

Eje temático: 3. La enseñanza de la Historia y la Teoría: cuestiones curriculares.

**Título del trabajo: “EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: DEL CURRÍCULUM A LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO”.**

Nombre y apellido de las autoras: María Elena Del Barco y Carolina Bravi

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

e-mail: [maeledbi@gmail.com](mailto:maeledbi@gmail.com) , [carolinabravi@gmail.com](mailto:carolinabravi@gmail.com)

Abstract en castellano:

Este trabajo reflexiona sobre una situación detectada en la práctica docente en la carrera de Arquitectura y Urbanismo en el área de Historia de la Arquitectura de la FADU UNL: la preocupación central es cómo se transmite el conocimiento, dado un supuesto de transferencia a partir del currículum y de articulación entre niveles, ciclos y áreas prevista por el Plan de Estudios 2001. Este interés surge a partir de la detección en la práctica docente de un relativo olvido de los conceptos presentados en un año o área para que estén disponibles en otro nivel o en otra área de conocimiento. Se toman las experiencias de las asignaturas “Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX”, dictada en primer año, “Historia 2”, dictada en tercer año, y “Teoría y Crítica”, de dictado anual en quinto año. Este análisis trasversal cobra relevancia en el marco del Plan de Estudios 2001, donde las asignaturas se organizan en tres áreas (Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales) cuyos contenidos se van complejizando en espiral, es decir que los temas y problemas se introducen en el Ciclo Básico, se amplían en el Ciclo Medio, y avanzan en profundidad y aproximación a la práctica profesional en el Ciclo Superior.

**Palabras Clave: práctica docente\* enseñanza\* arquitectura\* ciencias sociales\* historia**

Abstract en inglés:

*This paper reflects on a situation detected in the teaching practice at the career in Architecture and Urbanism, at the area of History of Architecture, in Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo of the Universidad Nacional del Litoral. The main concern is how knowledge is transmitted taking into account the transfer raised by the Plan de Estudios 2001. This interest arises from the detection in the teaching practice of a relative neglect of the concepts presented in a year or area to be available on another level or in another area of knowledge. The experiences of the subjects "Teorías y producción arquitectónica en el siglo XX", on the first year, "Historia 2", on the third year, and "Teoría and Crítica", annual dictated on the fifth year, are taken. This analysis is particularly relevant in the context of the Plan de Estudios 2001, where subjects are organized into three different areas: Design, Technology, and Social Sciences. These areas are organized in spiral traverse cycles: this implies that the contents are introduced into the basic cycle, expanding on the intermediate cycle, and advance in complexity and approach to professional practice in the Advance Cycle.*

**Key words: teaching practice \* teaching\* architecture\* social sciences \* history\***

## **Introducción**

El presente trabajo se propone reflexionar sobre una problemática que articula preocupaciones surgidas y reelaboradas en los cuatro módulos del curso “El rol docente en la FADU - UNL”: la preocupación central es cómo se transmite el conocimiento en la Carrera de Arquitectura y Urbanismo, en particular en el ámbito de la Historia de la Arquitectura, dado un supuesto de transferencia del conocimiento a partir del currículum (articulación entre niveles, ciclos y áreas prevista por el Plan de Estudios) y de la detección en la práctica docente de un relativo, y hasta a veces completo, olvido de los conceptos presentados/ aprendidos en un año o área para que estén disponibles en el nivel siguiente o en otra área de conocimiento.

Para ello, se plantea recorrer un camino que abarca la descripción de la problemática, la revisión crítica de los contenidos y de las modalidades de desarrollo de los mismos, y la incorporación de algunas categorías trabajadas durante el curso, para finalmente reflexionar sobre sus posibles causas esbozando algunas sugerencias para su abordaje.

Según el planteo del Plan de Estudios 2001, vigente para la Carrera de Arquitectura y Urbanismo, las asignaturas se organizan en tres áreas de conocimiento: Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales, dentro de la cual se ubica la sub-área de Historia de la Arquitectura. En cuanto a la extensión de la carrera, ésta se divide en tres Ciclos: Básico, Medio y Superior, cuya coordinación se realiza 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”.<sup>1</sup> Esto da cuenta de un desarrollo que implica poner en contacto a los estudiantes con los contenidos a lo largo de la carrera, éstos se introducen en el Ciclo Básico, se amplían y complejizan en el Ciclo Medio, y avanzan en complejidad y aproximación a la práctica profesional en el Ciclo Superior.

De este modo el plan, si bien no menciona las maneras en que estos vínculos han de plasmarse en la realidad, deja abierta la posibilidad de articulaciones inter-áreas e inter-ciclos. Lo que sí propone el plan es avanzar en dos sentidos: al principio de la carrera, de una mayor a una menor pertenencia a la carrera universitaria y al campo disciplinar; y al final de la carrera, y de una menor a una mayor pertinencia del producto a generar.

Para llevar adelante el trabajo focalizaremos la atención en tres asignaturas de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo: “Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX” (dictada en el segundo cuatrimestre del primer año), “Historia II” (dictada en el primer cuatrimestre del tercer año) y “Teoría y Crítica” (de dictado anual en quinto año).

La pregunta que guía esta indagación es: ¿por qué los alumnos no recuerdan (o parecen haberse olvidado) de los conceptos de la materia de primer año al cursar la de tercero y la de quinto, siendo que éstas son correlativas y pertenecen a la misma disciplina y al misma subárea? Para ello se estudiarán los modos en que los conceptos son introducidos en el Ciclo Básico, recuperados en el Ciclo Medio y resignificados desde una mirada crítica en el Ciclo Superior. También retomaremos algunas de las grandes cuestiones de la enseñanza: ¿cómo verificamos qué se aprende? y ¿cuándo se aprende?

### **Ciclo básico: “Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX”**

El programa de contenidos de esta materia se organiza en cuatro unidades, aunque en la práctica comprende sólo tres, ya que la cuarta se aborda, a veces, en la clase de cierre al final del

---

<sup>1</sup> *Plan de Estudios 2001 - Carrera de Arquitectura y Urbanismo, FADU – UNL, 2001, p. 7.*

cuatrimestre. Las restantes son dos bloques temáticos de contenido teórico (Unidad 1: Teoría e Historia de la Arquitectura y Unidad 2: La arquitectura moderna) y el tercero de contenido metodológico o procedimental (Unidad 3: El análisis de la obra).

La actividad central para el desarrollo de las primeras unidades son las clases teóricas, complementadas con lecturas de la bibliografía que los estudiantes realizan de manera autónoma. Para que los alumnos aprendan el método de análisis de una obra de arquitectura, se propone la lectura de textos y la realización de un trabajo práctico, en el cual el docente verifica la comprensión de los conceptos a partir de su aplicación en el análisis que se desarrolla. El mismo intenta que los estudiantes puedan conceptualizar estas nociones que son presentadas en los teóricos y profundizadas con las lecturas, aplicarlas y convertirlas en herramientas operativas para el análisis de una obra de arquitectura (con la ayuda de una guía de análisis).<sup>2</sup>

Si los estudiantes al llegar a tercer año se “olvidan” de lo aprendido respecto de cómo analizar una obra de arquitectura, cuáles podrían ser algunas de las variables o categorías de análisis adecuadas para ello, y cómo aplicarlas en un caso concreto, nos hace reflexionar sobre qué “construcción metodológica”<sup>3</sup>, entendida como la articulación entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que se han de apropiarse de ella, se asentó la propuesta pedagógica de la cátedra donde estos contenidos fueron aprendidos, evaluados y acreditados.

Para iniciar esta indagación, es necesario tener en cuenta que esta construcción nace de las adscripciones teóricas que realiza el docente que se vinculan con su punto de vista al momento de recortar y organizar los contenidos. Es decir que el método no sólo se relaciona con las actividades realizadas en el aula sino con las valoraciones y criterios que están presentes en todas las instancias desde la planificación hasta la puesta en práctica.<sup>4</sup> Por otra parte, es preciso reconocer en que la organización interna de cada cátedra hay diferentes sujetos con diferentes roles y jerarquías. En este sentido, el presente trabajo da cuenta de la mirada que tiene un grupo de docentes auxiliares sobre sus propias prácticas y sobre las propuestas de las cátedras de las que forman parte.

Para indagar sobre cuál es la construcción metodológica de esta cátedra, se centrará la atención en las instancias de evaluación, los criterios y los resultados. Esta decisión se fundamenta en que es éste el momento en que los conocimientos se dan por sabidos, es la instancia en la cual el docente certifica o avala que el estudiante sabe aquello que luego parece desconocer.

Varias preguntas surgen de esta situación: una de ellas es cómo estamos trabajando en “Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX” ya que lo que damos por sabido en un examen o en el trabajo práctico no puede ser recuperado o aplicado luego en instancias superiores de la carrera. Esto supone un cuestionamiento sobre la evaluación y los modos de entender la enseñanza. En este sentido se reconoce que hasta el momento, en este equipo de trabajo la misma no ha sido entendida como un “*lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza*”<sup>5</sup>, sino que ha sido una instancia de acreditación. Esto ha llevado muchas veces a reestructurar las actividades para mejorar los resultados de las evaluaciones, “*invirtiendo el interés por conocer por el interés por aprobar*” y con ello a eludir la reflexión y el cuestionamiento de sobre ciertas

---

<sup>2</sup> Estas nociones son las categorías de análisis o mecanismos de abordaje, que en este caso son: forma, función, técnica y espacio.

<sup>3</sup> Concepto desarrollado en las reflexiones de Gloria Edelstein. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en: Alicia Camilloni et altri (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

<sup>4</sup> Ídem.

<sup>5</sup> Edith Litwin. “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en: Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

prácticas docentes (como las clases teóricas), sobre los contenidos y la bibliografía. En este panorama marcado por las múltiples dificultades que presentan los estudiantes, las variables de ajustes han sido las actividades planteadas a los alumnos, es decir, se ha reformulado el trabajo práctico y las preguntas de los exámenes.

En relación a los contenidos y la evaluación, en el planteo de esta cátedra hay una clara división: los contenidos conceptuales se evalúan en forma individual en el parcial y en el examen final, y los contenidos procedimentales en forma grupal en el trabajo práctico. Esta diferencia queda también plasmada en la cantidad de clases dedicadas al desarrollo de teóricos (seis) y las dedicadas a las prácticas (tres). Asimismo también se evidencia una ausencia de una instancia general clara e institucionalizada en la cual el docente demuestra y explica cómo realizar el procedimiento de análisis. Esta actividad generalmente la lleva a cabo (si así lo decide) el docente auxiliar con su subcomisión, o con el grupo de alumnos durante la consulta, o se implementa a partir del ensayo y error.

En otra situación donde se hace evidente la importancia dada al desarrollo conceptual por sobre el metodológico es el momento de definir la situación de cada alumno al calificar los parciales y los trabajos prácticos. El examen parcial, que deben aprobar para regularizar la materia y que se toma antes de la entrega del trabajo práctico, da resultados que en general rondan en un 50% de aprobados. La entrega del trabajo práctico se realiza con posterioridad, por lo tanto esta nota termina siendo más flexible ya que un aplazo en el mismo puede anular la regularidad. Es decir, en el parcial se exige pero en el práctico se concede. Por otra parte, y para terminar de reafirmar esta diferente jerarquía, todas las instancias de recuperación (ya sea del parcial o del práctico) se salvan con un examen individual.

Esta valoración de los contenidos conceptuales (que luego son efectivamente retomados por el programa de Historia II) y de las evaluaciones teóricas individuales, va acompañada por una insuficiente valoración de la enseñanza del método de análisis (que es lo que en instancias superiores de la carrera los estudiantes parecen no recordar) lo cual podría estar vinculado a las causas de este olvido.

Tomando los aportes de E. Litwin (1998) respecto de la evaluación se destacan como las ausencias más significativas, a nuestro criterio, las siguientes cuestiones:

-la falta de instancias institucionalizadas que favorezcan la “toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos”; estas actividades quedan a criterio de los docentes auxiliares quienes deciden si lo hacen o no durante las explicaciones de las evaluaciones realizadas a los alumnos que se efectúan de los trabajos o de los exámenes;

-el planteo de búsqueda y resolución de problemas genuinos sobre situaciones reales y no de situaciones pedagogizadas;

-y, retomando lo desarrollado por la autora en relación al texto de Bruner, la posibilidad de tomar caminos alternativos para la construcción del conocimiento, la variedad de formas de abordar la situación de evaluación, y la participación interactiva con el otro en un clima de respeto.

Propuesta y acción: Ante este panorama complejo se han propuesto algunas actividades orientadas a ayudar a los alumnos a establecer los vínculos entre los contenidos desarrollados en las clases teóricas y las actividades prácticas. Para ello se planteó un trabajo sobre una pregunta disparadora a desarrollar luego del teórico. La implementación tuvo un resultado dispar porque varios docentes propusieron agregar más preguntas a la actividad, con lo cual el tiempo de clase no fue suficiente derivando en un cumplimiento dispar. Estas dificultades no ocurrieron donde se respetó el criterio original. En síntesis, observamos que si bien la estrategia implementada no garantiza mejores resultados, es un paso para poder salvar la distancia entre ambas instancias (la clase magistral y el

trabajo práctico) y, por otra parte, vuelve a plantear el debate sobre la necesidad de priorizar la profundidad por sobre la extensión.

Y aquí volvemos a la gran pregunta: ¿cómo y cuándo se aprende? Creemos que cuando hay un compromiso docente a escala de la comisión (cuando se fija la posición de autoridad –límites claros y señalamiento cuando no se cumplen las actividades) y a la vez hay involucramiento con el alumno (en reconocer situaciones especiales, dificultades que pueden tener que ver con la formación previa, problemas personales, etc.), articulado con cierta experiencia que puede ser transmisible en términos de reflexión sobre la práctica docente, hay mejores resultados. Y éstos trascienden el alcance de la nota de aprobado, y resultan más importantes para la propia experiencia académica del estudiante a nuestro criterio.

### **Ciclo Medio – “Historia 2”**

En esta asignatura, ubicada en el primer cuatrimestre del 3° año de la carrera, se plantea un desarrollo de contenidos que articulan la historia particular disciplinar -Historia de la Arquitectura y del Urbanismo- con la historia social. El programa de contenidos se enmarca en lo que el historiador social Eric Hobsbawm denomina “el siglo XIX largo”: el período comprendido entre la doble Revolución (Revolución Francesa / Revolución Industrial) del último tercio del siglo XVIII y la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

“Historia 2” (H2 desde aquí) propone 4 unidades para las que se dictan clases teóricas magistrales en todos los encuentros: la primera unidad es la más extensa en el desagregado temático y en el dictado de clases (siete de las catorce efectivas), las demás ocupan el resto del tiempo asignado (tres clases la unidad 2, dos clases las unidades 3 y 4 respectivamente). En la clase de apertura se presentan las hipótesis centrales sobre las que se apoyará el desarrollo de contenidos; las clases abordan, retomando una o dos de esas hipótesis, algún concepto central del período y expresión arquitectónica seleccionados a través del desarrollo de casos emblemáticos. Repetidamente los docentes hemos acotado la selección de ejemplos y sintetizado ideas para condensar contenidos, pero aun así los estudiantes siguen viendo a la materia como algo inabarcable, quizá en parte por la distancia cronológica respecto del momento estudiado pero también porque ellos han perdido la capacidad de sostener la atención por períodos prolongados (reconocemos que esto también nos afecta, la “atención flotante”, con lo cual hemos redoblado esfuerzos en sintetizar). Aun así, la especificidad y cantidad de información que se exige en el examen final sigue siendo un punto de discusión interna al equipo de cátedra.

El trabajo práctico grupal -reformulado en 2012- se centra en el análisis de una obra de arquitectura del siglo XIX; parte del supuesto de que en 1° y 2° año los estudiantes se ejercitaron en el análisis de obras aunque fueran de otros momentos históricos y que esos conceptos pueden ser recuperados fácilmente. Este supuesto de transferencia de conocimiento ejercitado y aprendido en la práctica sobre un objeto arquitectónico ha sido puesto en duda recurrentemente por el equipo de cátedra desde hace al menos 3 años. Con esto, se volvió a adaptar el ejercicio este año, ajustando etapas y material a producir en cada una de ellas, modalidades de entrega y cronograma para que las entregas no se superpongan hacia el final del cuatrimestre.

En los últimos tres años se programó una evaluación individual, modalizada a partir de la lectura de un conjunto de tres capítulos de libro sobre un tema particular y parcialmente en forma de *multiple choice*, que compensara los resultados apenas satisfactorios del trabajo grupal y diera un indicativo del desempeño individual. Para la evaluación del mismo sólo se propuso como requisito la asistencia, con lo cual los resultados de aprobación fueron menores a un 50%. Este último año, en

que se había pensado tomar esa evaluación como condición de regularidad, finalmente se decidió suspenderla porque hubo más feriados de los previstos.

En cuanto a las evaluaciones, para adquirir la regularidad se exige bastante durante el desarrollo del trabajo práctico y finalmente se aprueba si cumplen condiciones mínimas, pero en los exámenes finales se exige mucho más para aprobar y sobre todo el manejo de una cantidad de contenidos y ejemplos que resulta hasta para los docentes difícil de manejar.

Este año, ante el creciente aumento de aplazos en los exámenes de los últimos años y de resultados por debajo de un 50% de opciones aprobadas en la evaluación individual tipo *multiple choice*, sumado a que se percibió que sólo se realiza el esfuerzo mínimo para aprobar los trabajos prácticos grupales, el equipo de cátedra decidió y armó en conjunto una clase de apoyo metodológico, dictada en la clase n° 9 cuando el trabajo práctico ya estaba suficientemente avanzado. Allí se retomaron las hipótesis centrales planteadas en la clase inicial, se plantearon algunas líneas de historiografía o puntos de vista divergentes sobre los mismos contenidos, se explicaron de modo desagregado los mecanismos de análisis revisando ejemplos que ya se habían desarrollado en clases anteriores. Esto marcó un punto de inflexión en las producciones de los alumnos de este año, sobre todo impactó en los análisis de obras que estaban realizando y mejoró las presentaciones finales si se comparan los resultados respecto de la producción del año anterior.

Ahora bien, ¿qué criticamos internamente cuando volvemos la mirada sobre nuestras propias prácticas al interior del equipo de cátedra? que los “Teóricos” (clases magistrales) son muy extensos, y concretamente hay reclamos de los alumnos por el tiempo que ocupan en el total del dictado de la asignatura y también porque se toma asistencia –exigencia que se ha perdido en los primeros años de la carrera en razón de la cantidad de alumnos y la incomodidad que genera para los docentes-. En la valoración diferente dentro del mismo equipo de cátedra, se han priorizado últimamente tanto las exigencias conductuales (por ej. formar o recuperar el hábito de escuchar o de respetar las consignas) como el recurso de la síntesis de contenidos como estrategia parte de la “construcción metodológica”.

Una condición que favoreció la práctica docente este año en particular, fue que al incorporarse más docentes auxiliares –jóvenes que venían desempeñándose como pasantes-, mejoró la relación docente/alumno, pasando de comisiones de 14 grupos de 2 y 3 personas a comisiones de 8 a 10 grupos, unos 20 a 22 alumnos a cargo de cada docente; también fueron consultados en las reuniones como referentes más cercanos a los alumnos en términos generacionales, como “jóvenes” con sus voces e intereses.

En particular, lo que valoramos es cómo se verifica un cambio de actitud en las correcciones de TP cuando se les corrige a fondo al inicio; y reconocemos que cuando promedia el cuatrimestre es cuando empiezan a producir realmente un análisis de una obra arquitectónica, cuando nosotros como docentes citamos y recurrimos a conceptos que sabemos les fueron presentados en años anteriores, entonces los recuperan e incluso algunos contenidos de otros niveles y asignaturas... pero casi nunca es por propia iniciativa, se quedan esperando a ver qué se les indica. Esto hace pensar en cómo y cuándo se aprende, cuándo se puede generar un aprendizaje significativo donde se sintetizan los conocimientos que se traen y los conceptos nuevos que se presentan en el curso. Creemos que la idea de “reflexividad” –presentada por Gloria Edelstein como fruto de su tesis doctoral en su conferencia del 1/8/2014 en FADU UNL- tanto para el docente como para el alumno, esa idea de volver la mirada sobre uno, sobre la propia manera de enseñar y de aprender es todo un aporte, una búsqueda a proponerse; para no quedarse en la mera queja sobre los resultados de las evaluaciones, no depositar en el otro la responsabilidad de que el proceso funcione. Y eso al menos, tiene ya un lugar en el equipo de cátedra, con dispares resultados todavía y alternativas por poner en marcha.

### **Ciclo Superior – “Teoría y Crítica”**

Hay varias diferencias sustanciales respecto de las asignaturas anteriores: una es que “Teoría y Crítica” (TyC en adelante) es una asignatura de cursado anual (y eso es tomado como una situación deseada por toda el área, un resabio de cómo se trabajaba en el plan de estudios anterior); la otra gran diferencia es que hay pocas clases magistrales, sólo las introductorias a cada cuatrimestre que también son las de presentación de las actividades prácticas a desarrollarse, lo que se compensa con la modalidad seminarial con el docente a cargo en la mayoría de las clases; y en lo conceptual, hay un gran objetivo principal: entender lo que caracteriza a lo contemporáneo, y en particular a la arquitectura contemporánea.

Además, TyC está ubicada en el 5º año dentro del ciclo Superior de la carrera, con lo cual se supone que los alumnos ya están cerrando su formación académica. Se los trata casi como a profesionales y, por más que se reconozca que muchos no han rendido las asignaturas correlativas de Historia de 3º y 4º año, se les exige el compromiso personal de cubrir los “huecos” o “baches” en la propia formación, recuperar cuando es necesario conceptos y modalidades de trabajo ya ensayadas durante la carrera.

Para ello, hay varias estrategias dentro de la propia “construcción metodológica”: -una es plantear un listado de “bibliografía de partida”, unos 15 libros que se consideran básicos y que forman parte de las bibliografías del área de Ciencias Sociales, principalmente, y también de otras asignaturas afines; -otra es la selección bibliográfica propia de TyC, que es acotada en volumen y, a la vez, amplia en sus alcances, ya que se abre al campo de reflexión de las Ciencias Sociales para aprovechar sus aportes dado que se considera a la arquitectura como una práctica cultural y se piensa en el marco de la “complejidad”<sup>6</sup>; -otra es cómo se propone llegar con esos materiales de lectura a los alumnos: se elige la modalidad seminarial, lo cual implica un fuerte compromiso docente y fija algunos encuentros específicos de discusión de textos, alternados con consultas sobre la marcha del trabajo y la obra elegida como excusa para el ejercicio; -también se prioriza la relación docente-alumno, se admite flexibilizar condiciones o al menos poder plantear problemas, dada el seguimiento docente que se sostiene y la confianza que se genera en este contacto semanal durante un año y a esa altura de la carrera.

Con estas estrategias, generalmente se obtienen buenos resultados, la mayoría de los alumnos alcanza la regularidad sin abandonar el cursado salvo excepciones –muy distinta a la experiencia en H2- y los resultados en los exámenes finales suelen superar el 65% de aprobados en la mayoría de los turnos. Pero esta experiencia resulta, aparentemente, difícil de implementar y replicar en otros momentos de la carrera.

Un *plus*: al momento de las exposiciones finales de las actividades prácticas, aparecen síntesis muy creativas –que se les piden pero son sólo una alternativa de presentación- que reflexionan más allá de lo conceptual sobre los problemas que abordaron y que permiten considerar otra dimensión quizá más artística del propio bagaje de los alumnos. Eso siempre es una grata sorpresa y un reconocimiento de las propias capacidades que estos jóvenes tienen, a la vez, en el manejo de la síntesis y de los medios digitales.

---

<sup>6</sup> Concepto planteado por: Edgar Morin. “Epistemología de la complejidad”, en: Dora Schnitman (edit.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

## Conclusión

En todas las asignaturas se reconoce cierta preocupación en los docentes por “*ganar en profundidad más que en extensión*”<sup>7</sup>, retomar nociones y conceptos, no llenar de contenidos diversos apuntando a la erudición, sino fijar conceptos y herramientas de análisis que puedan retomarse en otra instancia de la carrera. La implementación de estrategias para lograr este objetivo es dispar, en todos los niveles se plasma como una inquietud, con resultados menos efectivos en primer año –TyPA- y más ajustados en tercero y quinto año –H2 y TyC respectivamente-.

En todas las instancias se reconoce que “*los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado. Evaluar el almacenamiento de información, esto es, la memoria reconocida a largo o a corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo*”<sup>8</sup>. Sobre estos aspectos se reflexiona constantemente en la experiencia del equipo de cátedra de H2. En el mismo sentido, en este ámbito se entiende a la evaluación “*desde una perspectiva cognitiva, planteamos [planteando] actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final*”. Un intento de ello ha sido el descrito en TyC, que priorizando la producción antes que la reproducción de conocimientos y sobre todo a partir de la diversidad de actividades propuestas para completar la evaluación que se realiza.

La distinción que Furlán hace entre estructura metodológica –sintetizada en un “programa de cátedra”-, hipótesis y planteo metodológico es algo que generalmente se trabaja en los tres espacios referidos, pero lo que marca la diferencia es cómo se pone en práctica ese planteo general del programa: se cuidan generalmente la estructura del contenido y de las actividades que realiza el estudiante, la organización de los materiales y hasta la sistematización del proceso, pero muchas veces no se piensa la organización de las interacciones. Por lo comentado, quizá la excepción a escala del equipo docente, sea la experiencia de trabajo en Teoría y Crítica donde la relación docente-alumno toma una dimensión prioritaria.

A medida que se avanza en la carrera, y en particular en TyC, es posible ejercitar el “proceso metodológico”<sup>9</sup>: los mismos estudiantes formulan hipótesis para organizar sus trabajos, con la ayuda y seguimiento del docente, y en las exposiciones finales se abre un ámbito donde se reconstruye la experiencia de formación, realizan puestas en común y se logra presentar un panorama amplio y abarcativo de los contenidos de la materia. Asimismo se atiende al “proceso de conocimiento” que es un punto de partida, pues cada cátedra plantea sus propias síntesis y análisis de las estructuras cognitivas y experienciales, sus criterios de legitimidad en el campo disciplinar que se trate.

Las reflexiones realizadas sobre las prácticas docentes, así como la revisión de la bibliografía nos plantearon una serie de cuestionamientos que podemos englobar en dos afirmaciones. La primera de ellas fue la apreciación de Edelstein: “afortunadamente el que yo enseñe no significa que el otro aprenda”<sup>10</sup>. Esto saca al docente del lugar del que ejerce el poder y contribuye a bajar el perfil

---

<sup>7</sup> Gloria Edelstein. “Conferencia de cierre” del curso *El rol docente en la FADU / UNL*, dictada el 01/08/2013 en el Salón de actos de FADU, Santa Fe.

<sup>8</sup> Edith Litwin. “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en: Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998; p. 5.

<sup>9</sup> Gloria Edelstein. “Conferencia de cierre” del curso *El rol docente en la FADU / UNL*, dictada el 01/08/2013 en el Salón de actos de FADU, Santa Fe.

<sup>10</sup> Gloria Edelstein. “Conferencia de cierre” del curso *El rol docente en la FADU / UNL*, dictada el 01/08/2013 en el Salón de actos de FADU, Santa Fe.



egocéntrico que muchas veces se genera en algunos profesores por el dominio que se tiene de la disciplina y por la posición relativa respecto del alumno. Los jóvenes son muy sensibles a estas relaciones de poder y reconocen, casi agradecen la horizontalidad en los planteos, la llaneza en el lenguaje, la capacidad de hacer más accesible la especificidad, sin resignar precisión, en un contenido denso en profundidad y diversidad como el de cualquiera de estas asignaturas.

La segunda afirmación que motivó la reflexión, y que entronca con la práctica docente incorporada desde la experiencia familiar (dado que nuestros padres fueron docentes), es la idea de que “la atención tiene que estar focalizar en el que tiene más dificultades, no en el más rápido, el que resuelve todo solo”. Cuando el compromiso del docente se aboca a esto, no sólo importa adónde se llega en términos de una evaluación que apunta a acreditar, ya que siempre hay una experiencia positiva por más que ese nivel de aprobación no se alcance.

A partir de todo esto reconocemos que es muy gratificante ver que un alumno aprueba un examen, pero mucho más cuando se lleva ese conocimiento como una estrategia para ser aplicada en otras situaciones de su recorrido académico y profesional. A lograr esto último es a lo que apuntamos.

### **Bibliografía:**

Edgar Morin. “Epistemología de la complejidad”, en: Dora Schnitman (edit.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Edith Litwin. “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en: Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Gloria Edelstein. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en: Alicia Camilloni et altri (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Gloria Edelstein. “Conferencia de cierre” del curso *El rol docente en la FADU / UNL*, dictada el 01/08/2013 en el Salón de actos de FADU, Santa Fe.