin embargo, cabe advertir que esa deseabilidad habita más en los imaginarios académicos que en la práctica pedagógica de las instituciones de educación superior.¹²

¿Mi arquetipo del buen docente? Pareciera tratarse de personas con sus aciertos y errores, con sus debilidades y fortalezas. Siempre necesitadas de predisponer su mente para mantenerla lúcida, inquisitiva y entusiasta. Me veo esforzándome (a veces “haciendo de tripas corazón”) por sostener un temple de ánimo sólido y estable, y mantener prestos mis comandos de personalidad e intelección. Creo que con los virtuosos atributos del decir narrativo, que nos propusiera Ítalo Calvino para el tercer milenio, podría trazarse otro modelo. Su virtud estriba en que lo preside una intención de permeabilidad integrativa que asegura la dinámica de su fluidez. No proviene de una matriz de bipolaridades antinómicas, está explícitamente depurado de antagonismo y no apunta hacia un dualismo disociativo:

Levedad, Rapidez, Exactitud, Visibilidad, Multiplicidad, Consistencia.¹³

Desde la narrativa mediadora de mi parti-

cularismo subjetivo, recuerdo a uno de mis profesores de “Castellano” en la enseñanza media. Era un hombre mayor, de cabellos canos, sereno, de habla pausada y voz gastada. No pretendía que todos le prestáramos atención todo el tiempo. Era un poco lejano y a veces ausente. Esporádicamente nos reconvenía brevemente por nuestro bullicio y luego retornaba a la parsimonia de sí mismo.

En cierto modo nos ignoraba con lejanía afable. Le bastaba la atención de la audiencia espontánea. Le gustaba la poesía. Nos hacía leerla en voz alta y nos la leía él mismo. Me gustaba escucharlo. Las palabras brotaban distintas en la sonoridad y la pausa que él les daba. Creo que se tornaba “italocalvínico” cuando lo hacía. Conformó así, entonces, en algunos de nosotros, un interés por algunas dimensiones del lenguaje y la expresividad, y eso me ha acompañado hasta hoy. Pero tal vez logré algo más importante. Aprendí a reconocer a una persona. Era un buen ser humano, un buen maestro, centrado en la autenticidad de sí mismo. Tenía su estilo. Podía mirar en torno así con aplomo y tranquilidad¹⁴.

b) Del motivo estudiantil

La inscripción estudiantil en los cursos de la institucionalidad curricular, genera un supuesto orden de compromisos formales

explícitos y homogéneos para todos los estudiantes en todas las asignaturas. Pero, en la realidad, estos compromisos no se incorporan homogéneamente en el cuerpo de “intereses y motivaciones” de los estudiantes. Las distintas asignaturas no contarán con una cuota pareja de intereses intrínsecos de sus estudiantes. Algunas tendrán que partir haciendo que éstos construyan ese interés desde niveles muy bajos. En tanto otras contarán con él abundantemente desde el comienzo.

Al observar el conjunto de los cursos, nos percatamos que no estamos en una superficie políticamente isomorfa. Estamos en un territorio cruzado por líneas de fuerza de trayectorias deslizantes y cambiantes intencionalidades con que se estrían los móviles deslindes de “lo propio” y “lo ajeno” de la disciplina arquitectónica, configurando así zonas hegemónicas y zonas subalternas de cambiantes persistencias y sustentabilidad. Así, el propio accionar de la escuela va constituyendo, frente al transcurrir de sus cohortes estudiantiles, un paisaje mutante de “motivaciones e intereses”, conformado como un relieve complejo de planicies disciplinarias tematizadoras de baja y alta valoración, incluyendo el abandono y aún clausuras y prohibiciones de valoración en el espacio de asignaturas.

Por otra parte, la docencia no copa la agen-

11 Tan sólo un par de referencias bibliográficas:

García Martín, Maite “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”. En: “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado” Vol. 16 N°1 Enero-Abril 2012. Encontrado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>, mayo 2013. Véase también: Torre Puente, Juan Carlos: “La triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad”. Pontificia Universidad de Comillas. 2007, Madrid

12 García Abello, Osiris / González Peña, Arturo / Sierra Fontalvo, Rodelinda. *El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES): una relación imaginaria*. En: Justicia Juris, ISSN 1692-8571, Vol. 8. N° 1. Enero - Junio 2012 Pág. 30-39.

Extraído en agosto 2013 de: http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/juris/volumen-8-no-1/articulo3_rev_justicia_juris_vol_8_No_1.pdf

13 Calvino, Ítalo. (1989) “Seis propuestas para el próximo milenio” Traducción de Aurora Bernárdes. Ediciones Siruela, Madrid 1989.

14 Esta imagen de “buen maestro” podría ser descrita más formalmente desde varias perspectivas conceptuales. Una es la que emerge desde el discurso de la “inteligencia emocional”. Véase al respecto, por ejemplo: Vivas de Chacón, Mireya “Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde el formador de formadores” Jornadas Universitarias JUTEDU 2004 Competencias profesionales de la titulaciones de educación. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre de 2004. <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

da de intereses y motivaciones estudiantiles. Intervienen los quehaceres regulares y acontecimientos disruptivos de su cotidiano familiar, las solicitudes propias de sus marcos de sociabilidad y los requerimientos de participación en situaciones generadas en el conjunto del sistema socio-cultural, en especial sus movilizaciones político-reivindicativas. Habrá estudiantes conscientes del relieve o perfil estructural de su agenda. Habrá otros en que la agenda no tiene un particular relieve. Creo que en algunos casos, los intereses intrínsecos del aprendizaje de asignatura no siempre estarán presentes. También está la cuestión del “bagaje”. Los intereses y motivaciones no son entidades abstractas, están “encarnadas”. Tienen una naturaleza, “sentiente” diría Zubiri y “conativa” añadiría la psicología social.

Nuevamente en casa, instalados en el universo imprevisible de la peculiaridad contingente. Recuerdo un curso cualquiera de tercer semestre: Se trata de un curso que “no es Taller”. Como no lo es, entonces, no importa mucho lo que sea, es “secundario”, casi un “distractor” soslayable¹⁵. Resulta un asunto de “logística”, más aún si no es visible e inmediata su vinculación directa con Taller de Proyecto y sus “combates” arquitecturales. Estar bien en Taller, es estar vigente. Para eso hay que tener y mostrar avances permanentemente. Esto significa que en mi grupo de estudiantes “*asignaturales*”, primarán actitudes orientadas por estrategias de sobrevivencia. Todos apostarán a Taller. Sólo contaré con disponibilidades residuales, cruzadas con predisposiciones evasivas, organizadas tácticamente como economía de esfuerzos y ajustes al mínimo. Sé que algunos estudiantes de mi lista se han inscrito sólo nominalmente, con la predisposición táctica de “*botar el ramo*” si Taller se pone muy difícil o exigente, o de volver a la asignatura, si las tareas de Taller se ponen definitivamente fuera de alcance.

Nada peculiar en el relato. Posiblemente un lugar común en la gestión docente. A veces alcanza intensidad dicotómica: “Tallerismo” V/S “Asignaturismo” y se expresa como demandas por los tiempos estudiantiles, y los horarios y créditos disponibles en el curriculum oficial de la carrera. Éste tiende así a ser nominal y el curriculum oculto se torna estructural. Los trasnoches estudiantiles prolongados asociados a los rituales y liturgias de “entregas” parciales y finales de Taller son un rasgo de identidad cultural de los estudiantes de arquitectura. Así, la periódica falta de sueño se expresa como



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

presencialidad letárgica o como ausencias, en las aulas asignaturales.

4. Mis estrategias.

Reconozco que mi reflexividad, ha estado bajo el influjo de los anuncios sobre “la revolución copernicana” que remece la teoría y la práctica pedagógica. Ha influido en mi estrategia docente. Distinguí, en lo grueso, dos órdenes de asuntos. Uno de naturaleza general, derivado de la “revolución copernicana educacional”, centrado en la autonomía del aprendizaje estudiantil y otro de naturaleza específica, circunscrito a la motivación de los estudiantes de la escuela de arquitectura, en el marco de la Dicotomía Taller-Asignatura.

Con respecto al primero, entiendo el diseño del cambio educacional, como la intención de que el “**alumno**” (a-lumen), desplace su intelección a un estado progresivamente fluido de “**estudiante**” y se conecte crecientemente a un estado intra-psicológico de “**aprendiz**” (apertura al “aprendizaje” y al auto-posicionamiento de su conducción). Pareciera que el “**alumno**” no puede hacerlo solo. Se requiere del maestro, incluso del maestro ignorante como prefiere Jacotot. Aquí las obviedades

(de compleja sub-yacencia) que cabe enumerar son las siguientes: i) el maestro suele ser un explicacionista profundo, cuando no además un reproductivista-instruccionista como yo; frecuentemente inconsciente de serlo, pero también frecuentemente consciente de la comodidad de serlo ii) el alumno suele ser un “**a-lumno** profundo”, frecuentemente inconsciente de serlo, pero también, frecuentemente consciente de la comodidad de no asumirse en su rol de auto-gestor de su aprendizaje.

Con respecto a lo segundo, el diseño de mi estrategia apunta a posibilitar una integración curricular que pueda disolver la ambivalencia disociativa entre Taller y Asignatura y sus implicancias en el manejo motivacional estudiantil. Las “obviedades” podrían ser las siguientes: i) Los marcos conceptuales de nuestra disciplina y su transdisciplinariedad, suelen tener pobre y distorsionada presencia en la educación media en general. Así, el encuentro y gradual inserción de los estudiantes irroga una significativa tarea de superación de la extrañeza, la que tendrá que hacerse desde el “**habitus**” o, si se prefiere, desde la “**doxa**” estudiantil; ii) La ambivalencia disociativa “**centro-periferia**” expresada en el dualismo “**Taller – Asignaturas**” y la hegemonía moti-

¹⁵ Se trata de una materia que no ha escapado a la percepción de la agencia institucional educacional en otras latitudes, sobre la experiencia de aprendizaje entre los estudiantes de arquitectura: (Hourigan 2011,19)

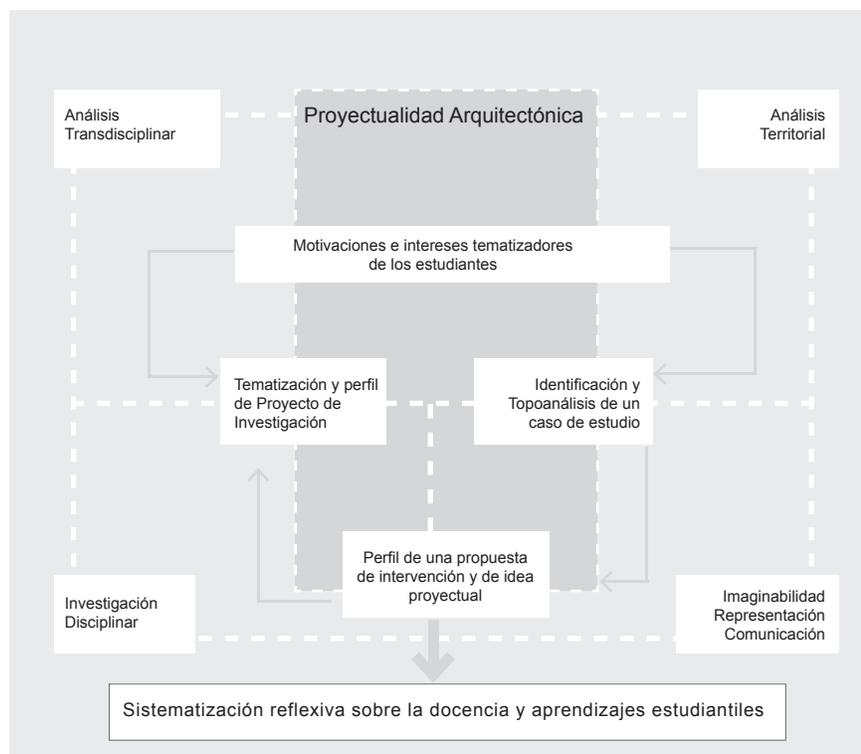


Fig. 1 Esquema operacional del Curso

vacional del Taller parece incrementarse; iii) La única unanimidad es que los estudiantes tienen intelectual y visceralmente claro su plena adscripción al Binomio: Proyectualidad Arquitectónica-Obra Arquitectónica. Veamos ambos aspectos a continuación:

a) Hacia la autonomía.

El asunto crucial es alcanzar consonancia con el discurso disciplinario educacional contemporáneo centrado en la mediación docente del proceso de aprendizaje estudiantil. Reconozco que mis primeras reacciones frente a este asunto pudieron ser exageradas. Me propuse hacer con mis estudiantes un Curso sin “Clases” y, por tanto, sin “Materias” y, por tanto, sin “Pruebas” y, por tanto, sin el binomio “Bibliografía-Control de lecturas”. ¿Qué sucede entonces?: Se concibe el Curso como un **espacio y tiempo de trabajo, a ocupar por el despliegue de la labor de aprendizaje de los estudiantes**, por cierto, con la guía y mediación asesora del equipo docente que resulte. No habría por tanto un *“faltar a las clases del Profe”* sino algo más complejo: *“faltar a la labor propia de aprendizaje y al compromiso con el grupo de trabajo”*.

En breve: las actividades previstas buscan lograr un clima de aprendizaje colaborativo a realizar con los estudiantes participando interactivamente en el curso, con y en su

equipo de trabajo. El curso se inició ciertamente con el primer precepto: hacer explícito los intereses y motivaciones de los estudiantes en el marco de las relaciones entre “vida urbana” y “proyectualidad arquitectónica”. Con esta explicitación, los grupos de trabajo perfilaron su proceso de tematización, orientado a constituir un cuerpo de intencionalidad propositiva de intervención arquitectónica. Este cuerpo de intencionalidad debía llegar a encontrar una recepción en el marco de una casuística, expresada en la selección de un caso de estudio. ¿Un caso de qué cosa?: un caso pertinente a la tematización en desarrollo.

Tema y caso establecen entonces su propia dialéctica, la que procuramos conducir a una síntesis constituyente de ideas de proyecto. A partir de estas ideas se elaboraron los términos de una propuesta proyectual y sus primeros avistamientos como representación y como proyección en “imagen” comunicable (Fig. 1)

En este contexto no hay por tanto “materia”, en el sentido del despliegue y presentación de conocimiento directo, secuencial, preestablecido y sistematizado. La materia surge aquí “situada”, el conocimiento concurre “mediado” por la situación y circunstancia del caso de estudio, (con cierta deriva y aleatoriedad) asociada a las presentaciones de los avances de los trabajos grupales. Re-

viste el carácter de “alcances colaterales”, “rasgos de complementariedad”, “fortalecimiento de la coherencia conceptual”, “aclaraciones”, “sugerencias de reinterpretación con otras perspectivas conceptuales”, etc., las que oportunamente se compendian, sistematizan y presentan al conjunto del curso. Correlativamente no hay propiamente “bibliografía”, en el sentido de un cuerpo pre-determinado y sistematizado de lecturas pre-seleccionadas. Lo que hay es el ejercicio de exploraciones conceptuales por los campos semánticos de las estructuras epistémicas consonantes con las tematizaciones de los grupos de trabajo. Estos arriban así a una bibliografía propia mediante búsquedas en la Web, siempre complementada por la que el equipo docente va sugiriendo en cada caso. Las consideraciones válidas para la mayor parte de los grupos, motivan algunas lecturas generales que se remiten para todos los estudiantes en el aula virtual.

Similarmente no hay “Pruebas”, en el sentido de evaluaciones referidas a conocimientos explícitos y circunscritos a materias, sino que tienen el carácter de “evaluación auténtica”, orientada a la valoración de criterios convocados en la propositividad de las entregas parciales y final de los trabajos grupales y en el portafolio individual de cada estudiante del curso.

¿Qué dicen los estudiantes? No hay una respuesta homogénea. Un grupo, no menor, percibe con relativa prontitud las ventajas de asumir con protagonismo sus aprendizajes y parecen disfrutarlo proactivamente. Otro grupo, reciente la falta de “clases” con presentación de conocimientos directos dispuestos como materia sistematizada. Prefieren la certeza de lo programático predefinido explicativista, cuyos requerimientos pueden manejar con bajo nivel de incertidumbre. Frente a la diversidad de opciones conceptuales que surgen en el marco de la propia deriva de sus rutas tematizadoras, se sienten inseguros, particularmente en lo concerniente al trabajo de exploración de eslabonamientos conceptuales. Para otro grupo de estudiantes, los menos, el curso se les presenta propicio para el ausentismo y el despliegue de estrategias evasivas siguiendo la lógica del menor esfuerzo, en el borde de la tolerancia del grupo de trabajo.

También hay resistencias a asumir su rol en el auto-aprendizaje y la auto-motivación. Pareciera que su auto-concepto estuviese organizado en torno a la imagen del “estudiante bueno”: aquel que asiste regularmente, que pone atención respetuosa al discurso expositivo del profesor, que es

participativo en el preguntar y comentar, toma apuntes ordenados, los “estudia” para “la prueba” y siente que con ello ya se ha hecho bastante para merecer auto-gratificación y satisfacción por la misión cumplida. Para este “estudiante bueno” hay que marcar la etapa siguiente: desplegarse en el aprendizaje autónomo. Al igual que en Taller de Proyecto, lo que se presente en la Asignatura ha de ser el fruto de su capacidad propositiva y de su empoderamiento cognitivo y emocional basado en la auto-determinación y auto-regulación de sus aprendizajes. Mi apreciación, no corroborada en el plano de la objetividad, es que el grueso de los estudiantes, en el transcurso del curso, arriba al avistamiento de la próxima meta del “buen estudiante”, esto es, su transformación en “el aprendiz autónomo”. Paralelamente, parte no menor del curso adquiere bases para la dinámica de trabajo colaborativo, auto-determinada y auto-regulada, alcanzando buenos niveles de propositividad.

b) Hacia la proyectualidad

Deberé omitir considerar aquí el desarrollo histórico del cuerpo epistémico de la línea disciplinar del urbanismo y su especificidad en nuestra realidad nacional. Diré solamente que, en nuestro contexto, su desarrollo ocurre en el marco de la vitalidad transdisciplinar generada al interior de la “intra-disciplinariedad” de la Arquitectura. Sin embargo en la actualidad, si bien la línea de urbanismo se reconoce significativa para la formación del arquitecto, para las orientaciones prevaletentes en la docencia de los Talleres de Arquitectura, lo urbanístico se encuentra considerado ajeno o apenas colindante con lo propio de la proyectualidad arquitectónica y del cuerpo disciplinar que la circunda. Así, lo motivacional estudiantil, por la asignatura de Urbanismo, no es una condición dada, Hay que ganarla.

A la luz de las recomendaciones prácticas que la pedagogía suele sugerir al “maestro” en estos casos, mis estrategias no tienen mucho de nuevo. Lo que he estado ensayando con mi curso de Urbanismo en los últimos semestres es hacer un desembarco directo en el territorio de intereses del estudiante iniciático “tallerizado”, es decir en plena planicie de la actividad proyectual. Esto, claro está, significa reconocer el hecho disociativo de la dicotomía Taller-Asignatura y asumirlo en el plano personal individual como una condición de mi tarea docente en mi “aula”. Me acojo al precepto I. de las Tablas de la Ley del Aprendizaje: *“partirás con los intereses y motivaciones de los estudiantes con la intención de cambiarlos”*.

El curso, entonces, omite ingresar a las demarcaciones territoriales que definen las virtuales “reducciones” en que a veces se confina la visión urbanística en las Escuelas de Arquitectura. Evito por tanto presentar en el inicio del CURSO el anuncio de los conceptos estructurales que constituyen su perspectiva disciplinaria que el currículo institucional prescribe instalar para la línea. Postergo presentar el desarrollo del saber histórico disciplinar del Urbanismo cuyas raíces se encuentran en pleno plexo de la “intra-disciplinariedad” de la Arquitectura. Presento el CURSO mirando hacia la “proyectualidad arquitectónica”. Se procura hacer visible la estructura operativa de la actividad proyectual y su relación con el espacio de lugares de la ciudad y con la condición urbana. Claro, no se trata de emular la praxis del Taller, se trata de reducir la resistencia mediante el despliegue de un discurso reflexivo que la circunde consonantemente.

Para entrar en trato con la hegemonía del Taller y el plexo de intereses y motivos estudiantiles que allí se cultivan, se requiere naturalizar la presencia de conceptos englobantes que circundan el espacio dominante de lo “intra-proyectual”. Teniendo como soporte esta envolvente, es posible ya establecer un flujo de conceptos con los que desplegar eslabonamientos conceptuales que incrementalmente vayan dando cuenta de las consideraciones urbanas de la arquitectura

Una vez allí, hecha “la cabecera de playa” para el “desembarco”, comienza a desplegarse una estrategia que hará posible evitar la confrontación “Taller-Asignatura”. Los hechos de la ciudad comienzan a constituirse gradualmente, primero como contexto del proyecto, luego como elementos constituyentes de la “arquitecturidad”, para avanzar hacia una plataforma de encuentro entre los hechos de la arquitectura y los hechos constituyentes de la vida en la ciudad, en que se haga visible la posibilidad del proyecto arquitectónico de asumir su significado social y político y de constituirse “escaladamente” como proyecto urbano.

Para entonces la “Urbanística” puede comenzar a presentar los principales elementos disciplinarios de su saber histórico y la naturaleza de su transdisciplinariedad gestada desde la interioridad de la “intra-disciplina” de la arquitectura. Desde aquí ya podemos asomarnos a considerar cómo la actividad proyectual arquitectónica desemboca en una instancia de “master plan” para posicionar lo que se ha dado en llamar el “proyecto urbano”. La actividad proyectual arquitectónica debe in-

gresar aquí al “diseño urbano”. Claro está, el conjunto del proceso arriba al punto en que ya se divisa la necesaria conexión con la transdisciplinariedad del planeamiento, constituida, en nuestra realidad nacional, en el seno de las consideraciones profesionales de los arquitectos. Estos elementos tácticos, no tienen nada de original, no hacen más que aplicar el precepto VII de La Tablas de la Ley del Aprendizaje del Profesor J.I. Pozo: *Organizarás y conectarás de modo explícito unos aprendizajes con otros*. Así veo la posibilidad de aminorar la ambivalencia disociativa motivacional generada al interior del dualismo centro-periferia.

Creo que podría generalizarse esta idea. Las asignaturas no debiesen ser presentadas como perteneciente o concurrente a “OTRA DISCIPLINA” sino como parte constitutiva de la matriz disciplinaria de la Arquitectura, en especial **como parte de su propia dinámica transdisciplinar**, dinámica que se constituye emergente desde el binomio: Proyectualidad Arquitectónica / Obra de Arquitectura, situado en el núcleo disciplinar constituyente de la docencia de nuestra escuela. Esto no significa que ignoremos los otros campos disciplinarios próximos, o que nos esté vedado interesarnos por el estado del arte en que se encuentran el discurso teórico de esas OTRAS disciplinas y su literatura especializada.

Me atrevo a sugerir, en el marco de una analogía orgánica de orientación sistémica, que estas exploraciones constituyen la dinámica esencial EFERENTE de la investigación académica de la disciplina arquitectónica, en tanto aquella que se orienta hacia la profundización de su núcleo **Proyectualidad/Obra**, constituye su dinámica AFERENTE de investigación. Conceptualmente, lo eferente y lo aferente constituyen por tanto una dinámica conjunta en que centro y periferia buscan disolver la emergencia de oposiciones disociativas. Por cierto, si pensamos que la propia naturaleza de la relación “Proyectualidad/Obra” expresada en el Proyecto, constituye de por sí **investigación**, lo que queda pendiente en mi reflexividad es perfilar la ruta que me permita entender qué tipo de conocimiento es el que surge de esa investigación. Un asunto no menor, si consideramos el “ethos” que habita en la proyectualidad.

Fecha recepción de artículo: 22/10/12
Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

*Alfonso Raposo es Arquitecto, Magister y profesor de la Universidad Central.