



TESIS DE DOCTORADO

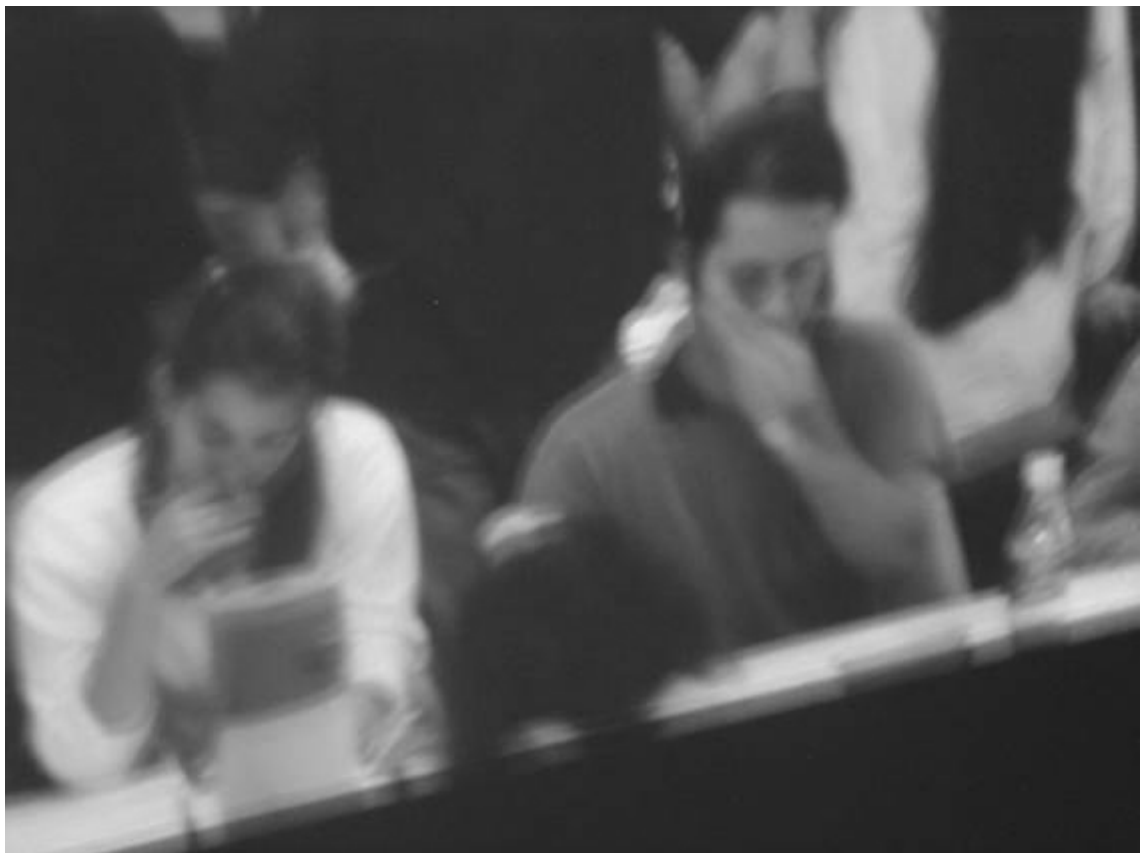
**EL TALLER TOTAL
UNA EVALUACIÓN FORMATIVA**

AUTORA:
ARQTA. GRACIELA C. GAYETZKY

PROFESOR TUTOR:
DR. JUAN CARLOS ARAÑÓ GISBERT

2005

El taller total: una evaluación formativa



AGRADECIMIENTOS

- A mi familia: Horacio, Paula y Andrea
- Al Dr. Juan Carlos ARAÑÓ GISBERT
- A mis alumnos de la Universidad Católica de Encarnación (Paraguay)
- A mis alumnos de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina)
- A mis colegas de ambas universidades
- A la Dra. Marta ZATONYI

Índice

| | |
|---|-----|
| En torno al problema..... | 6 |
| Qué es el taller?..... | 19 |
| Primera Parte: | 25 |
| Los talleres de arquitectura | 25 |
| Capítulo 1:..... | 26 |
| La relevancia de algunas experiencias históricas | 26 |
| a. En la Europa del siglo XX: experiencia <i>Bauhaus</i> (Alemania 1919/33) | 40 |
| b. Experiencia en América Latina: Facultad de Arquitectura de Córdoba | 52 |
| c. Experiencia Centro Poiesis (FADU, UBA) | 57 |
| Capítulo 2:..... | 59 |
| Los talleres de arquitectura | 59 |
| El proceso de diseño | 67 |
| ¿Cómo se aprende en el taller? | 84 |
| ¿Cómo se evalúa en proceso? Una alternativa posible | 92 |
| Segunda Parte: | 97 |
| Los talleres totales | 97 |
| Idea y diseño | 97 |
| Objetivos..... | 104 |
| Estrategias pedagógicas | 106 |
| Programa analítico | 113 |
| Actividades de los docentes..... | 118 |
| Actividades de los alumnos | 124 |
| Tercera Parte: | 128 |
| La experiencia del Taller Total | 128 |
| Capítulo 1: El Taller Total en Arquitectura | 132 |
| Temas de talleres totales en Arquitectura | 136 |
| Observación de los Talleres Totales de Arquitectura | 141 |
| Encuestas | 149 |
| Análisis de las encuestas..... | 151 |
| Instructivo para los alumnos informantes | 160 |
| Capítulo 2:..... | 162 |
| El Taller Total en Turismo..... | 162 |
| Fundamentación de la pertinencia del Taller Total en Turismo | 163 |
| Estructura del Plan de Licenciatura en Turismo | 166 |
| Desarrollo de los Talleres Totales en Turismo | 170 |
| Organización de los Talleres Totales en Turismo | 174 |
| Temas de talleres totales en Turismo..... | 179 |
| Observación de la dinámica grupal..... | 182 |
| Encuestas de los Talleres Totales de Turismo | 186 |
| Análisis de las encuestas del Taller Total de Turismo..... | 193 |
| Comparativa del Taller Total en Arquitectura y Turismo | 197 |
| Conclusiones..... | 203 |
| Glosario..... | 213 |
| Referencias bibliográficas..... | 220 |

La presente es una investigación sobre los talleres de arquitectura, materia troncal de esta carrera y los alcances del diseño y la puesta en práctica de un recurso metodológico-didáctico denominado *taller total*, actividad inicialmente desarrollada para evaluar el estado de situación de la carrera de arquitectura.

También se investiga sobre su posterior implementación en esa carrera y otras, verificando su ductibilidad y la versatilidad de su empleo, aún en instancias de formación universitaria en donde la didáctica en taller no es predominante, ni siquiera constante.

Con ésto se intentan develar los mecanismos por los cuales los talleres de arquitectura en su práctica permanente, señalan una interesante posibilidad didáctica y metodológica y en esta diacronicidad, proponer un camino educativo que mediante cortes sincrónicos, vincule el trabajo en la formación de profesionales reflexivos que puedan actuar en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, a una actividad pedagógica de evaluación formativa que, pudiendo ser incluida en forma permanente en la currícula de las carreras, redunde en beneficio de la relación enseñanza/aprendizaje.

De manera que está dirigida a los docentes de carreras universitarias o secundarias que necesiten innovar en su práctica, especialmente a los de carreras de diseño, pero con la posibilidad de extenderla a otras disciplinas.

Se ha denominado a esta propuesta metodológica *taller total*, siendo éste un instrumento en forma de actividad, que se propone servir a la hora de instalar un problema nuevo, conocimientos que no han sido suficientemente aprehendidos por el estudiantado, diagnosticar acerca del nivel alcanzado por un grupo, introducir asuntos de conceptualización, organización, método, u otros que se quieran poner en cuestión.

Se estima que su práctica puede también ayudar a la comprensión de determinados procesos, quizás dificultada por ser sostenidos en el tiempo, y que el Taller Total al condensarlos en una o dos jornadas, facilita su comprensión.

Debido a que los talleres, como actividad didáctica realizan un recorrido inverso al tradicional en la construcción del conocimiento, yendo de la práctica a la teoría, para allanar la comprensión del tema denominado taller, se amplían sus características generales.

Continuando con los de arquitectura y en particular su propuesta educativa, se efectúa un avance por los antecedentes de este sistema de enseñanza/aprendizaje. Se desarrollan a continuación en profundidad los talleres de arquitectura.

Luego se despliega la idea y diseño del Taller Total, desarrollado inicialmente como actividad complementaria de los talleres anuales y se verifica su posibilidad didáctica en otras carreras, además de la de arquitectura.

Sigue a esto la práctica y evaluación del mismo en varias oportunidades y en distintas carreras universitarias– Arquitectura¹, Licenciatura y Guía de Turismo² -. Esto se realiza abonado por la *comparabilidad* que plantean Goetz y LeCompte quienes suponen *...una explicitación de los métodos de investigación, categorías analíticas y características de fenómenos y grupos que permita la realización de comparaciones entre a) distintos grupos y b) de los resultados del estudio con los de otras disciplinas,*³ efectuados en el marco de dos universidades con contextos absolutamente disímiles.

Para finalizar, debido a que se entiende que la utilización de determinado metalenguaje se encuentra unida a las prácticas internas de las disciplinas se despliega un breve glosario, continuando con la bibliografía y algunas conclusiones...

¹ Diseñados originalmente para la carrera de arquitectura de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Católica de Itapúa, Paraguay. Fueron realizados en numerosas oportunidades y siguen siendo utilizados en la actualidad. Recientemente se ha efectuado uno (9 y 10 de junio de 2005) convocado por egresados y el centro de estudiantes con la coordinación de la autora.

² Con el fin de probar la mentada versatilidad de los talleres totales, se diseñó y puso en marcha el Taller Total para las carreras de Licenciatura y Guía en Turismo. de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones que tienen incorporadas a su currícula una actividad llamada Proyecto de Carrera, en cuyo marco se propusieron y realizaron los mencionados talleres.

³ GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Ediciones Morata. S.A. pp.34/5

En torno al problema...



U

n dilatado camino en la historia de Occidente ha recorrido la pedagogía desde sus inicios griegos hasta nuestro tiempo actual.

Los talleres inaugurales han sido un hito fundamental y ciertamente fundacional en este recorrido. Platón y Aristóteles han diseñado en sus academias y cenáculos los primeros pasos en este largo proceso del que podemos tomar como hitos, los talleres catedralicios de la Edad Media, los talleres de aprendices de pintores y arquitectos del Renacimiento, las academias de Luis XIV durante el Barroco y desde allí a tantos otros más, de los cuales, seguramente, los actuales talleres de arquitectura, han sido sus herederos.

Dentro del campo de la docencia, el taller de arquitectura plantea condiciones especiales y esenciales en la relación enseñanza/aprendizaje ya que, como todo taller se basa en la construcción del conocimiento de la práctica a la teoría. Inserto en ese marco, el del proceso del taller anual de arquitectura, el taller total propuesto, constituye una alternativa pedagógica de evaluación formativa, siendo una actividad correspondiente a un día de clase, encuadrada en el desarrollo general de la didáctica.

Teniendo en cuenta que generalmente y en nuestro ámbito, el de Argentina y Paraguay, la organización curricular de la Carrera de Arquitectura se divide en cuatro grandes áreas (*Diseño*⁴; *Dibujo y Morfología*; *Historia y Teoría y Constructivas*), a su vez compuestas por diversas materias, comprendemos en qué contexto instalamos nuestras prácticas.

Entre esas áreas, la troncal es la de *Diseño*. Con sus talleres y a partir de una complejidad que aumenta en forma encadenada a medida que se avanza en la carrera por los niveles sucesivos, organiza, moldea y da sustento a los contenidos del resto de las áreas en forma horizontal, es decir, por años.

Ezequiel Ander-Egg⁵ apela al uso corriente del término taller como *un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado*⁶, y entiende que al

⁴ Esta área y sus materias tiene diversas denominaciones, dependiendo ello de cada carrera de arquitectura. Las denominaciones de los talleres pueden ser: diseño arquitectónico, diseño, arquitectura, taller de diseño arquitectónico y taller de arquitectura, entre otras.

⁵ ANDER-EGG, Ezequiel (1994): *El taller una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, p.9.

aplicarlo a la pedagogía, es... *una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente.*⁷ Para este autor es *un aprender haciendo en grupo*⁸. A su juicio la organización y funcionamiento de cada taller depende de *...cada circunstancia en concreto: nivel en que se aplica, organización del colegio, escuela o facultad, tipo de carrera, estilo o estilos pedagógicos predominantes, características de los docentes y alumnos que realizarán la experiencia, existencia o no de una tradición de trabajo grupal o de alguna forma de pedagogía activa, nivel de participación e implicación de profesores y alumnos, etc.*⁹

Plantea además que los talleres funcionan de acuerdo a tres modalidades organizativas que denomina *taller total, taller vertical y taller horizontal.*¹⁰

Al efecto explica cómo éstos se organizan: *“... el taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto; el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el taller vertical comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto común.”*¹¹

Específicamente en el campo de la arquitectura, los talleres se destinan a la *formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción*¹², tal como lo afirma Donald A. Schön, luego de un largo proceso en una escuela de arquitectura: *Cuando a principios de los setenta me pidió William Porter, en aquella época decano de la Escuela de Arquitectura y Planificación del M.I.T. (Instituto de Tecnología de Massachussets, USA) que me sumase a un estudio dirigido por él sobre la formación de los arquitectos, no podía prever el tipo de aventura intelectual en que me estaba implicando. De hecho, se trata de una aventura que me ha tenido ocupado durante más de una década, brindándome la oportunidad de participar en toda una serie de debates sobre la situación actual y las perspectivas de futuro en el campo de la formación de los profesionales...*¹³ .

⁶ *Ibídem*, p.10.

⁷ *Ibídem*, p.10.

⁸ *Ibídem*, p.10.

⁹ *Ibídem*, p. 23.

¹⁰ *Ibídem*, p. 24

¹¹ *Ibídem*, p. 25.

¹² SCHÖN, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós, p, 10.

¹³ *Ibídem* p. 9.

Pero en qué sentido contribuye el taller de diseño a que un arquitecto desarrolle su oficio críticamente? O, qué mecanismos ofrece el taller para el logro de sus objetivos? O, cómo integra los conocimientos de las diversas áreas que constituyen el quehacer arquitectónico? Al respecto expresa Schön haciendo un poco de historia: *La arquitectura cristalizó como una profesión con anterioridad al auge de la racionalidad técnica y contiene las semillas de una primera visión del conocimiento profesional. (...) los arquitectos se reconocen a sí mismos como diseñadores y, aunque ciencias tan afines como la mecánica de suelos, la climatología y la ingeniería de estructuras puedan contribuir a tareas de diseño especializadas, no existe una ciencia general del diseño. Por lo tanto, la formación en arquitectura todavía se aferra a sus tradiciones de taller.*¹⁴

El porqué la arquitectura se aferra a sus viejas tradiciones didácticas, quizás habría que buscarlo en su efectividad, en las infinitas posibilidades que esta forma de enseñanza permite, también muy especialmente habría que preguntarse porqué es la materia que más les interesa a los estudiantes. Igualmente podríamos pensar en cuáles son las razones por las que los docentes preferimos serlo de taller antes que cualquier otra alternativa...

Cualquiera sean las razones por las que nos inclinemos en las respuestas a las cuestiones antes mencionadas, todos estaremos de acuerdo en que el aprendizaje en el taller como en cualquier actividad educativa, requiere ser evaluado. Esta evaluación puede servir al mero hecho numérico, puede implicar en el alumno revisiones conceptuales o actitudinales, es decir motorizar el aprendizaje, puede plantearle al docente la transformación de sus prácticas, en fin, son numerosas las implicancias de la evaluación o puede inclusive, que no tenga ninguna...

Siguiendo a Scriven (1967), quien introduce la distinción entre evaluación *formativa* y *sumativa*, observamos la importancia de que el taller de diseño se someta a la primera forma, pero también el deber de incorporar la segunda. En el primer caso, ... *el ejercicio de evaluación sirve como **feedback** (retroalimentación) y guía, influyendo sobre la formación de un currículum a través de sucesivas revisiones de la fase de desarrollo*¹⁵

¹⁴ Ibídem, p. 51.

¹⁵ STENHOUSE, Lawrence. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata, Madrid. p-150.

Wiley (1970, 261) a su vez plantea que la evaluación ... *consiste en la recogida y uso de información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos, a fin de adoptar decisiones sobre el programa educativo*¹⁶

Stenhouse, que es quien recoge estas perspectivas de análisis, concluye ... *es una forma de conocimiento (que) posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios*¹⁷

El mismo autor cita también a Raths (1971)¹⁸ presentando una lista de *criterios para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente* (716)¹⁹. Actividades que denomina **gratificantes** y que habremos de tenerlas en cuenta para perfilar las que entendemos se corresponden con las del *taller de diseño* y específicamente con la de *taller total*.

Una actividad es más gratificante que otra si:

1. *Permite efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.*
2. *Asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.*
3. *Exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.*
4. *Propicia que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados realia)*
5. *Su cumplimiento puede ser realizado con éxito a diversos niveles de habilidad.*
6. *Exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.*
7. *Requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente – y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.*
8. *Propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero si de éxito o fracaso.*

¹⁶ *Ibíd*em p.152.

¹⁷ *Ibíd*em p.128

¹⁸ *Ibíd*em p.130.

¹⁹ *Ibíd*em p. 130

9. *Exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.*
10. *Estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.*
11. *Proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.*
12. *Si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.*

Concluyendo, más adelante señala respecto a esto algo que debería ser inherente a cualquier planteo y desde ya, lo es en el presente y es que: *Constituye parte de la naturaleza del conocimiento el hecho de que tales principios hayan de ser siempre, en cierto sentido, provisionales y abiertos a debate.*²⁰

Otros autores que consideramos pilares teóricos para la construcción del presente trabajo fueron los arquitectos Walter Gropius y Geoffrey Broadbent. El primero, fundador y director de la escuela Bauhaus de Alemania²¹, cuyos fundamentos acerca de los talleres de arquitectura, sustentaron la formulación del taller experimental y el segundo, director de la Facultad de Arquitectura del Politécnico de Portsmouth²², cuyos argumentos sobre el diseño, contribuyeron a esclarecer cuál es el carácter de sus procesos cognitivos y proyectuales.

Por lo tanto al presentar y formular el problema, hemos aludido a experiencias relevantes de taller pedagógico, que en el campo de la docencia en arquitectura han venido dando réditos plausibles de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar, planificar, aplicar y evaluar nuestra propia idea acerca de la introducción del taller experimental, al que denominamos siguiendo a Ander-Egg: *taller total*, porque coincidimos con su perspectiva de reunir a todos los docentes y alumnos de una carrera en una actividad estructurada que posee *procedimientos, conceptos y criterios* (Stenhouse).

Sobre el mismo, se desplegará la manera en que se ideó, diseñó y puso en práctica, a partir de una idea distinta de la relación enseñanza/aprendizaje característica

²⁰ *Ibíd*em p.132.

²¹ Desarrollada en las ciudades de Weimar, Dessau y Berlín entre 1919 y 1933. Luego los artistas-profesores que emigraron de Alemania debido a la presión y persecución de los nazis, entre ellos Walter Gropius y Lázló Mólí-Nagy, fundaron una segunda escuela Bauhaus en Chicago (U.S.A.) que es una ciudad tradicionalmente atravesada por los avances en arquitectura, baste recordar para ello la famosa Escuela de Chicago, cuna de los rascacielos y el inicio del accionar en el campo de la arquitectura de Frank Lloyd Wright, maestro de la arquitectura moderna. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, se refundó una nueva Bauhaus en Ulm (Alemania) teniendo como directores al suizo Max Bill fundador de la escuela suiza de diseño gráfico y al argentino Tomás Maldonado. El producto de diseño más afamado salido de esta última Bauhaus es el diseño Braum.

²² Inglaterra

de los talleres tradicionales, se buscó y concibió el corte sincrónico que propone nuestro Taller Total enmarcado en el desarrollo diacrónico de los Talleres de Arquitectura.

Esto se debió a que en numerosas reuniones de docentes se consideró que las formas reiteradas del quehacer necesitaban un *aggiornamento* y una diversificación, requerimiento que señala una toma de conciencia acerca de la necesidad de una modificación en las prácticas habituales de los profesores de la carrera de arquitectura, en un tiempo de desasosiego producido por el escaso resultado generado a partir de nuestras experiencias docentes acostumbradas.

Se desplegará en la presente, la manera en que se ideó, diseñó y puso en práctica el taller total, a partir de una concepción distinta de la relación enseñanza/aprendizaje característica de los talleres tradicionales. Como actividad es relativamente pequeña, no se pretende con la misma lograr la mejora inmediata y repentina de las dificultades y conflictos de las carreras, pero su ejercicio genera la problematización en el alumnado. Pero también entre los docentes que acicateados por el contraste entre la nueva propuesta y sus prácticas recursivas, entran en crisis al observar modificada la relación enseñanza/aprendizaje tradicional y ya folklórica.

La incorporación del taller total a lo largo de un proceso educativo constante, puede poner al alcance de docentes y alumnos una técnica que lleve a esta modificación esperada, e incitar a la mejora y/o cambio de dichas prácticas, reformulando las relaciones intra y extra carrera, tanto de unos como de otros y hasta de la misma currícula establecida.

Pero el problema con el que nos encontramos al seguir la línea analítica de la *ciencia educativa crítica* (más abajo ofrecemos un cuadro explicativo de la misma) que es la que nos interesa ya que ... *sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional*²³, a la que adherimos por su concordancia con la intención de formar profesionales reflexivos que puedan actuar en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, es el escaso interés que persiste en directivos y algunos docentes por revisar sus prácticas educativas.

Para abonar esto, en algún desafortunado caso, por cierto extremo, se produjo la revisión y reformulación curricular de la carrera de arquitectura, en solitario e inconsulta, efectuada reiteradas veces por un directivo y que resultó, sin embargo, de acatamiento e implementación generalizado. Esto da una idea del escaso interés que

²³CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen, (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación/acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, p 149.

existe en el cuerpo docente en cuanto a la modificación de tradicionales prácticas educativas, e incluso de la misma currícula de la carrera. Pero también esclarece sobre la poca dificultad con que fue aceptada la primera propuesta de realizar un Taller Total, allí por el año 1998, bastó sólo con exponer frente a los directivos las virtudes del mismo, para que sin resistencia inicial se pudiera implementar. Para la realización de los posteriores talleres nos encontramos con cierta disconformidad por parte de la dirección, pero esto fue saldado al solicitarlo particularmente el centro de estudiantes.

Este estado de situación se fue modificando desde ese tiempo y la actualidad nos encuentra en un proceso de autoevaluación²⁴ en el que se encuentran las carreras universitarias de ambos países, tendiente a lograr su acreditación en vistas a la internacionalización de las mismas en el marco del MERCOSUR cultural.

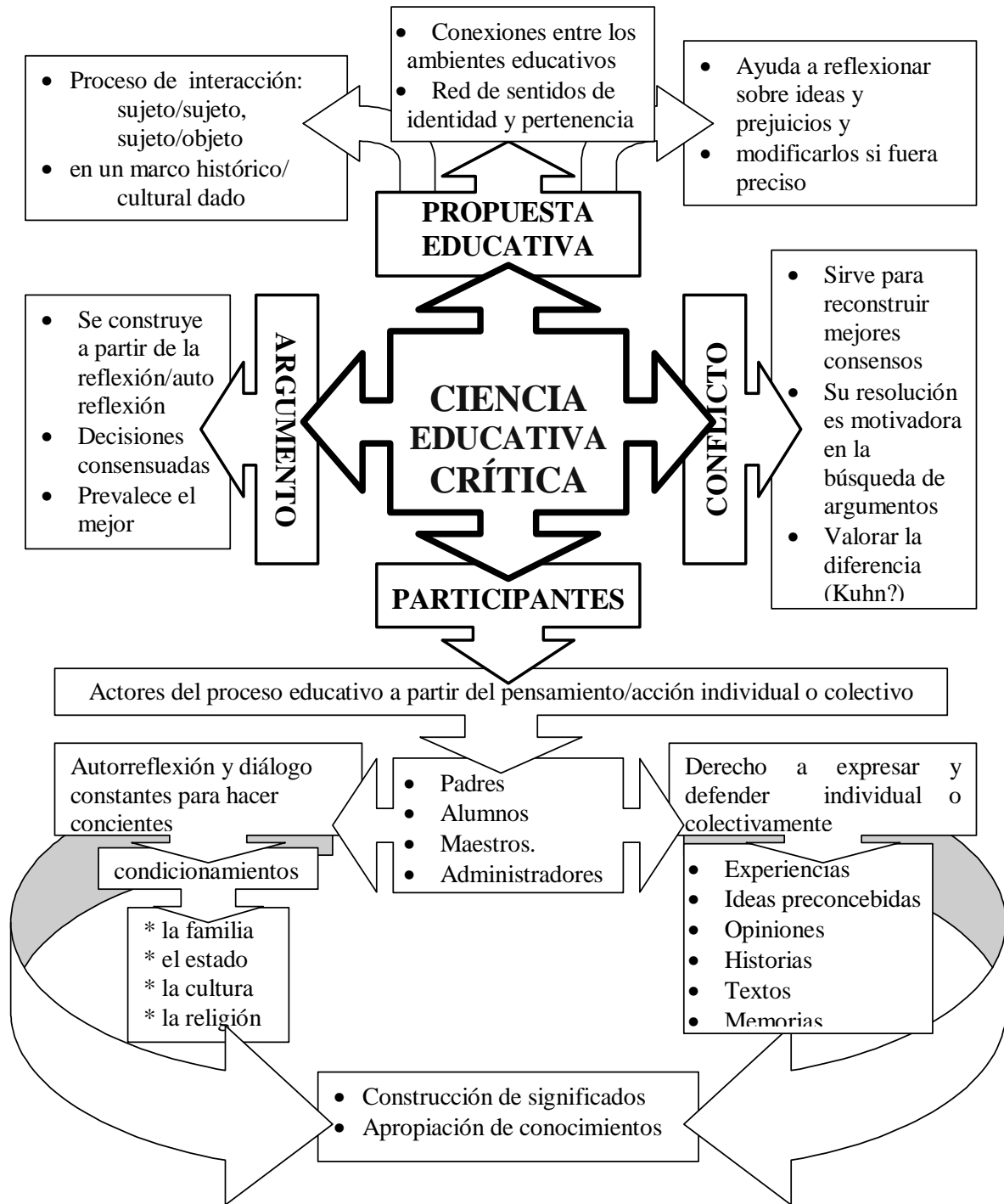
El proceso, que en Argentina se encuentra más avanzado, en Paraguay recién está comenzando.

Consiste en una tarea de evaluación institucional interna de cada carrera. A partir de ella se recibe la visita de los pares evaluadores designados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), quienes realizarán una tarea de análisis sobre la base del Informe de Autoevaluación, aprobado por Consejo Superior, tendiente a aportar constructivamente al desarrollo institucional de la universidad.

Esto posibilita realizar un proceso de reflexión a lo interno de los estamentos de las carreras que en alguna medida es propiciatorio de futuras modificaciones.

La ciencia educativa crítica contiene en su propuesta educativa la posibilidad de reflexión y modificación a partir de procesos de interacción a lo interno de la práctica y de interconexión con otros organismos educativos, ya que como argumento utiliza el prevalecer del mejor en la interacción y esto sirve a la construcción de mejores consensos, el acuerdo de significados y la apropiación de conocimientos. De ello también se extrajo la potencial aplicación del Taller Total en otras carreras, abriendo el campo a otras disciplinas y sustentando la reflexión y el diálogo permanente. En el siguiente mapa se organizan sus principales características:

²⁴ Proceso de análisis de condiciones, en que opera y verifica, el cumplimiento de metas y objetivos.





Si bien se entiende que la comunidad educativa está conformada también por los padres, en el ámbito universitario no es así, dependiendo de las características institucionales, es decir, si la universidad es de administración pública o privada, en su nivel decisional intervienen distintos actores.

Por ejemplo: a partir de la Reforma del 1918²⁵ en Argentina se introduce el cogobierno en las universidades estatales, esto quiere decir, que las universidades

²⁵ Así comienza el **Manifiesto de Córdoba** del 21 de junio de 1918, titulado **REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918. La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica:**

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

<http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Documentoshist/1918universidad.htm>

públicas serán en más, gobernadas por los claustros de docentes, alumnos y egresados. En algunos casos, dependiendo de los estatutos de cada universidad, se incluyen los no-docentes como cuarto claustro integrando el gobierno de la misma.

En las instituciones privadas, depende de quien sea el dueño, será también la conformación de sus autoridades. En el caso, por ejemplo de instituciones religiosas, la autoridad máxima de las mismas es generalmente, el obispo local.

No nos adentraremos demasiado en esta problemática, sólo establecemos que esto hace que en todos los casos, los actores del proceso educativo, deban atenerse a lo que implica el pertenecer a determinadas instituciones y también a sus características...

De manera que la presente es una investigación sobre la relación existente entre la teoría y la práctica en la situación del taller de arquitectura, materia troncal de esta carrera. La idea es la de proponer un camino educativo, vinculando el trabajo en la formación de productores y la metodología para lograr un mejoramiento en la práctica docente del taller, que redunde en beneficio de la relación enseñanza/aprendizaje

Si hablamos en estos términos, definimos los conceptos, observamos su aplicación en obras tipológicamente similares de la historia del diseño...

¿Qué pasa con la idea cuando al desarrollarla en el proceso de diseño, no aparece en el producto? ¿Dónde está la falla?

¿Cómo lograr que interactúen la hermenéutica de las ideas y las ideas de las obras de diseño?, es más, ¿deben actuar?...

¿Qué interfiere en la transferencia al taller de diseño, del conocimiento producido en las otras materias de la currícula? ¿Qué recursos ayudan? ¿Cuáles traban?

¿Qué caminos metodológicos, procesos mentales, dudas, cortes, supuestos se plantean en el trabajo del docente de taller de diseño e interfieren en su producción educativa?

El acercamiento argumental de la investigación para dar respuestas a estos interrogantes, a modo de una espiral cognitiva, que partiendo de lo general y con aproximaciones periódicas, construya su objeto²⁶, nos parece apropiado, ya que comenzando con vaguedades generales que se van afinando recursivamente, al volver y

²⁶ BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc (1995): *La práctica de la antropología reflexiva - Seminario de París. Respuestas: Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

volver sobre las mismas preguntas, al disparar nuevas cuestiones relacionadas, se logra definir con mayor propiedad los pasos a seguir.

El tema de la práctica del taller de diseño desde las perspectivas del docente y del alumno, pensado a partir del conflicto de los docentes en la búsqueda de la transformación de sus prácticas para lograr el mejor aprovechamiento de las experiencias educativas, y su preocupación por la escasa transferencia de conocimientos de las otras materias al taller de diseño, verificado a lo largo de numerosas reuniones de profesores de las distintas universidades en las que trabajamos.

Teniendo en cuenta que en definitiva, la mayoría de los docentes del taller de diseño se plantean las mismas dificultades, como la correspondencia o ausencia de correlato entre los entendimientos de los alumnos y las prácticas, con el diseño de la experiencia de evaluación formativa denominada taller total se pretende dar una modesta respuesta, como cuestión desarrollada a partir de esta problemática, ya que la investigación tiene lugar en este contexto educativo e histórico y su pertinencia en otras carreras diferentes a las de diseño.

El planteo de la investigación que se va construyendo a sí misma, *de diseño abierto, que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada*²⁷ – paradigma interpretativo- nos pareció apropiado en un principio e hizo revisar el concepto que de “evaluación” se tenía en el contexto del taller de arquitectura. Ya que tiene una irresistible similitud con el “proceso de diseño”, parecería que estuviéramos en el mismo proceso -recursivo, autoconstructivo, de feedback –, del que vuelve en forma iterativa, sobre sí repetidas veces y cada vez se acerca más al nudo de la cuestión. Pero el paradigma emancipatorio, la investigación/acción de la ciencia educativa crítica, en donde la *teoría se desarrolla y pone a prueba en y a través de la reflexión y la práctica (...) empresa arriesgada que nunca podrá justificarse por completo apelando a principios teóricos*²⁸, aparece como más apropiado, especialmente al iluminarlo desde la reflexión-acción de Schön.

Si como plantea Habermas, puede haber coexistencia paradigmática, ya que la complejidad de los fenómenos sociales no puede ser explicada por un solo paradigma, y

²⁷ GUBA, Egon (1989): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Gimeno y Pérez Gómez: *La Enseñanza en su Teoría y su Práctica*, Capítulo III, p. 151.

²⁸ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación/acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, p.62

aceptando el supuesto de la *teoría de la acción comunicativa*, para el cual existen tres mundos, los que constituyen conjuntamente el sistema de referencia que los hablantes suponen en común en los procesos de comunicación²⁹, siendo estos “tres mundos”:

1.

EL MUNDO OBJETIVO

observable → paradigma positivista

2.

EL MUNDO SOCIAL

relaciones interpersonales legítimamente reguladas → paradigma interpretativo

3.

EL MUNDO SUBJETIVO

convicciones comunes a problemáticas → paradigma emancipatorio

Sin embargo, y a pesar de todo, el taller total sobre el que desarrollaremos nuestra experiencia pudo ser llevado a cabo en numerosas oportunidades y tanto en instituciones públicas como privadas, laicas y confesionales... y sigue siendo requerido, especialmente por los centros de estudiantes, pero también por algunos docentes que lo ven como una instrumento útil, por ello lo desarrollaremos a continuación, es que – cabe señalarlo – tiene sus peculiaridades...

²⁹ VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1993): *Métodos cualitativos 1. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Qué es el taller?



D

ebido a que el concepto “taller” es central en esta tesis, conviene redefinirlo.

Por el hecho mismo de haber persistido a lo largo del tiempo unido al acontecer pedagógico como desarrollaremos en los capítulos siguientes, el concepto de taller es polisémico, posee una gran cantidad de significados y por lo tanto contiene una gran dosis de ambigüedad, en esto colabora también el constante uso del término de una manera borrosa y difusa especialmente en los últimos tiempos en donde hasta puede ser considerado una moda: si cualquier nueva propuesta pedagógica tiene incorporada la palabra *taller* se considera que tendrá mayor éxito y convocatoria, más allá de reflexionar sobre su pertinencia o no, es decir si las condiciones para la particular relación enseñanza/aprendizaje que se producen en el taller, estarán dadas; o si serán monitoreadas, contenidas y compensadas las situaciones complejas que en él se presenten. Es que el individuo participante de un taller –tanto docente como alumno- se ve expuesto de manera particular – por el *ser en* que desarrollaremos a continuación - y se puede llegar a situaciones comprometidas que los desborden si la o las personas a cargo del mismo no tienen una basta experiencia en este tipo de didáctica.

Otra práctica habitual es llamar taller a un algo indefinido que no termina de resolverse por eso hablamos de difuso, por ejemplo: el trabajo grupal y su exposición general, es un taller? Si no hay cortes en el proceso práctico, donde se construye teoría, es un taller? Si la mayoría de los individuos no se involucra experimentalmente y observan la actividad sin ninguna participación, es un taller? Si el docente se la pasa inmiscuyéndose en las producciones de los alumnos, redireccionándolas a su gusto y logrando una homogeneidad en la producción de todos, es un taller? Si el docente arenga teoría como en clase magistral y los alumnos hacen sólo lo que él dice, es un taller?

Respecto al taller, escribe Ander-Egg³⁰ es *como un comodín que se emplea para designar toda forma pedagógica más o menos participativa*. Parece oportuno aclarar en ese sentido que el taller en el significado más general del término es el ámbito de la didáctica en donde la construcción del conocimiento se realiza a partir de la práctica en la acción y la reflexión en la práctica. Esta concepción del taller como forma organizativa de generación, aplicación y construcción procesal del conocimiento, es la

³⁰ ANDER-EGG (1991) op. cit. p. 4

que se emplea como seminal en el planteo de los talleres de arquitectura, objeto de la presente tesis.

Es decir que los participantes del taller reflexionan sobre su quehacer relacionando, reforzando o reconstruyendo sus recorridos cognitivos en la práctica misma. De manera que el taller como un recurso organizacional de la didáctica, basa su accionar en la forma en que produce la construcción del conocimiento, que es a través de la práctica con cortes a lo largo del proceso para generar teoría e involucra en su quehacer a diversos individuos con fines de los más heterogéneos, que exceden en muchos casos los objetivos por los cuales fuera planteado el taller en su origen.

El proceso por el cual ese conocimiento se construye constituye una de las actividades básicas para que de una forma recursiva, interactuando en sucesivas capas de significado y resignificado, los integrantes del taller elaboren y reelaboren los propios procesos por los cuales se aproximan mediante oleadas sucesivas a esa construcción del conocimiento. No todos los procesos de aprehensión del conocimiento pueden ser llevados a cabo mediante el método del taller, pero sí es necesaria la participación activa de los involucrados en el taller para que su dinámica funcione.

Para comprender el quehacer del individuo en el taller utilizaremos el concepto de Heidegger de “ser en el mundo” en cuanto a... *tener que ver con algo, producir algo, encargarse y cuidar de algo, emplear algo, abandonar y dejar que se pierda algo, emprender, imponer, examinar, indagar, considerar, exponer, definir...Estos modos del “ser en” tienen la forma de ser del “curarse de” (...)*³¹. Es interesante cómo estas formas del “ser en” según el filósofo implican el “curarse de”. Al desarrollar esto último plantea que el “curarse de” *puede querer decir llevar a cabo, despachar, liquidar algo (...), procurarse algo, curarse de que no fracase una empresa...*³²

La esencia “del ser en el taller” es justamente ese “tener que ver”, ese “ser en” y el “curarse de” ya que se funda en la posibilidad del individuo de ser ahí, en esa circunstancia única e irrepetible que la experiencia en ese espacio y tiempo le propone en su interacción con los demás. Su devenir en ese tiempo no es algo apriorístico, no es algo que se pueda determinar con anticipación, no sabe antes con qué se encontrará allí, sino que ese acontecer, su participación y su involucramiento se definirán en el tiempo que propone el taller, en el interjuego con los demás participantes y sin tener una aproximación anticipada de la forma en que tal situación se desarrollará. Este es un

³¹ HEIDEGGER, Martín (1951): *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. p.69

³² *Ibidem*, p.75

componente importante a la hora de trabajar: que en el taller, esa incógnita lo acompañará consciente o inconscientemente hasta la finalización del mismo y sólo podrá tener una idea aproximada de su participación y aprendizaje cuando, a partir de su propia conciencia y de su interacción con los demás pueda reconstruir su camino y su accionar dentro del conjunto. Ni siquiera una práctica constante del taller puede indicarle al individuo cómo será su rol en el nuevo taller, ya que ello dependerá no sólo del/los individuo/s y su grupalidad³³, sino de su interacción en ese tiempo y lugar preciso y de la construcción que se genere a partir de la propuesta del nuevo taller, así como también de su disposición para la reflexión en la acción, que es asimismo una competencia del individuo, del *ser en*.

Esto es así para los que intervienen en el taller, tanto para los alumnos, como para los docentes, como para los observadores si los hubiere, en todos ellos persiste un sentimiento encontrado de ansiedad y angustia por el juego del no saber apriorístico que la práctica en taller propone y que sólo al *ser ahí* el individuo va construyendo sus propios significados, dándole sentido a la práctica del mismo.

Pero volviendo a lo que Heidegger define como *curarse en*, también podríamos pensar que la práctica del taller conduciría a una nueva posibilidad de redefinir y reelaborar experiencias que no fueron propicias o que no condujeron a buenos resultados. De ahí que cada nuevo taller debería tomarse también como una nueva oportunidad de establecer nuevos vínculos con el aprendizaje para sus participantes. Claro que para que ello funcione deberíamos volver sobre Heidegger cuando plantea que las *estructuras esenciales* del “ser en” se centran *en el “estado abierto”*, (...) *en la forma de un “poder ser”*³⁴. Podríamos esbozar entonces, que para que funcione la interrelación enseñanza/aprendizaje en el marco del taller, es decir el aprender haciendo, la actitud del individuo participante debería ser de apertura a la nueva propuesta o al menos, como dice Schön, que se entregue a *una tregua voluntaria de incredulidad*³⁵, es decir que se sumerja conscientemente en la experiencia del taller sin preconceptos y sin saber realmente lo que esto va a suponerle, con una profunda actitud lúdica.

De manera que docente y alumno deberían posibilitarse el esfuerzo de la unión en la comunicación, es decir que la interacción se construya a partir de la búsqueda de la

³³ es decir sus contracciones y dilataciones, el interjuego: *el proceso de constitución, desarrollo y síntesis del transcurrir del grupo*. SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*, capítulo III. *Lo grupal, la grupalidad, los grupos en las situaciones de enseñanza*. ÁREA DE LAS INSTITUCIONES I-23.

³⁴ *Ibidem*, p. 253

³⁵ *Op. Cit.* P.113

convergencia de significados: *...transformando recursivamente lo real en simbólico, y éste en imaginario y en ámbitos de subjetividad, los que a su vez se tienden a transformar en gestos, en actos, y en parte de los escenarios de la vida cotidiana para otros sujetos en un doble rol de actores y observadores*³⁶. Y así entendemos aquello que planteábamos al principio sobre la construcción del conocimiento desde la práctica a la teoría.

Entonces volvemos sobre Heidegger cuando dice: *Todo encontrarse comprende*³⁷ y si tomamos el verbo comprender en cuanto a interpretar y abarcar, y encontrar en cuanto a unicidad y alteridad, podríamos pensar al espacio/tiempo del taller como una interacción entre la enseñanza/aprendizaje y la relación docente-alumno-grupo (sin que determinemos un orden en las expresiones anteriores) como un comprender interpretante y abarcante de encuentro con uno mismo y con el otro.

Este comprender interpretante y abarcante – individuo/grupo - en tanto forma básica y activa del rol de los actores en la relación enseñanza/aprendizaje es fundamental ya que a partir de ellas podemos contestar las incógnitas que habíamos planteado al principio del capítulo:

- el trabajo grupal y su exposición general, es un taller?
- Si no hay cortes en el proceso práctico, donde se construye teoría, es un taller?
- Si la mayoría de los individuos no se involucra prácticamente y observan la actividad sin ninguna participación, es un taller?
- Si el docente se la pasa inmiscuyéndose en las producciones de los alumnos, redireccionándolas a su gusto y logrando una homogeneidad en la producción, es un taller?
- Si el docente arenga teoría como en clase magistral y los alumnos no tienen posibilidades prácticas, es un taller?

La respuesta estimable sería si el comprender en el taller es interpretante y abarcante con compromiso de sus actores, si. Puede que el trabajo grupal y su exposición lo sea; puede que sin cortes en su proceso y la pertinente construcción teórica, lo sea; puede que sin involucramiento práctico el participante del taller pueda

³⁶ VIZER, Eduardo A.: *El modelo actor-observador y el desarrollo de una “perspectiva comunicacional”*. Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados-UBA. p. 367.

³⁷ HEIDEGGER (1951) O.c. p.363


establecer un vínculo que interprete y se comprometa con el mismo, sin que haya suficiente expresión actitudinal de su compromiso; puede que a pesar de la homogenización propuesta por el docente, los individuos hayan sido en él y hayan podido comprometerse e involucrarse, comprendiendo más allá de la estrechez del docente en cuestión; pero, si la clase es magistral, no es taller, aunque así se denomine...

Todo lo anterior, nos introduce de lleno en las cuestiones más importantes que pueden implicar la práctica de los Talleres de Arquitectura y también en la experiencia de evaluación formativa denominada Taller Total, pero primero hagamos un poco de historia...

Primera Parte: Los talleres de arquitectura



Capítulo 1:
La relevancia de algunas experiencias históricas

 Como antecedentes de la relación enseñanza/aprendizaje en talleres recordamos algunos que se gestaron en los albores de la cultura occidental, inaugurando un ámbito académico de fecunda y larga tradición.

Los pre-socráticos³⁸ no hicieron sus especulaciones sino en el ámbito de *talleres*. Sus escuelas que estaban orientadas a encontrar la causa primera entre los elementos constitutivos de la naturaleza, contaron con talleres, que recibiendo diferentes denominaciones, apuntaron a dar resolución práctica a problemas diferentes ligados al desarrollo de la filosofía y la ciencia.

Más tarde, Sócrates con la mayéutica, buscaba que sus interlocutores en el Ágora de Atenas, descubrieran “la verdad” a partir de sus propios conocimientos... Tanto la *Academia*³⁹ – fundada por Platón en 385 A.C. - *que duró 900 años* (como el) *Liceo* – de Aristóteles - *que permaneció por más de 600, constituyeron escuelas y centros de investigación*⁴⁰ que requirieron de esos talleres.

Tomemos el caso que presenta Platón con su filosofía de la *totalidad universalizadora de las variables concretas*.⁴¹

Los factores decisivos que se dieron para que en contenido y forma se haya constituido en relevante para el desarrollo de la filosofía y la ciencia, se los debe buscar en la *Academia*⁴², que - al decir de Antonio Alegre Gorri - fue el *resultado del ingente esfuerzo de reflexión compartida entre poderosas mentes y personalidades esclarecidas que aportaban conocimientos diversos*.⁴³

Allí, *creaban filosofía gentes que dialogaban por la búsqueda de lo común; tales gentes eran urbanistas, arquitectos, políticos, poetas, médicos, geómetras, etc.*⁴⁴

Lo mismo podría decirse de lo que aconteció en el *Liceo* aristotélico⁴⁵, donde en especial el sucesor de Aristóteles, Estratón, dedicado a investigar la teoría física,

³⁸ Tales, Anaximandro, Anaxímenes y Heráclito

³⁹ Primera escuela de filosofía organizada como una universidad, con su estatuto, reglamento, alojamiento destinado a los estudiantes, sala de conferencias, museo, biblioteca, etc.

⁴⁰ WARTOWSKY, M. (1989): *Introducción a la filosofía de la ciencias*, Barcelona: Alianza,

⁴¹ ALEGRE GORRI, Antonio. (1968) *Introducción a los económicos de pseudo-Aristóteles*. Barcelona: Orbis.

⁴² La academia era un jardín público a las afueras de Atenas, cuyo propietario era Academo, habitante del Ática, que donó estos jardines al pueblo ateniense.

⁴³ Ibid p. 161

⁴⁴ Ibidem p.67

⁴⁵ SCIACCA, M.F. (1968): *Historia de la filosofía*, Génova; Miracle. p. 273

desmoronó el prolongado mito de que la ciencia griega carecía de una tradición experimental.

Pero además de considerar estos antecedentes, habría que tener en cuenta el modo en que en la actualidad, Alegre Gorri - desde el título mismo de su investigación que aquí citamos - alude a una experiencia de *totalidad estética y dialéctica* que habría perfilado Platón en su *Academia*.

Tal aspecto de esa experiencia de totalidad es el que subrayamos aquí para incorporarlo a nuestro análisis sobre los talleres de arquitectura y para un diseño contemporáneo de *taller total*, asentado en una historia que no es sino la propia de la práctica pedagógica pionera de la educación occidental.

En las escuelas que fundaron Platón y Aristóteles encontramos entonces el germen de la tradición de hacer talleres. Esa tradición fue redituada a lo largo de la historia.

El primer rédito lo produjo Alejandría⁴⁶, sus científicos y talleristas contribuyeron a conformar nuevos centros de cultura en Oriente y Occidente.

Durante la Edad Media los monasterios y luego los centros universitarios y las escuelas eclesiásticas aportaron a la educación pero desde distintas ópticas que las necesarias para el establecimiento del taller. El sistema *Escolástico*⁴⁷ superando al *Patrístico*⁴⁸, con su *método de especulación teológica y religiosa*⁴⁹, requirió de una práctica pedagógica que constituye a su vez la base de la implementación, desde el siglo XIII, de talleres en Europa –organizados en logias o gremios - que redituaron en diferentes oficios y valorizaron el papel del artesano en ese contexto.

Entonces, como explica Hauser: *...la producción se desplaza de los conventos a las logias y pasa a manos de los laicos*⁵⁰. Este deslizamiento no es inocente, en nuestro análisis le damos una relevancia radical, pues se ampliará el campo de acción y se le

⁴⁶ Durante el año 2004 un grupo de arqueólogos encontró en la antigua ciudad de Alejandría, restos de los que podría haber conformado su famosa biblioteca, son 13 salas rectangulares, **en las que aún se pueden reconocer los asientos de los maestros**, los estudiantes —según las evidencias halladas— también utilizaban para las clases un anfiteatro. <http://www.clarin.com/diario/2004/05/14/sociedad/s-03815.htm>

⁴⁷ Padres de la Iglesia, nombre dado por la Iglesia católica a los teólogos y autores que establecieron la doctrina cristiana con anterioridad al siglo VIII. Los escritos de los Padres fueron denominados, en su conjunto, literatura patrística

⁴⁸ su máximo representante, santo Tomás de Aquino

⁴⁹ ROTH, Leland (2000): *Entender la arquitectura sus elementos, historia y significado.*, Barcelona: Gustavo Gili p. 314

⁵⁰ HAUSER, Arnold (1979): *Historia social de la literatura y el arte*, Barcelona: Guadarrama. p. 306

dará mayor importancia a la práctica, recomenzando con la construcción del conocimiento en tal sentido.

No fue otra la razón del establecimiento de las logias, corporaciones o gremios, el continuo perfeccionarse en pro de jerarquizar sus quehaceres, cada uno con sus particularidades debidas a que la relación enseñanza/aprendizaje era concebida a partir de la fuerte correspondencia entre las personas y sus procesos cognitivos: los aprendices que se hallaban en el primer grado de una profesión manual y el camino que deberían recorrer para ascender a oficiales y luego a maestros.

A ello debemos atribuir además, las visibles diferencias que existen en las producciones de los diversos talleres catedralicios, contrastes dignos que hicieron posible la reconstrucción histórica de los recorridos de estos grupos a lo largo de la Europa medieval, gracias a la impronta que sus trabajadores dejaron en los sillares de las catedrales o a sus particulares formas constructivas,. Como sucede por ejemplo, con la *catedral de León (España) cuyo arquitecto fue un albañil llamado Martín, formado en Francia, al igual que sus obreros, en la catedral de Bourges*⁵¹.

Nos interesa recalcar también el hecho de que el germen de tal movimiento se produce en el seno de la enseñanza de la arquitectura, si bien luego la dinámica del trabajo en taller se amplía a otros campos, como por ejemplo de la música o de artesanos de diversa índole, en donde la relación enseñanza/aprendizaje, también irá consolidándose a partir del conocimiento empírico y su deslizamiento a lo teórico.

Estas logias fueron la nueva forma de organización de los artistas y artesanos, *con disposiciones exactas sobre la admisión, retribución e instrucción de la mano de obra*⁵² y una estricta probanza de aptitudes para pasar del estado inicial al siguiente y sucesivamente, teniendo en el ápice de su cadena jerárquica al *arquitecto, el maestro y los oficiales...* Estas evaluaciones a las que estaban obligados los aprendices para avanzar en el escalafón, ayudaron a garantizar una mejor capacidad formativa del alumno, certificaron el buen arte de sus prácticas sobre los materiales y de sus comportamientos en la obra. Al hacerlo, certificaban de manera extensiva esta excelencia al gremio en general.

Destacamos en este punto que relacionada entonces a la práctica de los talleres catedralicios, se apelaba también a la demostración de competencias como forma

⁵¹ ROTH 2000, o.c.p.328)

⁵² *Ibidem* p.307.

evaluación y lo ligamos de manera directa a nuestras experiencias actuales de talleres de arquitectura y en su marco el Taller Total como actividad de evaluación formativa.

Durante el Renacimiento, se volvió la vista sobre los modelos griegos para retomarlos en la organización de prestigiosos talleres de pintura, escultura y arquitectura. Los artistas de comienzos del siglo XV recibieron su educación formándose en *talleres, y no de una manera teórica, sino práctica*.⁵³ Este taller artístico estaba encabezado por el Maestro –pintor, escultor o arquitecto- pero también era dominado por *el espíritu comunal de los antiguos constructores y del gremio*⁵⁴. De manera que nuevamente encontramos en la historia el nexo entre la organización en talleres y la enseñanza en pro de una puesta en común. Hay algunas anécdotas famosas de ese tiempo como aquella de Leonardo da Vinci y su maestro Andrea del Verrochio, en la cual la figura del maestro queda un poco deslucida ya que al verse superado por su aprendiz, decide que nunca más volverá a pintar.

Habrà sido quizás esa, la actitud personalista de algunos maestros, una de las razones por las cuales durante el transcurso del siglo XVI la educación de *las nuevas promociones artísticas hubo de pasar del taller a la escuela*⁵⁵: la llamada *Accademia Fiorentina del Disegno* de influencia platónica, se fundó en 1563. Fue Vasari⁵⁶ quien la organizó, bajo la protección del Gran Duque Cosme de Médicis⁵⁷. En ella se promovió el estudio y la traducción de la cultura latina, destacando en su seno el descubrimiento del Tratado de Arquitectura de Vitrubio, que será el modelo tratadístico de los siglos siguientes⁵⁸, que con la colaboración de la recientemente incorporada imprenta acabará dándole a la enseñanza de la arquitectura un corpus teórico del que hasta ese momento carecía.

Dice el tratadista romano del siglo I, el genial Vitruvio quien le diera entidad a la arquitectura a partir de su famosa e intemporal tríada fundacional *utilitas, firmitas y venustas*⁵⁹ - utilidad, solidez y belleza - *La Architectura es una ciencia adornada de*

⁵³ Ibídem p.390.

⁵⁴ Ibídem p.391

⁵⁵ Ibídem p.401.

⁵⁶ Giorgio Vasari (1511-73) pintor, arquitecto e historiador italiano. Se inició trabajando en el taller de Andrea del Sarto. Su obra más relevante fue la actual Galería Uffizzi, diseñada en 1560. HISTORIA UNIVERSAL DEL ARTE (1995): *La formación del artista*, Barcelona: Rombo, Barcelona. p.13 vol.27

⁵⁷ Ibídem p.46 vol.30

⁵⁸ Los siglos XVI a XVII constituyen lo que tradicionalmente ha venido denominándose libro clásico. La implantación generalizada de la imprenta en Europa y su exportación al Nuevo Mundo, propiciaron una actividad floreciente donde la obra impresa caminaba a la par de la difusión de los saberes y los estilos artísticos.

http://www.personal.us.es/alporu/patrimonio/libros/siglo16_libros.htm#

⁵⁹ ROTH (2000) o.c., p.9

otras muchas disciplinas y conocimientos, por el juicio de la cual pasan las obras de las otras artes. Es práctica y teórica. La práctica es una continua y expedita frecuentación del uso, executada con las manos, sobre la materia correspondiente á lo que se desea formar. La teórica es la que sabe explicar y demostrar con la sutileza y leyes de la proporcion, las obras executadas⁶⁰. Vemos aquí y ya desde los comienzos de la mirada conciente sobre la arquitectura, su permanente necesidad de ir de la práctica a la teoría y una insistencia especial sobre el carácter sostenido de la primera.

Podemos citar, entre otros tratadistas del Renacimiento a León Battista Alberti (1404-1472), quien en una obra escrita que aborda el *arte de construir (...)* expone el conjunto de reflexiones teóricas más ambicioso, incluso más allá del Quattrocento⁶¹

Esa obra se llamaba *De re aedificatoria libri decem* (1442-1452), en ella Alberti asimilaba la idea al diseño: *el diseño es toda idea separada de la materia: es la imagen de la obra independientemente de los procesos técnicos y de los materiales necesarios para realizarla*⁶², será el comienzo de la separación entre teoría, idea y práctica, cuando aclara que diseño es la idea general de la obra que el artista concibe, mientras que la solución técnica viene después.

Otro tratadista, Sebastián SERLIO, con sus *Sette libri dell'architettura*, Venecia, 1537 y ss. La edición más famosa fue impresa también en esa ciudad en 1619 y su título es *Tutte l'opere d'architettura et prospettiva*⁶³, constituye la teoría de los grandes sistemas de la arquitectura del 500, basada en los órdenes clásicos⁶⁴. En su obra, Serlio introduce los principios de la perspectiva que fueron tan importantes para establecer una mirada apriorística de las obras a construir en su contexto, pero que también constituyen en la actualidad un instrumento, práctico e ineludible a la hora de pensar arquitectónicamente, es decir la tridimensionalidad, el espacio, en los talleres.

Como una suerte de análisis crítico de lo obrado hasta allí, luego de tanta práctica, de tanta experiencia, era necesario un corte que cobijara un tiempo de reflexión teórica. El humanismo y el cambio ideológico que propuso al centrar en el hombre y su accionar su cosmovisión, habló de la pertinencia del espacio del pensamiento sobre la

⁶⁰MARCO VITRUVIO (I a.C. Trad. de Ortiz y Sanz, 1787): *De Architectura* Lib. I, cap. III

⁶¹BIERMANN, Verónica y otros (2003): *Teoría de la arquitectura. Del Renacimiento a la actualidad*. Colonia: Taschen, pp.23/25

⁶²Ibídem, p. 24

⁶³Ibídem, p. 76

⁶⁴ARGAN, Giulio Carlo (1977): *El concepto del espacio arquitectónico desde el Barroco a nuestros días*, Buenos Aires: Nueva Visión, p.184

propia experiencia. Es algo similar aunque obviamente en menor escala, a lo que propone el docente en algunas instancias del taller de diseño, generando en los alumnos un tiempo de reflexión sobre lo actuado en vías a mejorar su proceso posterior.

En Padua y Bolonia se afirmó el aristotelismo. En esta última y fundada en 1586, (la Academia) *fue promovida por los tres Carracci (Lodovico, Agostino y Annibale)*⁶⁵. Tendrá un carácter más sistemático y orientado a la docencia, distanciándose de la copia de modelos de la antigüedad y acercándose a una postura naturalista devenida de su carácter aristotélico, formando a los pintores como aprendices en sus talleres y también con clases teóricas. Vemos aquí también reforzada la división entre teoría y práctica.

Queremos hacer un paréntesis en este recorrido histórico para poner en evidencia una relación enseñanza/aprendizaje particular que aconteció en nuestra región.

Con la conquista, colonización y básicamente con la llegada de los jesuitas a América y particularmente a partir de su alianza con tribus de guaraníes en las llamadas Misiones Jesuítico-Guaraní (1609-1767)⁶⁶, el taller se instala como método de enseñanza en América.

Los aborígenes aprendieron arquitectura, pintura, escultura, música, arte tipográfico y variadas artesanías en madera y piedra, todo ello dedicado —en su casi totalidad— al culto divino. Como ejemplo, lo siguiente: *Los talleres artesanales existentes en los 30 pueblos abarcaban una amplísima gama de oficios*⁶⁷ (...), *su organización era más avanzada que (...) en las ciudades de españoles, pues se regulaba el número de maestros y artesanos para cada oficio y la producción según la demanda, controlando el abastecimiento de la materia prima y certificando la calidad del producto*,⁶⁸ comenta Ramón Gutiérrez.

⁶⁵ HISTORIA UNIVERSAL DEL ARTE (1995) vol.30, p.47

⁶⁶ Treinta misiones de aproximadamente 5000 indígenas y 2 sacerdotes cada una, ubicadas en los actuales territorios de Argentina, Brasil y Paraguay, que en su tiempo de esplendor llegaron a tener alrededor de 150.000 habitantes, cuando Buenos Aires contaba con menos de 5000, fueron espacios en el medio de la selva en donde, la arquitectura evolucionó con bastante rapidez y adquirió gran importancia en pocos años, aunque también desapareció totalmente en forma gradual, después de la expulsión de los jesuitas en 1767. Hoy sólo se observan ruinas de las construcciones en territorios pertenecientes a tres países: la Argentina, Paraguay y Brasil.

⁶⁷ *Plateros, herreros, retablistas, imagineros, carpinteros de lo basto, carreteros, rosarieros, panaderos, canteros, albañiles, tejedores, curtidores, fundidores de campanas, constructores de órganos y espinetas, relojeros, toneleros, torneros, cafeteros, mieleros, azucareros, molineros, zapateros, peltreiros, como probablemente no tuvieron organizados los centros urbanos del Río de la Plata en ese mismo período.* ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN ARGENTINA, Sala IX, Leg. 22.9.4. *Inventarios de varios pueblos que indican los talleres existentes en el momento de la expulsión, 1767.*

⁶⁸ GUTIERREZ, Ramón (1978): *Evolución urbanística y arquitectónica del Paraguay. 1537-1911*, Asunción: Comunerios. pp. 112/113

En la provincia de Misiones⁶⁹, Argentina, cercanas a su capital, se encuentran las ruinas de una misión jesuítico guaraní caracterizada por ser la residencia del Superior de la Orden de los Jesuitas. En su biblioteca⁷⁰ encontramos fuentes, el inmanente Vitrubio y otros tratadistas del Renacimiento no mencionados anteriormente, que dan cuenta de las capacidades intelectuales de estos jesuitas perdidos en medio de la selva que caracteriza aún hoy a la región y de sus enormes posibilidades de transmitir en los talleres de las reducciones, sus conocimientos a los indígenas: *En la biblioteca de Candelaria, se guardaban obras importantes de arquitectura, lo cual implica la presencia de textos orientadores de las construcciones* (p.e. Mathecis Nova de Juan Caramuel, *El Arte y Vso de la Arquitectura de Lorenzo de San Nicolás*, la *Arquitectura* de Vitrubio, las *Reglas de las cinco órdenes de Arquitectura* de Vignola⁷¹ y la *Arquitectura* de Andrea Palladio (Levinton, 1999, p.185)⁷²

El tratado de Vignola constituyó *una revolución (...) en la relación entre la teoría de la arquitectura y la construcción de edificios*⁷³ al independizar al módulo como unidad de medida de las diversas que en ese tiempo existían. Ello contribuyó a universalizar los órdenes de la antigüedad. El de Palladio que en realidad se llamaba *I quattro libri dell'architettura*, fundó las normas que seguirán siendo áldidas para todos los manuales de arquitectura de épocas posteriores⁷⁴

No es casual que estas obras estuvieran en las bibliotecas de las misiones, baste pensar en la distancia extraordinaria que existió entre el modelo de conquista planeado

⁶⁹ La toponimia revela esta relación particularmente intensa, y la impronta dejada en la provincia

⁷⁰ De acuerdo a los inventarios posteriores al extrañamiento de los jesuitas, cuyos originales obran en el Archivo General de la Nación argentina, Inventario de 1768 de los bienes hallados a la expulsión de los jesuitas y ocupación de sus temporalidades por decreto de Carlos III, en los pueblos de Misiones, fundados en las márgenes del Uruguay y Paraná, en el Gran Chaco, en el país de Chiquitos y en el de Mojos, introducción y notas Brabo F.J., Madrid, 1872.

E inventarios de 1785 y de 1794

⁷¹ Giacomo Barozzi de Vignola: *Tratado de los cinco órdenes de la Arquitectura* escrito en el año de 1562. La obra que mayor influencia ejerció y posiblemente su pieza maestra fue el Gesú en la ciudad de Roma (comenzado en 1568) iglesia madre de los Jesuitas - LEVINTON, Norberto (1996): *La arquitectura de las Iglesias de las Misiones jesuíticas: Tipología y Regionalismo. La iglesia de Jesús (1759-1767) (Prov. Jesuítica de Paraguay)*, en: Encuentro Internacional Historia de la Ciudad, la Arquitectura y el Arte Americanos. Buenos Aires, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo", FADU/UBA- (y según algunos investigadores el modelo seguido en el tercer período constructivo – de piedra - en las misiones jesuíticas de guaraníes (Trinidad y Jesús, en el Paraguay actual y San Miguel en Brasil) probablemente tuvo una influencia mayor que ninguna otra iglesia construida durante los últimos 400 años. La planta que debe algo a la de Sant'Andrea de Alberti en Mantua, es una combinación de la planta central tan buscada durante el renacimiento y de la longitudinal de la edad media. Las naves laterales son reemplazadas por capillas abiertas y diversos recursos, como por ejemplo la iluminación y la disposición de las pilastras de la nave, dirigen la atención hacia el altar mayor, característica del Barroco en busca de la espectacularidad y la dirección a un punto. La fachada fue diseñada por Giacomo della Porta y el interior se volvió a decorar en 1668-73 bajo los cánones del barroco.

⁷² Informe Convenio Universidad Nacional de Rosario (Facultad de Humanidades y Artes) y Universidad Nacional de Misiones- 2002- p.26

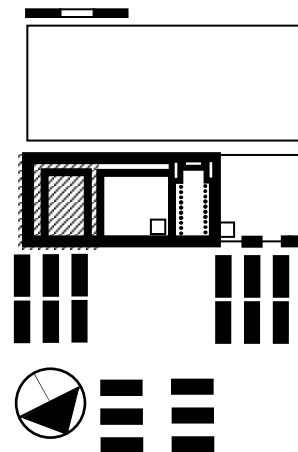
⁷³ BIEDERMANN y otros (2003), p.88

⁷⁴ *Ibidem*, p.112

en Europa y la cultura de conquista desarrollada y establecida en su interrelación con el nuevo e sorprendente mundo americano. En éste ni los materiales eran los mismos, ni la mano de obra se hallaba especializada para llevar a cabo las diversas empresas que la Compañía de Jesús debía comenzar en nuestra región a partir de la encomienda de evangelizar y hacer trabajar a los indígenas. Por ello fue tan importante la didáctica establecida a partir de la enseñanza en talleres.

Para dar mas detalle acerca de la relación enseñanza/aprendizaje establecida en esta parte del mundo durante aquella época ofrecemos a continuación un esquema de la planta de la misión jesuítico guaraní de Santos Mártires del Japón⁷⁵ (ubicada también en la provincia de Misiones, Argentina) que resulta tipológica con respecto a las demás misiones.

En ella podemos ver el peso del área destinada a talleres con respecto al resto del complejo arquitectónico, donde además observamos a continuación, el área de los padres, el templo, el cementerio; sobre ellos, el huerto de los padres; por debajo las casas de indios y la plaza. La superficie destinada a los talleres en relación con el resto de la composición da cuenta de la importancia que otorgaba la Orden de los Jesuitas a los trabajos y el aprendizaje que ayudaron a cimentar el producto del esfuerzo que significó la inserción en el nuevo mundo americano.



Para que se aprecie la diversidad de trabajos, en un documento del jesuita Jaime Oliver, SJ⁷⁶ donde señala las funciones y la zonificación de los distintos sectores de las misiones dice, refiriéndose al espacio del taller: *... y conjunto à el hay otro patio de todo genero de officinas, donde trabajan y aprenden los Herreros, Carpinteros, Tegedores, Plateros, Doradores Rosarieros y de todos estos officios y otros usuales hay en cada Pueblo...*

⁷⁵ Investigación inscripta en la Secretaría de Investigación y Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Reg.Nº16-H-116, período 2001/2; RNº16-H-153-2003/4- y en curso actualmente período 2005/6, integrantes: RIVERO, B.; GAYETZKY, G.; CAMBAS, G.; FERREYRA, C.; LANSSE, E.; BELLONI, G.

⁷⁶ Archivo Bartolomé Mitre

Pero volviendo a Europa, fue la búsqueda de un arte netamente francés el que llevó a la creación de la *Académie Royale de Peinture et de Sculpture*, fundada durante el reinado de Luis XIV en 1648, *con su enseñanza mejorada y bien fundamentada por medio de debates, la que se convirtió en el modelo (...) para el resto del mundo occidental.*⁷⁷

*En 1671 se fundó la Real Academia de Arquitectura que se desarrolló durante el siglo XVIII, fue reorganizada durante la Revolución Francesa bajo el nombre de École des Beaux Arts, que funcionó hasta principios del siglo XX*⁷⁸. La enseñanza en la academia comenzó una indagación acerca de lo que era considerado como un arte que representara a la Francia, objetivo que cumplió de la mano de su director Charles Le Brun, arquitecto del palacio de Versalles.

Con el paso del tiempo, si bien la formación comenzó siendo excelente, la relación enseñanza/aprendizaje fue anquilosándose, volviendo recursivamente sobre los viejos modelos, especialmente en la época de Jean Nicolas Louis Durand quien, en su *Compendio de lecciones de arquitectura. Parte gráfica de los cursos de arquitectura* (1802-5), critica el concepto de imitación y da fundamento a una nueva teoría de la arquitectura basada en la combinatoria racional y modular a partir de un repertorio de formas básico. Es evidente a esta altura que la enseñanza construida a partir del método de taller, con la búsqueda que propicia, con el *ser en* de Heidegger, no tiene lugar en esta propuesta de repetición de formas.

Sin embargo en Francia a la luz de la Revolución (1789), se establecen dos procedimientos que revolucionarán también el mundo de la arquitectura. Ellos son el sistema Monge y el Metro Patrón⁷⁹.

Las reglas de representación mundialmente aceptadas para planos, denominadas Sistema Monge en honor a quien las enunciara, Gaspard Monge (1746-1818) recién fueron *formuladas entre los últimos años de la Monarquía y los primeros de la Revolución*⁸⁰ y publicadas por primera vez en 1799, cuando el citado expuso varias formas de representar a un objeto tridimensional en las dos dimensiones de una lámina.

⁷⁷ Ibídem p.47 vol.30

⁷⁸ ROTH, (2000) o.c. p. 120

⁷⁹ Otros sistemas de medida utilizados anteriormente fueron, por ejemplo: El pie del rey, la pica de Constantinopla (Estambul), la Vara, la Medio Toesa inglesa por Graham, 1737; el Aliso patrón de París, 1554, el Aliso de París, 1746. Ninguno de ellos de carácter universal, como el metro patrón francés.

⁸⁰ MONGE, Gaspard, *Géométrie descriptive*, ediciones a partir de 1799, en BENÉVOLO, Leonardo (1994): *Historia de la Arquitectura Moderna*, Barcelona: Gustavo Gili S.A., p. 24-5

El metro patrón, que la *Ley del 18 de Germinal del año III (7 de abril de 1795)* estipula en su artículo 5, forma parte de las *bases tangibles de una nueva concepción de las medidas, destinada a facilitar los intercambios comerciales además de los científicos*.⁸¹

Cabe destacar que el Sistema Monge y el Metro Patrón, ambos productos coherentes con la ideología de la Revolución Francesa y especialmente su principio rector de igualdad, contribuyeron a la difusión y socialización de los proyectos arquitectónicos, acelerando la circulación y el intercambio de información, cuestión que se pondrá en relevancia en los siglos siguientes y que unidos a la revolución industrial, modificarán profundamente las formas en que los profesionales de la arquitectura y la población en general se acercará a las obras de arte, entre ellas la arquitectura.

En síntesis, durante la historia de Occidente, el taller no desapareció sino que se renovó, cambió sus propósitos, se orientó con nuevas prácticas al desarrollo de la investigación y reflexión sobre aspectos inéditos de los asuntos tratados. O retornó - como es el caso del taller renacentista - a aquellos que habían sido motivo de inspiración de la cultura clásica.

La Academia Francesa que tanta gloria le había dado al país con su novedosa relación enseñanza/aprendizaje, ayudando a establecer también un respaldo efectivo a sus artistas, esta posición innovadora para el siglo XIX había cambiado y la sociedad pedía otras formas de organización de sus escuelas. La Academia fijó sus fórmulas artísticas, los temas considerados relevantes, los modelos a seguir y avaló las exposiciones oficiales en el Salón parisino. Los artistas debían obedecer sus preceptos para poder exponer allí. Los que no lo hacían exponían en el Salón de los *Rechazados (Salon des Refusés)*. Los *impresionistas* embargados por el nuevo espíritu industrial, fueron los principales opositores a los planteos de la Academia.

A raíz de la revolución industrial, este estado de cosas cambió diametralmente: justamente porque se produjeron grandes transformaciones en las formas de producción que habrían de incidir también en la creación arquitectónica y en su enseñanza.

⁸¹ Museo de Artes y Oficios de París, sede del metro patrón original, de platino. Sección Instrumentos y Medidas-Instrumentos Científicos. <http://www.arts-et-metiers.net/home.php> (Traducción de la autora)

El efecto se sintió aún más durante el siglo XIX, Ruskin⁸² y Morris⁸³, criticaron la baja calidad del producto industrial en el intento de que se reemplazase *el sistema de la academia por la vuelta a los talleres*⁸⁴. Probablemente, en esta vuelta se reconoce en el método del taller una aproximación más directa a la práctica, los nuevos materiales deben haber incidido al favorecer la investigación de sus posibilidades.

Apuntaban a lograr *la unidad de las esferas artística y cultural-productiva, rota por la industrialización, integrar arte y vida y con ello, utilizar el arte mismo como instrumento para una regeneración cultural y social*⁸⁵. Toda una filosofía sustentada en el antiguo concepto de taller, implicándolo en la consecución de la *obra de arte total*...

En el desarrollo de ese proceso se produjo la revalorización del artesano, germinando en Inglaterra, un *movimiento para la reforma de las artes aplicadas*⁸⁶ con la Escuela de Glasgow y Charles Rennie Mackintosh, se borran los límites entre las llamadas artes mayores y artes menores, y con ello se reposiciona la práctica de la enseñanza en talleres de cuya importancia el famoso edificio da cuenta en su ala este, ampliación *diseñada y construida (1907-9)*⁸⁷ por el citado arquitecto.

El movimiento sirvió de precedente para otros que se dieron en Europa a principios del siglo XX, fomentando la *reforma de las artes figurativas*⁸⁸, como por ejemplo la Deutscher Werkbund (Federación alemana del trabajo) con Muthesius y Behrens entre sus integrantes, que propiciaba una alianza entre industria y arte para la mejora del producto industrial. En su seno *madura entre 1907 y 1914 una nueva generación de arquitectos: Gropius y Mies van der Rohe*⁸⁹, quienes posteriormente dirigirán la Bauhaus

⁸² John Ruskin (1819-1900) escribió en 1849 un ensayo llamado "Las siete lámparas de la arquitectura" (Benévolo, 203) Junto con W. Morris, fundó la Company of St George, para la mejora social y las artes útiles, desde donde defendió un ornamentalismo ligado a la reforma de la sociedad. http://www.altafulla.com/ad_lit/ruskin.htm

Es famosa y elocuente esta declaración plasmada en su célebre libro *Las siete lámparas de la arquitectura: "Velad con vigilancia sobre un viejo edificio; guardadle como mejor podáis y por todos los medios de todo motivo de descalabro. No os preocupéis de la fealdad del recurso de que os valgáis; más vale una muleta que la pérdida de un miembro. Y haced todo esto con ternura, con respeto y una vigilancia incesante y todavía más de una generación nacerá y desaparecerá a la sombra de sus muros. Su última hora sonará finalmente; pero que suene abierta y francamente y que ninguna intervención deshonrosa y falsa venga a privarla de los honores fúnebres del recuerdo"*. <http://www.serrablo.org/revista/s122/s122a10.htm>

⁸³ William Morris (1834-1896) *el mayor renovador del arte industrial del siglo XIX, fue pintor, poeta, proyectista, artesano en ejercicio y teórico socialista* (WICK, Rainer (1986): *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid: Alianza Forma, p. 21)

⁸⁴ WICK, (1986) o.c. p.49

⁸⁵ ARGAN (1977), o.c.p.168

⁸⁶ BENÉVOLO, Leonardo (1994): *Historia de la arquitectura moderna*, Barcelona: Gustavo Gili. p.187.

⁸⁷ HARRIS, Nathaniel (1996): *The life and works of Rennie Mackintosh*. Bristol: Parragón Book Service Ltd. p.6

⁸⁸ BENÉVOLO (1994) o.c. p.441

⁸⁹ *Ibidem*, p. 402

Sin embargo, no se produciría una acción en gran escala para reconstruir por esta vía las instituciones de formación artística sino hasta pasada la Primera Guerra Mundial.

En Moscú, luego de la Revolución Rusa (1917), se fundaron talleres de arte, algunos dirigidos por los maestros más avanzados. Sobresaliendo, al decir de Wick, los *talleres estatales libres*⁹⁰. Estos talleres trataron de comprometer a los artistas con el rol social y con los materiales y con sus métodos, ocupándose directamente de soluciones prácticas con la esperanza de superar el pensamiento tradicional, el arte y los nuevos medios de comunicación debían transformarse en armas de poder del naciente estado. Coherentemente con esta idea, en los talleres se buscó una fusión del arte con la artesanía, la participación de los artistas en los trabajos de diseño y la implantación de talleres de la producción⁹¹.

Algunos de los mejores artistas de este tiempo fueron sus directores o presentaron proyectos de modificación de la currícula y los métodos de enseñanza sin demasiado éxito, entre ellos Kasimir Malevich y Wassily Kandinsky.

La libertad creativa propugnada por el Suprematismo y el Constructivismo, sobrevivió por poco tiempo la muerte del líder de la revolución, Vladímir Ilich Lenín ocurrida en 1924.

A partir de la llegada al poder de su secretario y posteriormente sucesor, José Stalin, la situación bruscamente cambió y la mayoría de los artistas, sus producciones y sus métodos educativos fundados en la dinámica de los talleres, fueron considerados *arte degenerado*, coincidentemente con lo que hará Hitler con los artistas del expresionismo en Alemania. Perseguidos, debiendo en muchos casos irse de la U.R.S.S. como es el caso de Kandinsky o enviados a oscuros pueblos en Siberia, como es el caso de Malevich. Otros como Rodchenko, transaron con el poder y trabajaron para el estado. El caso de El Lissitsky fue particular ya que la trascendencia de su obra le permitió dar conferencias y exponer en distintas capitales europeas y tuvo gran influencia en la nueva escuela que se gestó en la República de Weimar (1919).

De tal modo y en medio de tanta controversia, se institucionalizó una diferenciada y pionera práctica de taller que pronto sería aprovechada en una entidad que ya desde su propio nombre remitía a la designación alemana de la *logia medieval*

⁹⁰ WICK (1986) o.c. p.62

⁹¹ *Ibidem* p.62.

*Bauhütte*⁹² – barraca de construcción – *de artistas y artesanos empleados en la construcción de una (...) catedral*⁹³, manifestando su adherencia a esta forma didáctica, el taller.

*La Bauhaus, casa de la construcción*⁹⁴, se orientaba al logro de un hombre nuevo en una sociedad nueva y más humana, siguiendo la idea de una academia unitaria de arte *libre y aplicado (...) como una combinación de las antiguas academias de arte y escuela de artes y oficios*⁹⁵.

Por tratarse de una escuela insigne en la enseñanza de la arquitectura que además utilizó muy concientemente la didáctica del taller, la trataremos a continuación en especial, en relación con otras que se consideran antecedentes directos del taller total.

⁹² La *Bauhutte* se creó como federación de las logias de los talladores de piedra, asociadas a las cuatro grandes logias de Estrasburgo, Colonia, Viena y Berna. La de Estrasburgo fue reconocida como la Gran Logia Suprema y el Maestro de Obras de su catedral ejercía la autoridad sobre todas las asociaciones locales dependientes de las otras logias mencionadas. <http://de.wikipedia.org/wiki/>

⁹³ WICK(1986) o.c. p.13

⁹⁴ HAUSER,o.c. vol.1 p. 305

⁹⁵ WICK(1986) o.c p.32.

a. En la Europa del siglo XX: experiencia *Bauhaus*⁹⁶ (Alemania 1919/33)

Si bien no es el objeto de este trabajo la Bauhaus, resulta imprescindible realizar una aproximación a sus ideas ya que insertas en ellas entendemos la razón de su marcada impronta en las disciplinas relacionadas con el diseño: arquitectura, diseño gráfico, industrial, escenográfico, indumentaria y de vestuarios teatrales. Especialmente porque resulta importante relacionar estos planteos con su sistema de enseñanza/aprendizaje basado en la dinámica de los talleres.

Ya desde su lógica inicial, al combinar la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios de Weimar, Alemania, Walter Gropius – el director y fundador de la Bauhaus - nos habla de su afán de interrelacionar el arte con la artesanía y el diseño.

Como todo tiene su historia, la Bauhaus también. Se remonta como ya hemos dicho anteriormente, a principio de siglo, 1907, cuando industriales, artistas y críticos de Alemania fundan la Deutscher Werkbund (oficina alemana del trabajo) con el objetivo de mejorar los productos de la industrialización y proyectar la producción alemana a niveles internacionales. Basándose en los principios que sostuviera el inglés William Morris y el movimiento Arts & Crafts (Artes y Oficios) con sede en la Escuela de Glasgow, concebida por Charles Rennie Mackintosh, pero desplazando el foco del artesanado a la industria, como era en el caso de los ingleses, quienes *habían reformado, ya desde los años cincuenta, los procesos educativos para artesanos y las Academias*, este cambio estaba respaldado por fuertes intereses económicos. *Los alumnos tenían que diseñar por sí mismos en lugar de copiar modelos dados*⁹⁷.

Posteriormente, en el seno de la Deutscher Werkbund se producirá una discusión interesantísima entre los propulsores de la estandarización y los de la libertad creativa, es decir entre Hermann Muthesius y Henry Van de Velde. El primero había sido agregado cultural del gobierno prusiano en Inglaterra (1896-1902), en realidad un “espía del gusto”, enviado para investigar las razones del éxito inglés en su proceso de industrialización, tomando conocimiento de los avances en la

⁹⁶ Escuela estatal de Weimar, Alemania, llamada “Casa de la Construcción”.

⁹⁷ http://www.imageandart.com/tutoriales/historia_diseno/bauhaus/bauhaus.html por Paola Fraticola

enseñanza en talleres, encabezados por la escuela de artes de Glasgow. Henry Van de Velde, fue director y diseñador de la sede de la Escuela de Artes de Weimar, una de las escuelas que se unieron para formar la Bauhaus y además fue quien diseñó el edificio sede de la misma en esa ciudad, antes de que tuvieran que trasladarse a su segunda sede en Dessau y Gropius diseñara el nuevo edificio.

Pareciendo saldar esa discusión, decía Gropius que el arte debía responder a las necesidades de la sociedad, sin hacerse distinción alguna entre las bellas artes y la artesanía utilitaria, poniendo a ambas al mismo nivel: *Lo que el Bauhaus predicaba (...) era la ciudadanía común para todas las formas del arte creador, y su interdependencia lógica en el mundo moderno*⁹⁸

También defendía principios más vanguardistas como que la arquitectura y el arte debían responder a las necesidades e influencias del mundo industrial moderno, *aceptando la máquina y sometiéndola al dominio de la mente*⁹⁹ y que un buen diseño debía ser agradable en lo estético y satisfactorio en lo técnico. Por lo tanto, introdujo en su escuela, una pedagogía que aunaba el estudio del arte con el de la tecnología.

Los estudiantes aprendían a través de distintos talleres las habilidades básicas de los principales oficios, y así se familiarizaban con los materiales y los procesos industriales. Además de las clases de escultura, pintura y arquitectura, se impartían clases de artesanía, tipografía y diseño industrial y comercial. Este método de enseñanza en talleres hizo posible un gran acercamiento a la realidad de la producción en serie y revolucionó el mundo del diseño industrial moderno.

Algunos de los arquitectos y artistas sobresalientes que componían el cuerpo de profesores de la Bauhaus fueron el pintor Johannes Itten, el pintor suizo Paul Klee, el pintor ruso Wassily Kandinsky, el pintor y diseñador húngaro László Moholy-Nagy (que fundó el Instituto de Diseño de Chicago siguiendo los mismo principios de la Bauhaus), el pintor estadounidense Lyonel Feininger y el pintor alemán Oskar Schlemmer.

En 1930 la dirección fue asumida por el arquitecto Ludwig Mies van der Rohe (considerado junto a Gropius, Le Corbusier y Wright uno de los MAESTROS DE LA ARQUITECTURA MODERNA), que trasladó la Bauhaus a Berlín en 1932,

⁹⁸ GROPIUS, Walter (1963): *Alcances de la arquitectura integral*, Buenos Aires: La Isla, .p. 31

⁹⁹ ibídem, p.32

dedicándose más a la arquitectura y abandonando la ambigua idea de la síntesis de todos los géneros artísticos y artesanales. Cuando los nazis en 1933 cerraron la escuela, sus ideas y sus obras eran ya conocidas en todo el mundo. Muchos de sus miembros emigraron a Estados Unidos, donde las enseñanzas de la Bauhaus llegaron a dominar el arte y la arquitectura durante décadas, contribuyendo enormemente al desarrollo del estilo arquitectónico conocido como *International Style*.

En adelante nos centraremos en la teoría que sustenta su sistema de enseñanza/aprendizaje basado en la dinámica de talleres por considerarlo de vital importancia para nuestro trabajo:

Su fundador y director entre 1919 y 1928, Walter Gropius, reivindicó en esa escuela el *adiestramiento en taller*¹⁰⁰, sentando un precedente pedagógico básico.

*La enseñanza (...) impartida en los talleres del Bauhaus – expresó más tarde - no debe considerarse como un fin en sí misma, sino como un irremplazable medio de educación*¹⁰¹. No sólo tenía claro que *el objetivo de esta enseñanza era producir proyectistas capaces*. Si no también concibió esos talleres como *laboratorios...*¹⁰², dado su carácter experimental.

Al describir los métodos integrales de enseñanza de la escuela, planteó además que la transferencia del conocimiento podría hacerse desde los mismos: *La integración de toda la gama del conocimiento y de la experiencia es de suma importancia desde el comienzo mismo; sólo entonces la totalidad de los aspectos adquirirá cierto sentido en la mentalidad del alumno*.

En cuanto a la forma organizativa básica de la enseñanza, el director de la Bauhaus sostuvo que *... un aprendizaje continuo en talleres experimentales, combinado con disciplinas que brinden los elementos fundamentales (...) debe desarrollarse en todos los niveles de la educación general y profesional*.

Su preocupación en favor del estudiante, la centra desde los talleres experimentales por su carácter integrador: *Éste absorberá con facilidad todos los detalles ulteriores y*

¹⁰⁰ Ibid. ,p. 37.

¹⁰¹ Ibídem p.38

¹⁰² Ibídem p.38

*los colocará en el lugar al cual pertenecen, si progresa desde la totalidad hacia los detalles...*¹⁰³.

Y luego subraya la importancia de que se aplique un diseño curricular que en el campo de la arquitectura nunca esté desprovisto de la experiencia de taller: *Tanto la (...) práctica de taller como la introducción de cursos científicos (...) son requisitos básicos para una enseñanza fructífera de las artes del diseño y especialmente, de la arquitectura.*¹⁰⁴

Este enfoque caracterizado por él como el más adecuado para trabajar en grupo, dejó su huella en la historia de la formación en arquitectura. Léase el fragmento siguiente para corroborar lo antedicho: *...debe acostumbrarse a los estudiantes a trabajar en equipos (...) para aprender los métodos de colaboración con los demás. Esto les preparará para su tarea vital de llegar a ser coordinadores de los numerosos individuos involucrados en la concepción y ejecución de planear y construir edificios. De tal manera que: La índole del trabajo en equipos llevará a los estudiantes a una bien coordinada arquitectura, antes que al diseño ostentoso, efectista*¹⁰⁵

A continuación efectuaremos un repaso por los recursos didácticos de algunos de los docentes de la Bauhaus a los que consideramos importantes por algunos de sus aspectos más destacados.

Durante la fase fundacional Johannes Itten fue, junto con Gropius, la personalidad más destacada. Trabajaba en el curso preliminar, que fue de su entera creación, y que en cierta medida es considerado como la sustancia del “método Bauhaus” - lo que nos resulta absolutamente relativo, ya que creemos que su médula fue la didáctica de talleres y la formación a partir de docentes/artistas -, la idea del curso preliminar prosperó luego en las escuelas técnicas superiores, en la enseñanza de oficios en las escuelas generales y en las escuelas de formación profesional, no sólo en la concepción general del curso preliminar, sino en las propuestas específicas de Itten.

Resulta a toda luz evidente que al contrario de lo que plantea en la frase sobre lo central de la problemática de la creatividad *La enseñanza y las teorías son buenas para las horas de debilidad. En los momentos de inspiración los problemas se resuelven*

¹⁰³ Ibídem p.67.

¹⁰⁴ Ibídem p.71.

¹⁰⁵ Ibídem p.76.

*solos, por intuición*¹⁰⁶, en su práctica pedagógica, Itten fue uno de los pensadores educativos más claros del primer período Bauhaus. Esto se debe a que tenía una visión notable para su época y condición, en cuanto a la conexión entre la teoría y la práctica pedagógica, en donde pudo explicitar tanto su proceso de trabajo la llamada transposición didáctica, resignificando sus saberes empíricos, como sus concepciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sus principios pedagógicos fueron el concebir al alumno como una unidad físico-anímico-espiritual con un absoluto respeto a la individualidad del alumno, su temperamento, su talento y sus aptitudes, no a la enseñanza académica, relación informal docente-alumno. El conocer por medio de los sentidos; autodesarrollo creador a través de la dialéctica subjetividad-objetividad, es decir el experimentar subjetivo por medio de la fantasía y la libre experimentación con el reconocer objetivo a través de un proceso constructivo-intelectual

La aportación propia de Itten, así como la de muchos artistas y científicos, consistió básicamente en que fue de los primeros que recopiló efectivamente tendencias pedagógicas anteriores conocidos globalmente como la PEDAGOGÍA REFORMISTA basada en Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)¹⁰⁷ (Seminario de Berna, Sonneschule de Viena, Scharrelmann de Hamburgo) en el marco de la cual se inscribe el movimiento pedagógico liberal (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Montessori entre otros) que concebía a la enseñanza/aprendizaje no en el sentido de las antiguas escuelas de aprendizaje y estudio mecánico sino que aspiraba a *desarrollar las habilidades latentes y ocultas por medio de un proceso de apropiación libre e independiente de la realidad.*¹⁰⁸

La filosofía educativa de Itten entra en colisión con la de Gropius esto se basaba en un punto de difícil acuerdo: el de la supuesta incompatibilidad entre arte y diseño. En el curso introductorio Itten escasamente consideraba los problemas formales y técnicos de la producción artesanal o industrial necesarios para la creación aplicada.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Ibídem p.78

¹⁰⁷ La primera teoría sistemática de aprendizaje fue desarrollada por el filósofo alemán Johann Friedrich Herbart a fines del siglo XVIII. Según esta teoría de la percepción, descrita como un proceso de asociación entre ideas nuevas con otras ya existentes, el aprendizaje tiene cinco fases: preparación, presentación, comparación y abstracción, generalización y aplicación. <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res061/txt4.htm>

¹⁰⁸ www.rec.uba.ar/Programacion%2098-00/htm/tl17.htm

¹⁰⁹ Hay una antigua discusión saldada en la actualidad: Tradicionalmente, en la mayoría de las sociedades el arte ha combinado la función práctica con la estética, pero en el siglo XVIII en el mundo occidental se empezó a distinguir el arte como un valor puramente estético que, además, tenía una función práctica. Las bellas artes (en francés *beaux arts*) —literatura, música, danza, pintura, escultura y arquitectura— centran su interés en la estética. Las consideradas artes decorativas, o artes aplicadas, como la cerámica, la metalistería, el mobiliario, el tapiz y el esmalte suelen ser artes de carácter utilitario y durante cierto tiempo estuvieron degradadas al rango de oficios.

En el fondo eran dos concepciones de la Bauhaus (y también pedagógicas) diametralmente opuestas: en donde Itten acusaba a Gropius de reduccionista en cuanto a la currícula y el segundo decía que el primero era un diletante. En suma a Itten le costaba entender a su curso preliminar como integrado al currícula general, pensándolo como una plataforma de una educación integral hacia el hombre total. Lo que pretendía Gropius era lograr un nuevo lenguaje más industrializable que, con sus posibilidades técnico-productivas, resolviera las necesidades colectivas de la era industrial. Itten aportaba su concepción artesanal de elaboración manual y ejemplares únicos.

Qué hizo que estos grandes hombres anduvieran juntos durante los primeros cuatro años de la Bauhaus en su primera etapa y luego se separaran tan abruptamente? Pudo haber sido la necesidad de una innovación causada por una presión exterior, o por voluntad de un grupo o de la institución: la presión exterior era siempre para cerrar la Bauhaus, tanto desde lo político (cuando la República de Weimar se derechiza, la Bauhaus debe mudarse a Dessau) como desde lo económico (recorte permanente de fondos). La voluntad de un grupo nuevo, en proceso de construcción y que trascendía los límites de la Bauhaus, de artistas-profesores, influenciados por artistas externos (Theo Van Doesburg, neoplasticista del grupo de Mondrian), que no estaban de acuerdo con Itten, que representaba las ideas del pasado.

Entre los docentes de la Bauhaus, Lázlo Moholy-Nagy al contrario de Johannes Itten, era progresista y vanguardista, su interés como creador estaba orientado a la investigación de nuevos medios artísticos y al igual que el director de la Bauhaus, quería conciliar el arte con los medios técnicos de reproducción seriada. Moholy-Nagy fue llamado por Gropius en 1923, lo consideraba un *pedagogo nato*, un talento pedagógico natural. Walter Gropius escribió en 1972, casi 40 años después del cierre de la Bauhaus que los cinco años de Moholy-Nagy en la Bauhaus influyeron decisivamente en el desarrollo del Instituto.

Su antecedente no sólo es la participación en el constructivismo húngaro, sino también las Investigaciones en pedagogía musical de Heinrich Jacoby *todo hombre con órganos sensoriales sanos está capacitado, por el hecho de pertenecer a la especie humana, para expresarse musicalmente*, a partir de 1913 trabajó en la escuela de

Hellerau fundada por Jacques Dalcroze, quien junto con Carl Orff ¹¹⁰ (1895-1996), modificó los métodos de enseñanza musical y en 1925 estableció en Berlín un *laboratorio para la observación de las condiciones sociológicas y psicológicas de las actividades creativas y culturales* ¹¹¹.

Fue un hombre múltiple *como pintor, tipógrafo, escultor, fotógrafo, escenógrafo, diseñador industrial y gráfico y teórico de la creatividad* ¹¹², la investigación en su propia experiencia estética contribuyó sin duda en gran medida a lograr una mejor transposición didáctica, ya que de hecho fue de la práctica a la teoría, mejorando la una a partir de la otra.

Concebía, en concomitancia con Gropius, al trabajo en taller como de *formación y producción* ¹¹³ es decir que los jóvenes aprendices elaboraban modelos que eran adquiridos mediante retribución, por la industria local, elevando los ingresos por patentes de la Bauhaus. Estos fondos servían para costear parte de los gastos de los alumnos que vivían en la escuela.

De este modo, mediante el diseño industrial, contribuyó a la conversión desde la manera inicial de producción artesanal a la estandarización que era uno de los objetivos del Deutscher Werkbund, vertiente Muthesius, y sirvió, con la indagación a partir de su propia práctica, de modelo a seguir para los otros docentes de la Bauhaus.

Como docente, buscó desde sus talleres *el fortalecimiento de las funciones sensoriales, la práctica de la creatividad y el fomento de lo productivo para que el alumno pueda desarrollarse en el entorno vital de manera activa y creadora...* ¹¹⁴

Lázló Moholy-Nagy tuvo sobre la Bauhaus un *efecto estabilizador tanto en cuanto a la aplicación de sus principios como por su actividad pedagógica especialmente en el curso preliminar del que se hizo cargo después de la marcha de Itten ('24)* ¹¹⁵. El propedéutico, era el año inicial, en el que los estudiantes se ponían por primera vez en contacto directo con los materiales, era un curso bisagra a partir del cual decidían su orientación posterior

¹¹⁰ Autor entre otras piezas musicales de la ópera *Carmina Burana* (su obra más famosa, estrenada en 1937) basada en una selección de manuscritos medievales (siglo XIII) encontrados en un monasterio benedictino cercano a Munich (Alemania) que generalmente se representa como cantata.

¹¹¹ WICK (1986) o.c. p. 111

¹¹² MOHOLY-NAGY, Laszló (1997): *La nueva visión, principios básicos del Bauhaus*, Buenos Aires: Ediciones Infinito. p.7

¹¹³ ibídem, p. 32

¹¹⁴ WICK, (1986) o.c. p.130

¹¹⁵ ibídem .p. 111

Otro maestro de la Bauhaus, caracterizado además por haber sido también alumno, Joseph Albers dio un impulso nuevo al curso preliminar - a cargo nominalmente del anteriormente citado Lázló Moholy-Nagy hasta el '28, donde queda a su entera responsabilidad hasta el cierre (1933); en el lapso que compartieron, a Albers le correspondía el primer cuatrimestre y a Moholy el segundo -. Previamente había sido alumno de Itten, con lo que en su quehacer didáctico sintetizó ambas enseñanzas.

Con él continuaron vigentes los conceptos básicos del curso preliminar:

- Supresión del concepto académico del arte
- Liberación de las fuerzas creadoras
- Confrontación con problemas elementales de la creación

Su teoría aparece como la más sistemática y amplia a la vez, ya que no estaba tan inclinado hacia lo creativo-individual como Itten, ni hacia lo constructivo como Moholy.

Buscando el contacto intenso y racional con el material dado: *trabajado de tal modo, que no se desperdicie nada: la economía es el más elevado principio*¹¹⁶, Albers se interesó en que el aprendizaje se desarrollara a partir de la propia experiencia de los alumnos en la dinámica del taller, respetando su poder de inventiva y dejándolos actuar en libertad, pues de tal modo sería posible: *Construir inventando y atender descubriendo sin prejuicios*¹¹⁷. He aquí la importancia del *aprender descubriendo como elemento necesario de la educación en la creatividad*¹¹⁸ que hace tantos años señaló.

Este maestro revolucionó la práctica de taller, instando a *trabajar a partir del error*¹¹⁹ como posibilidad cierta y facilitadora del proceso de enseñanza/aprendizaje. El trabajo a partir del error es básico en el accionar de un docente de taller de arquitectura, elaborando y reelaborando con el alumno, las relaciones entre el resultado y las premisas y si su correspondencia es cierta o sólo una apariencia, en un camino inductivo y deductivo casi sin solución de continuidad.

Al reflexionar sobre su propia práctica - rasgo repetido entre los artistas-profesores de la Bauhaus y que se considera fundamental para una buena práctica docente - Albers caracterizó de inductivo a su método de enseñanza/aprendizaje en el

¹¹⁶ DROSTE, Magdalena (1993): *Bauhaus 1919-1933*. Berlín: Benedikt Taschen, p. 140.

¹¹⁷ WICK (1986), o.c. p.152

¹¹⁸ Josef Albers parece haber estado influido también por el movimiento reformista de la pedagogía de los años alrededor del 1900, en especial el pensamiento pedagógico del norteamericano John Dewey, sus escritos *Escuela y sociedad* y *Democracia y Educación* se publicaron en alemán para esa época (Ibídem, p.152)

¹¹⁹ Ibid, p.153.

taller: *los alumnos realizan experiencias primarias con diversos materiales y luego reflexionan y teorizan sobre el proceso y los resultados, así, adquieren conocimientos tecnológicos básicos e ideas sobre principios formales generales como armonía, proporción, simetría, ritmo, etc.*¹²⁰

El reconocimiento del método en este campo amplió la mirada sobre el usufructo del inductivismo. El método no sería sólo útil ya para las ciencias experimentales sino que también podría iluminar un camino pedagógico en la enseñanza del resto de las ciencias.

Es difícil construir una síntesis sobre la labor pedagógica desarrollada a lo largo de once años (1922-33) por Wassily Kandinsky¹²¹ en la Bauhaus. Cuando llega a ella, ya había pasado por otros grupos de trabajo desde Der Blaue Reiter – Jinete Azul - del expresionismo alemán hasta el constructivismo ruso donde trató, como dijimos anteriormente, de amalgamar las ideas de Malevich y Tatlin con las propias, en un programa para el Instituto para la Cultura Artística (INCHUK, URSS, 1920), rechazado por la mayoría de los miembros y que sienta las bases de lo que después será su enseñanza en la Bauhaus

Lo importante en él es la penetración racional en las bases del proceso creativo, ya expuesto en la época en que era docente de la Bauhaus en su libro *Punto, línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos* (1926).

Su método era analítico y sintético interrelacionándolos: *Método analítico con consideración de los valores sintéticos*¹²². Planteaba que cada clase debía incluir las dos direcciones y concluía que la creación era un equilibrio entre cálculo e idea súbita, racionalidad e intuición.

Introdujo la psicología de la Gestalt¹²³ en cuanto al estudio de la forma (en esos años estaba iniciándose en Alemania), aunque al mencionarla siempre decía que sus resultados coincidían con conocimientos propios adquiridos con anterioridad.

El camino que eligió consistió en que sus clases sobre la creación constituirían *una introducción a los elementos de la forma abstracta*. Organizadas en forma teórica y

¹²⁰ *Ibíd*em p. 158

¹²¹ WICK (1986), o.c. p. 171

¹²² KANDINSKY, Wassily (1985): *Punto, línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, Buenos Aires: Labor, p.9

¹²³ *Escuela de psicología de Alemania, dedicada especialmente al estudio de la percepción*. Postulaba que las imágenes son percibidas en su totalidad, como forma o configuración (del alemán, *Gestalt*), y no como mera suma de sus partes constitutivas. En las configuraciones perceptivas así consideradas, el contexto juega además un papel esencial. REED, Herbert (1973): *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, p. 80

centradas en clases expositivas complementadas con una pequeña cantidad de ejercicios prácticos estrictos en su planteo, se abrirían las mismas a diferentes soluciones del estudio de la forma. Su método *fue utilizado como propedéutica general en el sentido de facilitadora de los conceptos más elementales sobre forma y color*¹²⁴.

Otro artista-profesor invitado por Gropius, no había recibido formación pedagógica y además tenía un cierto temor a hablar en público, elementos que contribuyeron a que *preparar intensa y minuciosamente las clases con el fin de mostrar seguridad ante los alumnos*¹²⁵, dejó también su saldo a favor del desarrollo de un método adecuado para usar en el taller. Se llamaba Paul Klee y compartía con Kandinsky su postura en cuanto *al arte por el arte*¹²⁶ describiendo al arte como algo que permite ver otra realidad, y considerando la posición del artista como fuera de la vida real, en absoluta oposición a la postura de la Bauhaus: la conexión entre arte e industria.

Planteaba el escaso alcance de un proceder puramente cognitivo y de un método simplemente constructivo en el proceso de la creación, y efectivamente su mayor influencia en la Bauhaus fue *su teoría elemental de la creación*¹²⁷, con la que llegó a la mayoría de los estudiantes del instituto durante los 10 años (1921-31) que la enseñó en el curso preliminar.

Sostenía que...*a lo objetivo - lo regular - que se puede comprobar intelectualmente..., se añade como verdadero factor esencial y decisivo lo inspirado subjetivamente - la chispa - que constituye lo verdaderamente artístico.*¹²⁸

Lo central en su teoría elemental de la creación corresponde a lo que él denomina la *chispa inagotable* que constituye a su juicio, la posibilidad del arte en el *círculo superior*, región donde la *luz del intelecto* se apaga inevitablemente.

Esa chispa viene dada, no se transmite en la relación enseñanza/aprendizaje, lo que sí se puede aprender racionalmente, lo formal, *se funde con la ideología*¹²⁹, haciendo visible una realidad interior.

Al igual que Kandinsky plantea el método analítico-sintético, del mismo modo que él comienza por el punto, sigue por la línea, el plano y el volumen, pero

¹²⁴ WICK (1986), o.c. p. 176

¹²⁵ ibídem, p. 216

¹²⁶ KANDINSKY, Wassily (1999): *Sobre lo espiritual en el arte*, Buenos Aires: Need, pp. 12, 82

¹²⁷ WICK (1986) (1982) o.c. p. 214.

¹²⁸ Ibídem, p. 216, citando a Andehein Mösser, *Das Problem der Bewegung bei Paul Klee*, Heidelberg. P. 18.

¹²⁹ Ibídem p.210

sostiene que hay estudiar los caminos que han seguido otros artistas en la creación de su obra con el fin de conocer sus recursos, recorriéndolos y por lo tanto, aprehendiéndolos.

Es interesante en este punto pensar porqué Gropius sostuvo a Kandinsky y a Klee y se deshizo de Itten, cuando en el fondo los tres planteaban su no adherencia a los principios básicos de la escuela. Posiblemente las razones haya que buscarlas en que la Bauhaus en el tiempo de Itten estaba en período formativo, donde toda interferencia con los objetivos primordiales podría haber sido mortal para el proceso de cohesión en el que se encontraba la escuela. En cambio en el tiempo de Kandinsky y Klee ya se hallaba en su etapa clásica y tenía fortalecido por consiguiente, su aparato ideológico, pudiendo soportar entonces sí, cierta disidencia.

Las posturas de los anteriormente citados maestros más allá de sus fuertes divergencias, a diferencia de Itten que propiciaba la supremacía del individuo, confluían en la idea de *lo grupal como proceso*. Tanto *la grupalidad de los docentes* con su devenir histórico y en sus diferentes posturas frente a los procesos de enseñanza/aprendizaje, como en su procesualidad, participando de las controvertidas discusiones en el *Consejo de Maestros, que decidía en cada coyuntura y tenía el derecho de nombrar nuevos maestros*.¹³⁰ Y también en la *grupalidad en los alumnos* que había sido una premisa inicial de Gropius y de la escuela, como se puntualizó anteriormente.

La transposición didáctica se dio como traslado de lo práctico a lo conceptual posibilitándose que los artistas-profesores reflexionaran sobre su propia práctica. En nuestros ambientes arquitectónicos se insiste en que para ser buen docente hay que trabajar en arquitectura, eso facilita la experticia. Al ser artistas-profesores, los docentes de la Bauhaus, en su función *didáctica*, reflexionaron sobre la propia experiencia, y a partir de reelaboraciones y retroalimentaciones, sostuvieron una forma prácticamente inédita de hacer docencia y que ha sido ejemplar en las siguientes escuelas de arquitectura, desde la Bauhaus de Chicago, Estados Unidos en adelante.

Esto fue avalado desde el marco ideológico institucional, lo que se buscaba era la educación de un nuevo hombre para una nueva sociedad. La didáctica de talleres fue de fundamental importancia, tanto en cuanto al conocimiento, al aprendizaje y a la enseñanza, como en cuanto a la grupalidad de docentes y alumnos. En poco más de una década de existencia, la Bauhaus contribuyó así a que éstos encontraran en los fines de

¹³⁰ DROSTE (1993) o.c. p. 22

la escuela, la síntesis artística y social, donde el diseño quedó puesto al servicio de las necesidades sociales.¹³¹

El taller total objeto del presente trabajo, habría de perfilarse y fortalecerse también en este marco.

¹³¹ Extraído de “Conclusiones” del trabajo final llamado “De apocalípticos e integrados” (*) del módulo de “Educación de la expresión, psicología de la creatividad y dinámica de grupo” del Dr. Jorge Fanelli, Maestría de Educación por el Arte, Facultad de Artes, Oberá, Misiones, 1998.

(*) El título de apocalípticos e integrados se planteó parafraseando la obra de Humberto Eco, como contraposición dialéctica o extremos que se juntan o en todo caso se juntaron en la Bauhaus, donde los apocalípticos fueron muchos y tuvieron más que ver con el poder extra institución por todo la perturbación que causó la escuela en su alrededor y en el tiempo. En cuanto a los integrados, estaban en su mayoría adentro y tuvieron que ver con el pertenecer, con lo grupal, con las búsquedas, la innovación. Esta contraposición “apocalípticos – integrados”, no tiene el mismo valor que en la obra de Umberto Eco, porque en ese caso estaba relacionada con la *mass media*, un concepto bastante degradado en donde el pertenecer no tiene el mismo valor que en el caso de la escuela Bauhaus. Aunque también en este caso el contraste real podría ser el de racionales e irracionales, pero resultaba demasiado perturbador e inquietante, el aplicar estas categorías a un centro educativo.

b. Experiencia en América Latina: Facultad de Arquitectura de Córdoba

Enmarcada en un contexto de politización nacional generalizada, la experiencia de taller total nace en la Facultad de Arquitectura¹³² de la Universidad de Córdoba (Argentina) en los últimos años de la década del '60 cuando grupos de profesores y alumnos¹³³ inspirados por el *Mayo Francés*¹³⁴ e impulsados por la creencia de la posibilidad de *cambiar el rumbo de la historia* para superar una condición nacional de dependencia económica, política y cultural, crearon y aplicaron un conjunto de innovaciones teórico-prácticas en ese contexto.

Criticaban la *acumulación de informaciones aisladas y la clásica división de materias dentro de la Universidad, que se tornaban compartimentos estancos, con énfasis en los contenidos como respuestas acabadas a todas las situaciones posibles. También el hecho de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje, subyacía el concepto de considerar a la inteligencia sólo en su facultad receptora de información.*¹³⁵ Estas son cuestiones que aún hoy nos preocupan y que tratamos de saldar en nuestras prácticas docentes, son algunas de las razones por las que se diseñó el taller total, como forma de integración de conocimientos impartidos en las diversas materias que componen la currícula y de facilitar la transposición de los mismos.

Proponían una enseñanza que posibilitase la formación y capacitación de sujetos que pudiesen enfrentar situaciones nuevas y resolverlas. También que pudiesen realizar transferencias de conocimientos u operar con esquemas lógicos sobre situaciones nuevas, teniendo por base un aprendizaje dinámico, emancipatorio, de operación

¹³² La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se crea el 14 de Diciembre de 1954. Antes de esto, a partir de 1879, el título de Arquitecto se obtenía cursando los cuatro primeros años de la carrera de Ingeniería. En 1900 se instituye el título de Ingeniero - Arquitecto, que es reemplazado por el de Arquitecto en 1917. En 1924 se aprueba un Plan de Estudios para la carrera de Arquitectura, siempre en cuatro años, que se modifica en 1929, pasando a tener cinco años. En 1931 se crea la ESCUELA de ARQUITECTURA, dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con el mismo plan, que se adecua a las nuevas tendencias en 1944 y se lleva a seis años, incorporando el Trabajo Final y más adelante nuevas materias como Urbanismo y Planeamiento. <http://www.faudi.unc.edu.ar>

¹³³ Muchos de ellos integran la lista de los 30.000 desaparecidos por la dictadura militar en Argentina (1976-83) según consta en la dedicatoria del libro de ELKIN, Benjamín (2000): *Taller total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Ferreira Editor. Otros muchos fueron exiliados y retornaron al país con el advenimiento de la democracia a partir de 1983.

¹³⁴ Los estudiantes franceses criticaban la incapacidad del anticuado sistema universitario para darles salida al mundo laboral. La inicial revuelta de los estudiantes, apoyada por los profesores, fue reprimida por la policía, entonces se unieron a la lucha los sectores obreros en una huelga general conjunta.

¹³⁵ ELKIN (2000) o.c., p.41

constante y factible de ser verificado en la interrelación sujeto-medio. Lo que Schön llama profesional reflexivo, que pueda actuar en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto y que tomamos como base ideológica para el diseño de la actividad evaluativa y formativa que hemos denominado taller total, especialmente en su carácter formativo.

En una dialexis el proceso de aprendizaje fue concebido como científico y operativo. Planteando que el individuo, al incorporar nuevas formas de resolver los problemas suscitados por las situaciones enfrentadas, cambia, se valorizó al Taller Total como una experiencia en la que *todos los docentes y alumnos* de la Facultad de Arquitectura podrían trabajar en conjunto para ejecutar una propuesta pedagógica común, interdisciplinar y con un diseño curricular innovador.

Silvia Alicia Martínez¹³⁶, nos acerca algunos elementos para tener en cuenta:

El trabajo pedagógico fue desarrollado a partir de dos premisas básicas:

- *la arquitectura es una profesión de carácter eminentemente social y*
- *su enseñanza debe partir del análisis de la sociedad y sus necesidades, en una gestión democrática participativa.*

El objetivo primordial del Taller Total, en función del cual se organizaron docentes y alumnos, lo explicó Martínez:

Proyectar al alumno a una realidad que abarca y determina en cierta medida su quehacer actual y en la cual deberá comportarse como miembro activo en una cogestión constructiva del conocimiento. En otras palabras, contribuir a la obtención de una transferencia real. Instrumentarlo en una organización de pensamiento y acción para desarrollar en él la capacidad de comportarse ante situaciones nuevas con exactas apreciaciones, con un mínimo de error, como así también en el adiestramiento de toma de decisiones. (p 5)

En cuanto a la estructura funcional del Taller Total, la misma quedó compuesta por la interacción de tres subsistemas articulados: *ciclos, áreas y campos de conocimiento*¹³⁷.

La currícula se planificó en tres etapas denominadas Ciclos: *Básico, constituido por el primer año; Medio, de tres años de duración y Superior, que abarcó los dos*

¹³⁶ MARTÍNEZ, Silvia Alicia (UENF) *Ensaio de construção de uma universidade crítica: a "oficina total" de arquitetura de Córdoba (Argentina, 1970-1976)* <http://www.anped.org.br/0201t.htm> (T. de la A.)

¹³⁷ ELKIN (2000) p. 69

últimos años.¹³⁸ Esta estructura dividida en *ciclos* se fundamentó en la posibilidad de fijar objetivos más amplios y globales, que quedaron definidos por *Niveles*.

El concepto de Área fue entendido como *la coordinación y ensamble de conocimientos tendientes al estudio e interpretación de la realidad a partir de una metodología común*. (p.8). Se fijaron cuatro áreas para la estructuración del Plan de Estudios: *Área de Diseño; Área de Tecnología; Área de Ciencias Sociales e Área de Síntesis*.

La enseñanza y la función docente se sustentaron en tres *principios metodológicos*, que son coincidentes con los planteos del taller total objeto del presente trabajo:

- *Organización de situaciones que impliquen una búsqueda permanente de soluciones, aparte del conocimiento de las ya dadas, a partir de un pensamiento reflexivo y no meramente repetidor.*
- *Planteamiento de situaciones de aprendizaje en las que se percibe claramente la interrelación de conocimientos como totalidades complejas (surgimiento de la actitud interdisciplinaria).*
- *Programación de situaciones que impliquen una búsqueda del conocimiento en forma individual y grupal.*(p: 5)¹³⁹

En cuanto a la didáctica basada en el taller, Elkin, nos acerca que: *... grupos de docentes de distintas materias dictaban clases en conjunto e intercambiaban oposiciones con y ante los estudiantes sobre los temas tratados*¹⁴⁰ lo mismo fue realizado no sólo al mismo nivel, sino interrelacionándolo con los demás niveles de la carrera. Esto mismo produjo grandes desajustes, algunos saldados y otros no, de los más profundos fueron las disidencias políticas, comunes en ese tiempo y la consecuente aparición de pequeños grupos en discordia. Recuerda Elkin, que las tareas del taller total *generaron un ímpetu desconocido*, este estado de situación lo relacionamos también con el ánimo que genera el taller total objeto del presente estudio, que en repetidas oportunidades se reiteró debido a la solicitud del centro de estudiantes de la carrera de arquitectura.

¹³⁸ *Ibíd*em

¹³⁹ *Ibíd*em

¹⁴⁰ ELKIN (2000) o.c. p. 69

Coincidimos con Silvia Martínez quien en las conclusiones de su trabajo dice: *deberíamos destacar su importancia en cuanto proyecto colectivo de gran responsabilidad social, que superaba la diversidad de las identidades políticas intra-universitarias.* Esta y otras fueron las razones por las cuales el Taller Total de Arquitectura de Córdoba permanece desde entonces en el olvido: teníamos noticias desde la memoria de su existencia, pero fue difícilísimo encontrar material sobre el mismo.

Existen algunos elementos comunes en los planteos de la Bauhaus y del Taller Total cordobés, estos principios, basando las experiencias de enseñanza/aprendizaje en la libertad creadora del individuo y del grupo hacen evidentes las coincidencias en cuanto al final de ambos, el primero en manos de los nazis de Alemania en 1933 y el segundo en manos de la dictadura militar de Argentina en 1976. Esta característica común nos lleva a pensar que las propuestas novedosas de educación para la libertad y el compromiso son profundamente resistidas por los entes oficiales debido, entre otros tópicos, a que resultan peligrosas ya que redundan en una forma de aprendizaje fuertemente distanciado de aquel repetitivo y sin reflexión que propugna la enseñanza dominante.

Los talleres totales de Córdoba, se consideran antecedentes del taller total en cuestión, debido a que su estructura se basó en que la totalidad de los docentes y alumnos participaron de los mismos. En cuanto a la organización y su relación con el taller total de este trabajo, coincide en que: *el trabajo conjunto de profesores y alumnos en pro de la resolución de un problema común, (donde) la cátedra dejaba de ser un foco principal y feudo autónomo, pasaba a unirse a la reflexión y al trabajo de un conjunto de disciplinas, para abordar los objetos de conocimiento en forma inclusiva y múltiple*¹⁴¹.

Difiere en que nuestra experiencia de taller total es sincrónica, se instala en la diacronicidad del taller de arquitectura anual, esta es sin embargo, la razón por la cual el taller total se presenta como un instrumento idóneo para evaluar el conjunto de la carrera de arquitectura, su carácter de actividad única. Es decir, en la temporalidad, ya que en Córdoba toda la currícula se organizó a partir del taller total y en esta propuesta, los talleres totales son sólo actividades puntuales de corta duración.

¹⁴¹ *Ibíd*em

Pero la diferencia fundamental entre este taller total de los años 60/70 con el taller total objeto del presente trabajo, radica básicamente en los marcos ideológico-institucionales, por lo tanto, en los fines y objetivos, diametralmente opuestos entre los de la Córdoba de aquellos años y los de las actuales instituciones educativas tanto de la Argentina como del Paraguay donde fue desarrollada la innovación pedagógica denominada Taller Total.

Experiencias similares posteriores¹⁴²

- ✓ FAU de la UNT 1970-6
- ✓ Taller Integrado de Proyectos (TIP) FAU-UNC-1985-1995
- ✓ Diseño Gráfico UBP de Córdoba 1995 y continúa

¹⁴² ELKIN (2000) p. 119

c. Experiencia Centro Poiesis (FADU, UBA)

El Centro Poiesis de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por el arquitecto Jorge Sarquis, ofrece desde la década del noventa, una experiencia de talleres de experimentación proyectual¹⁴³.

Fiel a su denominación, POIESIS (actividad generadora de conocimientos en el mismo hacer productivo) tiene como objetivo esclarecer problemas de la ciudad, la arquitectura y el diseño. A partir de investigaciones proyectuales, para replantear la teoría de la arquitectura, su metodología - el procedimiento configurador, habitualmente llamado proyecto - y la técnica específica de expresión.

En cuanto a su forma de organización son *unidades de investigación disciplinaria y extradisciplinaria que trabajan ambos aspectos:*

En la teoría lo hacen los "GEA" (Grupos de Estudio de Arquitectura) que elaboran por un lado aspectos teóricos estructurales y por otro de contenidos que la sociedad demanda como asuntos concretos a resolver.

En la práctica, las formalizaciones - de estas investigaciones previas o finalidades externas- se concretan mediante procedimientos específicos que se despliegan a partir de finalidades internas o hipótesis proyectuales en los "TEP" (Talleres de Experimentación Proyectual).

A partir de esto, se han generado una trama de investigaciones alrededor de una hipótesis central: en el contexto de una crisis general de las formaciones disciplinares una de las razones de la crisis de la arquitectura radica en el modo en que se realiza la proyectualidad: con una instrumentalidad hegemónica, que es presentada como "capacidad profesional", dirimida por las exigencias y dictados del mercado.

El procedimiento alternativo (...) propuesto por Poiesis es la Investigación Proyectual, condición de posibilidad del desarrollo contemporáneo de la arquitectura.

Para comprobarlo, un TEP, integrado por cuatro equipos de arquitectos, re proyecta el colapsado espacio público de Lugano I y II¹⁴⁴ con definidas finalidades internas, recibiendo las externas de los GEA."¹⁴⁵

¹⁴³ objeto de la tesis doctoral del arq. Jorge Sarquis, 2003

¹⁴⁴ Complejo habitacional múltiple de la década del '60 en los límites de Buenos Aires, capital de Argentina. (N. de la A.)

¹⁴⁵ POIESIS - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Creatividad en Arquitectura y Diseño - F.A.D.U. (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo), U.B.A.- Director: Arq. JORGE SARQUIS

Silvia Austerlic, integrante del grupo Poiesis, nos ofrece su evaluación sobre la educación, sobre esta base se construye la nueva propuesta: *La educación está atravesando por situaciones nuevas, las cuales muchas veces son territorios inexplorados por la investigación, problemas para cuya solución a veces no se conoce ni siquiera cómo plantear las preguntas correctas.*

Sostiene que se impone la necesidad de hacer esfuerzos de reconceptualización en casi todas las temáticas educativas, reiteradas en el pensamiento argentino por lo menos desde la época del taller cordobés que atravesamos anteriormente, entre otras:

- *necesidad de repensar el papel de los contenidos disciplinarios;*
- *necesidad de replantear el rol docente (de ser alguien que enseña a alguien que "gerencia" el conocimiento: planificar, conducir y evaluar las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje y los procesos de transformación del conocimiento);*
- *construcción de nuevas alianzas de la escuela con la sociedad civil;*
- *llevar a cabo proyectos a nivel regional, con posibilidades de confrontación teórica y creaciones conceptuales que supere la atomización que ha caracterizado hasta ahora la investigación educativa.*¹⁴⁶

Algunos de los puntos citados anteriormente coinciden con los esfuerzos planteados en el taller total del presente trabajo, ambos se perfilan como procedimientos alternativos basados en:

- el replanteo del rol docente, alejado de su condición habitual de dueño de cátedra y comprometido en una actividad integradora
- la formación de los grupos de alumnos de todos los niveles de la carrera y su posibilidad de integración
- la apertura del espacio cerrado de cada taller en función de un espacio integrador común.

www.fadu.uba.ar/posgrados/actividades/arquitectura/pap.html Talleres de Experimentación Proyectual - *Dimensión Metodológica, Su Despliegue. Programa de los TEP (Talleres de Experimentación Proyectual)*

¹⁴⁶ Educación y Comunicación: *Impacto cultural de las nuevas tecnologías de la información* © Silvia Austerlic Centro POIESIS.

Capítulo 2:
Los talleres de arquitectura



A continuación desarrollaremos este capítulo sobre la didáctica en la materia más importante de las carreras de arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, diseño de indumentaria y otras cuya característica fundamental es que genera su conocimiento desde la práctica a la teoría

La materia *taller de arquitectura*, recibe diversos nombres, dependiendo los mismos de cada universidad. Estos generalmente se designan en el plan de estudios como:

- Diseño arquitectónico,
- Diseño,
- Arquitectura,
- Taller de diseño arquitectónico
- Taller de arquitectura, o simplemente
- Taller.

Los talleres constituyen la materia troncal de la currícula de la carrera de arquitectura. Generalmente son materias anuales que canalizan y sintetizan el conocimiento adquirido por el alumno en los años anteriores y en el presente, relacionándolo en uno o varios trabajos prácticos cuyo grado de dificultad se complejiza en la medida en que éste avanza en la carrera. De allí que su denominación más corriente sea *taller*. Porque se trata de una práctica pedagógica que, Ezequiel Ander-Egg define además, como *...un aprender haciendo en grupo*.¹⁴⁷

Así, los alumnos trabajan los problemas propios del quehacer arquitectónico, resolviendo ejercicios concretos, considerados tipológicamente paradigmáticos como por ejemplo: vivienda unifamiliar, vivienda multifamiliar, hospital, centro cultural, desarrollo urbano, etc. Una parte fundamental y quizás la más difícil del proceso es que los alumnos puedan reconocer en la práctica de sus compañeros dificultades propias y las reelaboren y otra es la generalización teórica, es decir ir de la praxis a la teoría, el rol del docente, tanto en una como en la otra es básica a la hora de incitar a

¹⁴⁷ ANDER-EGG (1994) o.c. p-10.

los participantes y a la hora de introducir estos cortes de significados y su correspondencia con lo aprendido en otras materias y en el mismo taller.

Las demás materias de la currícula de la carrera de arquitectura: Teoría, Historia, Dibujo, Morfología, Construcciones, Estructuras, Instalaciones, se organizan en forma teórico – práctica, con una fuerte relación entre clases magistrales y trabajos prácticos (pero con un gran peso de las primeras sobre los segundos). En el taller de arquitectura las relaciones se invierten y siendo escasas o cortas las clases teóricas, el desarrollo del taller es eminentemente práctico, como ensayos controlados de la experiencia real de un arquitecto en funciones.

Coincidiendo con lo que plantea Ander-Egg para los talleres en general, los de arquitectura pueden ser: el *taller total*, que involucra a docentes y alumnos de toda la carrera en un trabajo general, el *taller horizontal* que comprende a profesores y alumnos de un mismo nivel y el *taller vertical* que engloba a todos los cursos de primero a quinto año – separados por años, a partir de que sus profesores están dirigidos por un docente de reconocida trayectoria que le da su nombre.

| TALLER | DOCENTES | ALUMNOS | DEPENDE DE |
|-------------------|--|--|--------------------|
| VERTICAL | Todos los niveles con el mismo docente a cargo | Todos los niveles con el mismo docente a cargo | Matrícula numerosa |
| HORIZONTAL | Del mismo nivel | Del mismo nivel | Media/baja matríc. |
| TOTAL | Todos | Todos | Baja matrícula |

En todas las carreras de arquitectura como hemos expresado, la materia troncal es taller. Así, en tradicionales claustros académicos, como la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – F.A.D.U. – de la Universidad de Buenos Aires, Argentina¹⁴⁸ se mantiene la clásica organización - en matrículas numerosas - en veintiún talleres verticales.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Constituida como una unidad académica independiente en el año 1948 - <http://www.fadu.uba.ar/>

¹⁴⁹ Arquitectura 1–5, Cátedras: Arrese, Baudizzone, Goldemberg, Lestard, Llauro, Sanchez, Gómez, Scarone, Solsona, Varas, Casiraghi, Baliero, Cortiñas, Gaite, González, Linder / Iribarne, Maceratesi, Molina y Vedia, Moscato, Ramos y Sorondo - <http://www.fadu.uba.ar/carreras/index.html>.

En cambio, en universidades periféricas, de baja inscripción, la organización de las cátedras de diseño es sólo horizontal. Tal es el caso de las carreras de arquitectura de la Universidad Católica de Itapúa¹⁵⁰ (Encarnación, Paraguay) y de la Universidad Católica de Santa Fe, filial Posadas¹⁵¹ (Misiones, Argentina), donde hay un arquitecto responsable con un mínimo equipo de cátedra, por cada año.

De modo que la forma de organización de talleres más utilizada en las carreras de arquitectura en facultades pequeñas, es la horizontal, que *...abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios...*¹⁵².

Éstos son los básicos a partir de los cuales se construyen los niveles de la carrera y se los denomina habitualmente Introducción o Elementos de diseño, Taller de Diseño 1, Taller de Diseño 2, etc,

El vertical comprende *...cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto común...*¹⁵³. Constituye una oferta educativa distinta, dependiendo para su instalación de la abundante cantidad de alumnos con que cuente la carrera, ya que para que sea efectiva debe haber una cierta cantidad de cátedras verticales, que posibiliten la elección por parte de los participantes. De tal manera, en esta forma de organización, los alumnos se inscriben en las cátedras (verticales) escogiéndolas a partir de su afinidad con los objetivos, la calidad de la enseñanza, ideología y otros atributos del profesor distinguido que encabeza cada taller.

La forma organizativa menos utilizada es la del taller total, que *...consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto...*¹⁵⁴. Para ello es necesario contar con poca cantidad relativa de alumnos. En general se los utiliza como actividad complementaria de las otras formas de taller, especialmente de los talleres verticales a lo interno de cada cátedra, en búsqueda de mejorar el vínculo alumno-alumno y/o docente-alumno en la enseñanza/aprendizaje, intentando mejorar también el proceso y el resultado al ofrecer la interacción tanto de los alumnos de los diversos años, como de los profesores.

¹⁵⁰ Fundada en 1977.

¹⁵¹ Desde el año 2000

¹⁵² ANDER-EGG (1994) o.c. p. 25

¹⁵³ Ibídem p.25

¹⁵⁴ Ibídem p.25

Las clases de taller, materia que tiene la mayor carga horaria, se organizan en la parrilla de clases en Lunes, Miércoles y Viernes o en Martes y Jueves, según sea la carrera, esto depende de dos concepciones distintas del método, en el primero se considera que el seguimiento del proceso debe ser más intenso y encadenado en la misma semana, para lograr minimizar las separaciones y fomentar las continuidades en el camino cognitivo, se monitorea más intensamente el accionar del alumno. Es la organización seguida en facultades en donde hay una gran matrícula y genera mayores posibilidades de que los docentes consigan ver el trabajo del/los alumno/s por lo menos una vez en la semana. Por el contrario en carreras con baja matrícula, la organización de dos veces por semana, propone un tiempo de suspenso de la actividad del taller – de Jueves a Martes - para lograr que el/los alumno/s trabajen en sus proyectos sin la guía/control del docente.

Para que esta relación enseñanza/aprendizaje se desarrolle y profundice en cualquiera de sus formas organizativas, es imprescindible como decíamos a la hora de instalar el problema “taller”, la participación activa, el compromiso de la comunidad educativa del aula, conformada por los docente/s, los alumno/s y/o los grupo/s que constituyen el taller de diseño arquitectónico en cada año, creando las condiciones y asumiendo la responsabilidad colaborativa en la construcción de un proceso pedagógico propio, como planteábamos en el capítulo anterior, el *ser en* que nos acerca Heidegger.

Esto resulta en un desarrollo básicamente recursivo que difícilmente será lineal, sino que tendrá separaciones y continuidades, rupturas y consensos a lo largo de su camino cognitivo, ya que se va autodefiniendo en la medida en que se enseña y se aprende, a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos sus participantes –docentes, alumnos, grupo -, están implicados e involucrados como sujetos/agentes como lo sostiene Ander-Egg.

Las rupturas y/o consensos, dependerán de la ductilidad de los integrantes del taller de arquitectura – docentes y alumnos - en generar o no acuerdos. Para que ello acontezca es necesaria la responsabilidad del docente y el alumno de *mapear* la construcción-reconstrucción de los significados, que se expresan tanto en hábitos y gestos, como en el programa de la materia propiamente dicha, que es el que se debe ir construyendo adaptándose los requerimientos de aprendizaje de los alumnos en ese determinado año lectivo. Se comienza con un programa tentativo que se va

concretando a partir de los diagnósticos que generan los docentes al evaluar al grupo y su proceso y las modificaciones actitudinales logradas por los alumnos y los cambios procedimentales pertinentes si ello no acontece. No siempre los consensos en el camino cognitivo son los que mejor llevan a la internalización del proceso de diseño, a veces las rupturas generadas por la comprensión diversa en los integrantes del grupo pueden generar espacios de suspensión de acuerdos que sirvan a la reconceptualización en una suerte de *feedback* que acerque a la comprensión. Está también en la ductilidad del docente en poder entender las dificultades, angustias y discrepancias de sus alumnos y ayudar a la construcción del proceso pedagógico propio de cada alumno, grupo y circunstancia. Por ejemplo en el taller de arquitectura II en Paraguay, durante el 2004, a raíz de un terrible incendio acontecido en un centro comercial en Asunción, con el saldo de 400 muertos, se tomó el tema de la seguridad en el diseño, el uso de materiales y el mantenimiento de los edificios como disparador de un encuentro *ad hoc* entre varios arquitectos, que en alguna medida fue el que orientó el tema del año.

Es que el quehacer en el taller de diseño, tiene como objetivo mayor y convocante, lograr por parte del alumno la apropiación del conocimiento necesario que genere en él un pensar crítico y la capacidad de pensar en la acción. Siguiendo a García, el pensamiento crítico es el que posibilita: ... *responder razonadamente ante una situación relevante, con el que se ponen en juego los recursos intelectuales apropiados*¹⁵⁵ y más aún a Schön que nos acerca: ... *el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo (utilizado) en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.*¹⁵⁶

Chaves nos acerca al respecto: *la capacitación de la persona adulta es esencialmente un fenómeno autodidáctico con base motivacional: no se trata tanto de transferencia de conocimientos sino de su apropiación dinámica por parte del interesado, o sea, el movido por el propio interés.*¹⁵⁷ Con esta frase, el especialista se carga uno de los supuestos que han atosigado al docente universitario por demasiado tiempo, aquel que dice que al alumno universitario, sea este adulto formado o en formación, hay que “motivarlo”, un lamentable deslizamiento de las necesidades de

¹⁵⁵ GARCIA, Emilio (1994): *Una aproximación psicológica al pensamiento crítico*. en mesa redonda: *Filosofía, pensamiento crítico y educación*, Barcelona, p.19.

¹⁵⁶ Schön (1994) o.c. p. 9

¹⁵⁷ CHAVES, Norberto (2001): *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 132

quizás pueda tener hasta el alumno de la escuela secundaria inclusive pero inaceptable en la educación del adulto.

De manera que en el taller de arquitectura, además del interés existente por la calidad del PRODUCTO final (el *anteproyecto*), fundamentalmente también hay una preocupación en obtener la mayor calidad en el PROCESO a emplear para dar solución al problema planteado. Estamos refiriéndonos a la importancia de determinar un camino para dar solución a uno o varios conflictos y de desarrollarlo.

En síntesis, estamos refrendando la importancia de transitar un camino que en sus distintas fases se torna recursivo y que por ende requiere de un *feedback*, es decir de una retroalimentación permanente.

El proceso de diseño



El proceso de proyectar conlleva cambios y transformaciones en su devenir, por ello, cuanto más amplia y comprensiva sea la lista de aspectos con la que se relaciona el método, más completa resultará la descripción que del proceso se haga, más profundo el conocimiento del problema a resolver y más consciente se hacen los procesos mentales que sirven a la obtención de resultados. Debemos aclarar además que no todos los diseñadores utilizan este método, pero que el mismo es la base para el desarrollo de una propia forma de acercarse y resolver los problemas inherentes al diseño, para lo cual sigue siendo válida la primera aseveración.

La experiencia de Broadbent sirve para orientarnos acerca de cómo en el taller de arquitectura el *PROCESO DE DISEÑO* se trabaja desde una permanente guía, desde un monitoreo por parte del docente con correcciones sucesivas, individuales y/o grupales, de los proyectos que van diseñando los alumnos: en forma de progresivas aproximaciones, iterativamente ya que nunca se llega a la *perfección*, se van acercando a un producto final. Broadbent al citar a Asimov señala al respecto que *...frecuentemente, mientras se está actuando, aparece una información nueva, o se alcanzan nuevos puntos de vista, que requieren la repetición de las operaciones anteriores*¹⁵⁸. Podríamos agregar que esa repetición no es tal, sino que se produce en un nuevo estado de conciencia, en una forma espiralada llegando al mismo punto, pero con mayor información para la toma de decisión por parte del alumno, de ahí lo recursivo.

Por lo antes expresado, se comprenderá que desde esta perspectiva el proceso de diseño empleado en el taller de arquitectura es una manera de resolver uno o varios problemas dados, y que este proceso discurre entre el análisis lógico – *pensamiento vertical* - empleado en el segmento cognitivo del mismo cuando analizando, sintetizando y diagnosticando el problema se va construyendo el objeto de estudio por un lado y el pensamiento creador – *pensamiento lateral* - al trabajar la idea, partido y pautas y desencadenar el anteproyecto por el otro, atravesados ambos por las necesidades de cobijo y simbólicas del supuesto comitente.

¹⁵⁸ BROADBENT (1984) o.c. p.247, citando Morris Asimov (1962) cuando describe la actividad de diseñar casi enteramente en términos de procesos de información en su *“Introduction to Design”*, primer libro de una colección dirigida por James B. Reswik del Instituto Tecnológico de Case, bajo el título general de *The Fundamentals of Engineering Design*

Aclara De Bono: *Con el “pensamiento vertical” se toma una posición y después se trata de construir sobre esa base. El paso siguiente depende del lugar donde uno esté en ese momento; la decisión posterior está vinculada al lugar donde uno se encuentra y desde el punto de vista lógico tiene que depender de ese dato* es un encadenamiento más o menos organizado de los pensamientos y las soluciones encontradas, relacionándolas de una manera fundamentada.

Pero agrega De Bono: *Con el “pensamiento lateral” nos desplazamos hacia los lados, para probar diferentes percepciones, diferentes conceptos, diferentes puntos de entrada.*¹⁵⁹

Obviamente, este tipo de pensamiento es básico para la formación del arquitecto, especialmente debido a que se considera a la arquitectura como una de las artes, en algún momento de la historia *la madre de las artes*, hasta el renacimiento, casi imposible reconocer algún otro arte que no estuviera ligado íntimamente a ella.

Recordemos la frase de Alberti¹⁶⁰ ... *yo voy a considerar arquitecto a aquel que con método y procedimiento seguro y perfecto sepa proyectar racionalmente y realizar en la práctica, mediante el desplazamiento de las cargas y la acumulación y conjunción de los cuerpos, obras que se acomoden perfectamente a las más importantes necesidades humanas. A tal fin, requiere el conocimiento y dominio de las mejores y mas altas disciplinas. Así deberá ser el arquitecto.*¹⁶¹

¹⁵⁹ DE BONO, Edward (1999): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de ideas*. Buenos Aires: Paidós. p. 96.

¹⁶⁰ Tomamos sólo esta definición por ser de las primeras, si bien, conceptos similares, atravesados por sus condicionantes epocales, se verifican a lo largo del tiempo, en propuestas de distintos tratadistas y teóricos, entre ellos: Claude **Perrault** (*Les dix livres d'Architecture de Vitruve*., 1673), Francesco **Milizia** (*Principi di Architettura Civile*, 1781), Étienne-Louis **Boullée** (*Architecte. Essai sur l'art*, 1780?), A.C.**Quatremère de Quincy** (Charles-Joseph Panckoucke (ed.): *Encyclopédie Méthodique. Architecture*, Tomo I, 1788), J. N. Louis **Durand** (*Precis des leçons d'Architecture*, 1801-1803), Georg W.F. **Hegel** (*Aesthetik*, lecciones entre 1817-1829), John **Ruskin** (*The Seven Lamps of Architecture*, 1849), E. E. **Viollet-Le-Duc** (*Dictionnaire raisonné ...*, 1854-1868), William **Morris** (*Prospects of Architecture in Civilization*, 1881), Heinrich **Wölfflin** (*Renaissance und Barock*, 1888), Louis H. **Sullivan** (*Kindergarten chats*, 1901-1902), Adolf **Loos** (*"Arquitectura"*, 1910, en *Trotzdem*, 1900-1930, 1931), Bruno **Taut** (*Die Stadtkrone*, 1919), **Le Corbusier** (*Vers une Architecture*, 1923), Ludwig **Mies van der Rohe** (*"Carta al Dr. Riezler"* en *DIE FORM*, 2, 1927), Frank **Lloyd Wright** (*"In the Cause of Architecture"* en *ARCHITECTURAL RECORD*, 1927-1928), John **Dewey** (*Art as Experience*, 1934), Sigfried **Giedion** (*Space, Time, and Architecture*, 1941), Nikolaus **Pevsner** (*An outline of European Architecture*, 1945), Louis **Kahn** (*de una conferencia en el Politécnico de Milán*, 1967, en *ZODIAC*, 17), Bruno **Zevi** (*Architectura in nuce*, 1964), Robert **Venturi** (*Complexity and Contradiction in Architecture*, 1966), Aldo **Rossi** (*"Architettura per i musei"*, 1968), Manfredo **Tafuri** (*Teorie e storia dell'architettura*, 1970), John **Hejduk** (*Victims*, 1986). Tomado del artículo *Algunas definiciones de Arquitectura* del Dr. Manuel Martín Hernández

<http://www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/colaboradores/mmartinh.htm>

Es material de la cátedra INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO, Titular: Mgter.Arqta. María Clara Supisiche, Asociada: Mgter.Arqta. Graciela Gayetzky.

¹⁶¹ ALBERTI, Leon Battista (1452?): *De Re Aedificatoria*

Y esa parte del todo pensante del arquitecto que va desde el método a la práctica, obviamente no es lineal, es recursiva y no aparece instantáneamente en el momento que se lo convoca, no es una iluminación divina, el alumno debe conectar, como bien dice León Bautista Alberti, y dirán muchos más luego de él, entrelazar coherentemente y fundamentar, sobre entidades que son diametralmente diferentes entre sí como pueden ser, la estabilidad y la construcción con la idea general o la función, de manera que necesita del pensamiento lateral, la creatividad y la imaginación para que el fenómeno de la arquitectura se produzca. Lo interesante de estos aportes, es que necesariamente llaman al desarrollo del pensamiento creativo, a lo que significa la contribución del ingenio y fundamentalmente, a cómo surgen las ideas, en el proceso en que se va engendrando el “*pensamiento lateral*”.

Sin embargo, este proceso conlleva también inconvenientes. Dificultades de las que Jones (citado por Broadbent) dice que... *la imaginación no trabaja si no se la deja orientarse alternativamente a todos los aspectos del problema, en cualquier orden y en cualquier momento, mientras que el análisis lógico colapsa ante el abandono de una secuencia sistematizada etapa por etapa.*

Este profesional de la arquitectura nos deja entrar más en el contexto que nos interesa analizar. Y nos orienta básicamente en lo que buscamos además proponer el desarrollo de ambos el lógico y el lateral, cuando expresa que: *para conseguir algún progreso, un método de diseño debe permitir que los dos tipos de pensamiento se desarrollen a la vez*¹⁶².

¿Cómo se logra esto? Trataremos de demostrar que mediante la interrelación entre las distintas etapas y su retroalimentación permanente y que para ello el docente habrá de cumplir su rol de tutor del aprendizaje, cuando, por ejemplo orienta al alumno en su ir hacia atrás en el proceso de diseño cuando algo de lo diseñado no está acorde a las pautas planteadas por el mismo.

Este volver atrás para retroalimentarse le permitiría efectivamente, regresar sobre lo visto para rehacerlo o modificarlo. Encontrar nuevos elementos de juicio o tan siquiera recordar lo pensado, planteado o proyectado anteriormente.

¹⁶² BROADBENT, Geoffrey (1976): **Diseño arquitectónico**. Barcelona: GUSTAVO GILI. pp. 249/250

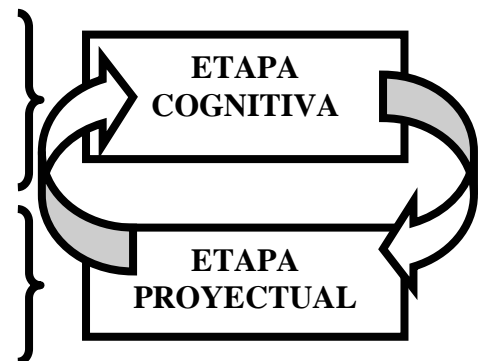
De manera que el proceso de diseño no es lineal sino recursivo, vuelve continuamente sobre sí para lograr reelaboraciones cada vez más precisas con el objeto de definir y encontrar la solución al problema: el anteproyecto.

Porqué el proceso de diseño y la reflexión sobre el mismo? Su objetivo es formar profesionales reflexivos. Así lo sostiene Schön: *...se pretende ayudar a los estudiantes para llegar a ser capaces en algún tipo de reflexión en la acción, y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca* ¹⁶³

Explicitando cómo se transita ese camino en líneas generales, conviene dar cuenta de experiencias redituables, aplicadas metodológicamente en el campo de la arquitectura.

Tomamos aquí la de Thornley, iniciada en 1958, cuando después de un periodo de práctica profesional independiente, retornó a la enseñanza:

- Formulación del problema;
- Recopilación de datos;
- Análisis de la información recabada;
- Síntesis y diagnóstico del problema;
- Partido, idea rectora y pautas de diseño;
- Anteproyecto ¹⁶⁴.



Estas dos etapas (cognitiva y proyectual) que plantea Schön y corrobora en su perspectiva metodológica Broadbent al tomar la experiencia de Thornley, significan entonces, dos focos de atención para planificar así desde esta vertiente, la actividad que denomina Ander-Egg “*taller total*” y que adoptamos con las consecuentes adaptaciones, a modo de antecedente de nuestra propuesta que lleva igual designación.

Cabe aclarar que tiene esta propuesta el carácter de replanteo pues incorpora una nueva mirada sobre el tema y ello implica además, la obtención de nuevos elementos de juicio.

¹⁶³ SCHÖN (1992) o.c. p. 10.

¹⁶⁴ “El *Design Method in Architectural Education* (Método de diseño en la enseñanza arquitectónica) que Dennis Thornley describió en el congreso de 1962 (Conference on Design, Imperial College de Londres, 1962) fue el resultado de un estudio en la Universidad de Manchester.” BROADBENT (1984) o.c. p, 256.

De modo que la metodología del taller ofrece un acercamiento sistemático a la solución de problemas introduciendo innovaciones, enseñando y aprendiendo, poniendo al docente en el papel dual de productor de teoría educativa y usuario de esa teoría y al alumno en la apropiación del conocimiento necesario que genere en él un pensar crítico y en la acción.

Tal es la manera de producir conocimiento sobre la educación en arquitectura, aprendiendo y enseñando, y es una manera poderosa de aprender, mejorar y enseñar la práctica. Con esta postura coincide también Ander-Egg¹⁶⁵, quien subraya que *el profesor no enseña, sino que ayuda a que el alumno “aprenda a aprender” mediante el hacer*. Es que el rol de la pedagogía crítica contemporánea¹⁶⁶ es ante todo una práctica educativa crítica, un hacer que favorezca la reflexión y la reflexión que modifica el hacer, tanto en la construcción conjunta de significados como en la consiguiente apropiación de conocimientos.

Para ello el rol del profesor en el taller de diseño se identifica con el nivel 5 propuesto por Carlos Marcelo García¹⁶⁷, donde: *El profesor es un facilitador/mentor, que proporciona una progresiva y activa estructuración y dirección en un ambiente democrático; los alumnos son responsables de atender a sus propias necesidades y formular sus metas grupales e individuales, los alumnos y los profesores estructuran conjuntamente las experiencias de aprendizaje*¹⁶⁸.

Los alumnos y docentes van integrando en un mismo proceso la reflexión y la acción, transformando la acción en práctica que motiva y enriquece las reflexiones y que recursivamente vuelven sobre sí para facilitar y mejorar su apropiación y por consiguiente usufructo.

Pero cómo se construye ese proceso, cómo se establecen los roles, cómo se modifican los procedimientos, cómo se reelaboran las actitudes, cómo se transforma el individuo y a su vez transforma al grupo? porqué en algunos años se produce un maravilloso clic por el que el tiempo del taller es mágico.

¹⁶⁵ ANDER-EGG (1994) o.c. p. 31

¹⁶⁶ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación/acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, p. 149

¹⁶⁷ a partir de una evaluación efectuada por Lawrence (1992) acerca de la comprensión pedagógica de profesores en formación

¹⁶⁸ MARCELO GARCÍA, Carlos (1994): *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas*. Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio p. 11

Recorrimos algunos autores en busca de esa poción interior que lo facilita... Nos adentramos y coincidimos con Heidegger en el *ser en* y quisimos profundizar en lo metodológico como el chamán convocador de lluvias.

Nos ayudó y emocionó Schön, alumbrando un camino interesante pero de tinieblas, vimos nuestras vivencias reflejadas en sus notas, como ante un espejo, cuando señala cómo el docente y el alumno se comunican, y ahí creemos haber entendido su condición mágica, el instante a veces, en que ambos – docente y alumno – logran establecer el vínculo que facilitará la mutua comprensión, el docente debe comprender profundamente las intenciones del alumno y éste debe expresarlas de muchas formas, gráfica, oral, etc. Y ambos comprometerse en un camino pedagógico, de mutua enseñanza/aprendizaje

Con el fin de establecer una base de aproximación al problema planteado, el proceso de diseño, a continuación se transcribe parte del programa de la materia Taller de Diseño Arquitectónico II del año 2003, correspondiente al segundo año de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Católica de Itapúa, Paraguay, de la que somos responsables, convendría aclarar que el programa es tentativo, que a partir del diagnóstico que se desarrollará en el ítem *¿Cómo se evalúa en proceso? Una alternativa posible*, este se modifica en función de las necesidades de cada cohorte y que se sigue modificando a partir de nuevos requerimientos detectados en el transcurrir del año lectivo. Al finalizar éste, el alumno consigue llegar a los 40 puntos que puede acumular como máximo y que le permitirán encarar la evaluación final (entrega) con la que completará el 100% del puntaje de la materia:

ASIGNATURA: DISEÑO ARQUITECTÓNICO II

DESCRIPCIÓN:

Asignatura destinada a que el alumno sea capaz de conceptualizar:

- el proceso de diseño,
- la relación forma-función establecidas a partir de las necesidades (básicas y sociales).
- las condicionantes del contexto (tangible e intangible).
- La integración de contenidos curriculares.

FUNDAMENTACIÓN:

La misión de este Taller dentro del Área de talleres de diseño consiste en garantizar un ámbito que inicie a los alumnos, futuros arquitectos en una práctica de construcción de los conocimientos centrada en conceptualizaciones recursivas y transversales de integración curricular.

Partiendo de la premisa de que las materias son conjuntos teóricos que (a partir del enfoque particular de cada uno de ellos) permiten realizar una interpretación de los problemas de la arquitectura, la integración de dichos saberes aspira a poder visualizar la materia Taller de Arquitectura II (con toda la complejidad que ello implica) de manera holística.

La integración no implica el mero establecimiento de una red de conceptos mediante relaciones abstractas formuladas a partir de la detección de puntos de contacto entre ellos y su aplicación a una

problemática de diseño, sino fundamentalmente una verdadera mirada holística de la complejidad de la arquitectura con el fin de comprenderla y operar sobre ella.

Dada la complejidad de la problemática arquitectónica, su abordaje sólo será comprensivo si se aproximan los diferentes conceptos de las materias del año en curso y del año anterior, estableciendo entre ellos relaciones de sentido que den origen a nuevas unidades conceptuales que se abran a nuevas reinterpretaciones en los siguientes años curriculares.

Dichas unidades conceptuales reflejan un proceso de diferenciación-integración: la diferenciación se percibe en cuanto a la presencia de los saberes específicos de cada materia (que no pierden su identidad) y la integración existe en cuanto surge una síntesis conceptual que permite una resignificación global de situaciones o problemas complejos que forma un cuerpo de criterios para la toma de decisiones en diseño arquitectónico.

Cabe aclarar que en términos de los objetivos del Taller de Arquitectura II, dicha resignificación global de situaciones o problemas complejos se plantea en cuanto ejercicio de análisis holístico de la situación de la vivienda en un marco reducido, acorde a los saberes de los alumnos del segundo año de arquitectura e implica por ello la necesidad de ir resolviendo tales situaciones o problemáticas a lo largo de la implementación del curso.

El logro final del Taller de Arquitectura II es la formación en proceso de un marco de referencia teórico-metodológico para la toma de decisiones basándose en la interpretación de la problemática arquitectónica como un todo complejo. Este paso -vinculado a exigencias concretas de acción- se considera necesario para que el futuro arquitecto en la procesualidad de los sucesivos años de taller de arquitectura de la carrera, pueda:

- integrar las dimensiones conceptual, estratégica y operativa,
- ser un actor social protagónico en los procesos socio-culturales,
- desarrollar competencias profesionales para operar ante situaciones complejas –de incertidumbre, singularidad y conflicto-, diseñando e implementando una respuesta arquitectónica integrada.

OBJETIVOS:

OBJETIVOS GENERALES:

Al finalizar la materia el alumno deberá:

- Conceptualizar el proceso de diseño como un instrumento fundamental en la sistematización y organización de las relaciones físico-ambientales y los diversos componentes del hecho arquitectónico.
- Aplicar los conceptos teóricos aprendidos en todas las materias al desarrollo paralelo de los aspectos prácticos de su trabajo.
- Interpretar el ambiente en forma integral, tanto en lo referido a las condicionantes físicas (clima, terreno, etc.) como a las culturales (social, económico, religioso, etc.).

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Integrar la diversidad conceptual del alumno en una dinámica abierta y participativa de diseño.
- Lograr, a partir de la metodología de diseño un balance entre producto y proceso en un nivel mínimo de complejidad en el primer semestre y de baja complejidad en el segundo.
- Alcanzar una firme conceptualización de Idea rectora, partido y pautas del proceso de diseño.

PROGRAMA ANALÍTICO:

ÁREAS:

- TEÓRICA: dirigida desde el exterior al interior (observación, investigación, análisis, etc),
- PRÁCTICA: dirigida desde el interior al exterior (idea rectora, pautas, proyecto)

ETAPAS

ETAPA 1: Será una etapa de aprestamiento en donde se trabajarán fundamentalmente los conceptos de idea rectora, función, entorno.

ETAPA 2: El alumno comenzará a conocer y familiarizarse con el proceso de diseño a partir del diseño de una vivienda unifamiliar, padre, madre y dos hijos del mismo sexo, sector de recursos medios.

ETAPA 2: Reutilizar el diseño de etapa 1 para conformar un pequeño complejo habitacional compuesto por 3 o 4 viviendas en el mismo terreno utilizado en la etapa anterior, a partir de diversas condicionantes formales: retiros, simetrías, rotaciones, etc.

ACTIVIDADES:

- Clases de presentación sintética, discusión general e información específica.
- Trabajos cortos (esquicios) sobre aspectos básicos y concretos del diseño en general.
- Proyectos: uno (1) en cada semestre con la aplicación del proceso de diseño, mediante correcciones particulares y grupales de los trabajos.

- Exposiciones generales de los trabajos y críticas participativas de los mismos.

TEMAS:

- 1. LOFT PARA ESTUDIANTE**
- 2. VIVIENDA COMPLEJA**

CRONOGRAMA PRIMER SEMESTRE:

| | |
|---|---------------------|
| 010403: Introducción a la charla general | |
| 030403: Aprestamiento perspectivas (Una perspectiva por clase hasta finalizar el curso lectivo) | |
| 080403: Clase teórica de baños y cocinas (Frecuencia, Secuencia) | |
| 100403: Práctico: Reformulación de baños y cocinas. Semana Santa | |
| 220403: Entrega de los trabajos (Baños y Cocinas) reformuladas. | 2 puntos |
| 240403: Organización en grupos para la recopilación y análisis de obras. Teórico: Proceso de diseño. | |
| 290403: Teórico: Análisis de obra. Primer práctico: entrega del PROGRAMA DE NECESIDADES. | |
| 060503: Exposición grupal de análisis de obras: Viviendas (circulación, paquetes funcionales, orientación) | } x 3 puntos |
| 080503: Exposición grupal de análisis de obras: Viviendas (circulación, paquetes funcionales, orientación) | |
| 130503: Teórico: Análisis funcional Relaciones funcionales (Diagramas) Organigramas. | |
| 150503: Fiesta Cívica | |
| 200503: Partido, idea rectora, pautas. Clase teórica y trabajo individual (1º práctico) Implantación, zonificación, | |
| 220503: Corrección: Idea partido, Pautas | } x 3 puntos |
| 270503: Exposición trabajo individual. (enchinchada). | |
| 290503: Exposición trabajo individual. (enchinchada). | |
| 030603: Corrección individual | } x 5 puntos |
| 050603: Corrección individual* | |
| 100603: Corrección individual* | |
| 120603: Corrección individual* | |
| 170603: Entrega del primer trabajo | |
| 190603: Corrección individual del primer trabajo | } x 3 puntos |
| 240603: Corrección individual del primer trabajo | |
| 260603: Corrección individual del primer trabajo | |
| 010703: Lanzamiento del 2º trabajo. Organización en grupos para Análisis de Obra (vivienda) elección de vivienda por grupo. | |
| 030703: Teórico. Exposición de los primeros datos para el trabajo final. Charla grupal sobre condiciones de entrega. Terreno elegido. Entorno mediato e inmediato | |
| 080703: Idea –Pautas -Partido | } x 3 puntos |
| 100703: Idea –Pautas -Partido | |
| 150703: Idea –Pautas –Partido | |
| 170703: Idea –Pautas -Partido | |
| 220703: Exposición Análisis de Obra | |
| 240703: Exposición Análisis de Obra | } x 4 puntos |
| 290703: Relaciones Funcionales | |
| 310703: Relaciones Funcionales | |
| 050803: Entrega del PROGRAMA DE NECESIDADES | |
| 070803: Corrección individual del primer trabajo | |
| 120803: Corrección individual del trabajo* | |
| 140803: Corrección individual del trabajo* | |
| 190803: Corrección individual del trabajo | |
| 210803: Clase teórica sobre primeras Paisajismo) | |
| 260803: Exposición general 2º trabajo | |
| 280803: Exposición general 2º trabajo | |
| 020903: Corrección individual del trabajo | |

- 040903: Corrección individual del trabajo*
- 090903: Corrección individual del trabajo
- 110903: Corrección individual del trabajo
- 160903: Proyección de láminas, transparencias y diapositivas para mostrar diferentes técnicas de dibujo y representación
- 180903: Corrección individual del trabajo*
- 230903: Corrección individual del trabajo*
- 250903: Corrección individual del trabajo*
- 300903: Corrección individual del trabajo
- 071003: Corrección individual del trabajo
- 091003: Corrección individual del trabajo
- 141003: Exposición general 2° trabajo.(enchinchada).
- 161003: Exposición general 2° trabajo.(enchinchada).
- 211003: Corrección individual del trabajo
- 231003: Corrección individual del trabajo
- 281003: Corrección individual del trabajo
- 301003: Corrección individual del trabajo
- 041103: ENTREGA FINAL
- 061103: ENTREGA FINAL

} x 4 puntos

} x 16 puntos

* Se solicitará en cada corrección: carpeta que contenga fichas con:

- Medidas antropométricas.
- medidas Standard de artefactos, mobiliario, etc.

PUNTOS A ACUMULAR

| Tema | Baño y cocina | 1° trabajo Análisis Vvda Grupal | 1°trabajo enchinchada | 1°trabajo corrección | 2°trabajo análisis Vvda | 2°trabajo enchinchada | 2°trabajo enchinchada | 2°trabajo |
|---------------|---------------|---------------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Puntos | 2 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 16 |
| Fechas | 22/04 | 06/05 08/05 | 27/05 29/05 | 19/06 24/06 | 22/07 24/07 | 26/08 28/08 | 14/10 16/10 | 04/11 06/11 |

Desarrollamos someramente a continuación las etapas del proceso de diseño, para ello debe recordarse que la puesta en práctica en el taller es una simulación de las situaciones reales que debe enfrentar el diseñador, de manera que cuando se habla de cliente o comitente, se lo hace en sentido figurado. En contados casos existe realmente ese mentado comitente.

SECUENCIA DEL PROCESO DE DISEÑO:

1. PROBLEMA:

Es la primera de las etapas de diseño sin el concurso de la cual el resto no sería posible. Este primer paso se inicia cuando el diseñador se pone en contacto con su cliente y éste le manifiesta su requerimiento, configurando su demanda y su necesidad. La construcción del problema es un proceso en sí mismo, por el cual vamos aproximándonos por capas sucesivas de significado al conocimiento de sus argumentos, desde los más generales a los más específicos. Para ello debemos atravesar la primera parte del proceso de diseño, que por eso mismo se llama cognitiva.

2. RECOPIACION DE DATOS:

En esta etapa se trata de saber donde obtener el dato que luego, en el análisis decantará en información que se necesita conocer. La diferencia entre dato e información es que el primero es el todo indiscriminado mientras que la segunda es la intencionalidad con que se maneja lo obtenido. Las fuentes son directas e indirectas o complementarias, también la información obtenida es llamada primaria y secundaria. Las primarias son las obtenidas por el diseñador en persona (trabajo de campo) y las secundarias son las halladas mediante publicaciones, etc. Éstas son algunas de las fuentes a las que se debe recurrir para la recopilación de datos:

- Entrevistas con el cliente
- Libros y revistas especializadas en el tipo de edificio de que se trate
- Normas de planeamiento generales
- Código de edificación y construcción y reglamentos para la zonificación en el área
- Medición en el terreno de situaciones importantes
- Estudios y publicaciones de la ciudad (crecimiento de población, volumen de tránsito, etc.)
- Oficina meteorológica
- Visitas y observaciones personales

2.1. RECOPIACIÓN DE DATOS DEL CLIENTE: la misma se realiza básicamente mediante una o varias entrevistas a él, núcleo familiar, las personas que habitarán los espacios requeridos, en el caso en que el cliente sea una empresa, se deberá entrevistar a los representantes de los distintos sectores, además del nivel gerencial máximo de la misma. Si fuera una entidad pública de la misma forma a sus representantes como así también a sus niveles medios.

Por ejemplo, cuando fuimos convocados con el objeto de elaborar las bases a fin de llamar a un concurso nacional de arquitectura para el plan regulador de una universidad, se utilizó como metodología la planificación participativa, es decir, apelando a varias modalidades de interacción con la comunidad universitaria en vistas a obtener la información más extensiva que reflejara lo mejor posible los requerimientos del comitente¹⁶⁹ consistente en: 1. Reuniones con grupos de docentes y/o investigadores para consulta y sugerencias; 2. Entrevistas a informantes clave de los distintos claustros y unidades académicas: autoridades, jefes de departamento, de laboratorios, de oficinas, centros de estudiantes, etc. 3. Amplia consulta mediante una encuesta abierta a todos los

¹⁶⁹ Los claustros de la universidad en cuestión, que como se explicó anteriormente desde la Reforma del '18 cogobiernan las universidades argentinas.

miembros de la comunidad educativa, a llenar en formulario papel y/o vía Internet. Se estructuró una encuesta, perfeccionada con los agregados propuestos por algunos informantes consultados especialmente y 4. Recepción de toda otra sugerencia individual y/o grupal que se nos hiciera llegar.

Como resultado de este proceso participativo comunitario se arribó a determinadas conclusiones en lo general como en lo específico, es decir tanto en cuanto a los requerimientos simbólicos así como a los físicos, el conjunto de información recabada, dio forma a las bases del llamado a concurso de arquitectura.

2.1. GENERALES

2.1.1. NECESIDADES ESPACIALES:

- a) cantidad de habitantes/usuarios
- b) edades/grupos etarios
- c) sexo
- d) lazos de familiaridad/relaciones laborales
- e) personal
- f) autos/motos/lanchas, etc.

2.1.2. NECESIDADES PROFESIONALES O SOCIALES

- a) estudio, consultorio, etc.
- b) reuniones sociales (cantidad media de invitados, frecuencia, etc.)

2.2. DEL TERRENO:

2.2.1. ZONIFICACION ENTORNO:

- a) puntos de acceso
- b) densidad
- c) desventajas

2.2.2. SERVICIOS PUBLICOS DEL LOTE

- a) Ubicación
- b) distancia hasta el terreno
- c) profundidades de los ductos
- d) servicios y capacidades

2.2.3. CONDICIONES DEL SUELO

- a) filtración
- b) resistencia
- c) sustancias químicas
- d) densidad

2.2.4. ENTORNO DEL TERRENO

- a) Elevaciones
- b) pendientes de desagüe natural (incluyendo las que provienen de terrenos colindantes y las que van a ellos).
- c) cuencas de inundación
- d) vistas bloqueadas por montículos y crestas.
- e) puntos de énfasis visual
- f) áreas planas
- g) orientación visual del declive respecto a las áreas colindantes

2.2.5. RASGOS SOBRESALIENTES:

- a) afloramientos rocosos

- b) edificios existentes
 - c) zanjas
 - d) agua
 - e) árboles
- 2.2.6. VEGETACION EXISTENTE
- a) tipos de árboles (caducos/perennes, densos/abiertos, color floración, etc.)
 - b) extensión de las ramas
 - c) altura
- 2.2.7. ASPECTO SENSORIAL
- a) ruido (dirección, intensidad, frecuencia, etc.)
 - b) olores (dirección, intensidad, frecuencia, etc.)
 - c) panorama (pobre, bueno, zonas públicas o privadas)
- 2.2.8. TIEMPO-DISTANCIA
- a) en automóvil o a pie
 - b) desde puntos importantes (centro, escuela, hospital, etc.)
- 2.2.9. TRANSITO DE PEATONES Y VEHICULOS
- a) volumen
 - b) distribución
 - c) frecuencia y patrón (hora del día, continuo, intermitente)
 - d) naturaleza (para ir al trabajo, a la escuela, de paseo)
- 2.2.10. AMBIENTE FÍSICO CIRCUNDANTE:
- a) zonificación circundante
 - b) posibilidades de desarrollo de propiedades adyacentes
 - c) perfil (efecto de conjunto de los edificios circundantes)
 - d) escala
 - e) imagen
 - f) materiales
 - g) formas
 - h) densidad
 - i) luz o sombra
 - j) orientación
 - k) formas del paisaje
 - l) detalles
 - m) geometría (patrones de pavimentación existentes, alturas de los edificios, ejes, muros, módulos, ritmos)
- 2.2.11. CLIMA:
- a) lluvias (frecuencia, volumen, patrones)
 - b) luz solar
 - c) temperaturas
 - d) vientos, brisas
 - e) humedad
- 2.3. CONSULTA BIBLIOGRAFICA:
- 2.3.1. Sobre la tipología a implementarse (vivienda, centro cultural, biblioteca, hospital, ciudad, etc).
- Consulta en libros, revistas, páginas web y demás publicaciones sobre organización formal, funcional, constructiva, etc. de antecedentes reales del problema en cuestión, conceptualizando en cada caso:
- a) organización formal
 - b) organización funcional (sectores público, semipúblico y privado)

- c) recorridos
- d) relación con el exterior
- e) diseño estructural y constructivo

2.3.2. Sobre la ergonometría (necesidades espaciales mínimas) de las funciones a implementarse:

- a) circular,
- b) alimentarse
- c) recrearse
- d) descansar
- e) de higiene
- f) etc.

3. ANALISIS DE LA INFORMACION:

Analizar es separar o dividir un todo en sus partes para descubrir su naturaleza, función y relaciones, determinando su importancia relativa y reorganizando nuevamente ese todo en función de las necesidades del proyecto. El análisis no determina las relaciones de los datos que van a emplearse en la síntesis, sino que descubre las posibles relaciones y cualidades específicas de los datos, transformándolos en información.

Teniendo en cuenta que el lenguaje de la arquitectura es básicamente visual, conviene expresar gráfica y diagramáticamente la mayor parte posible del programa. La tarea será más fácil si se indican claramente los tipos, la prioridad y la importancia de la información. A continuación se enumera algunas de las formas que se pueden emplear para transmitir esos aspectos:

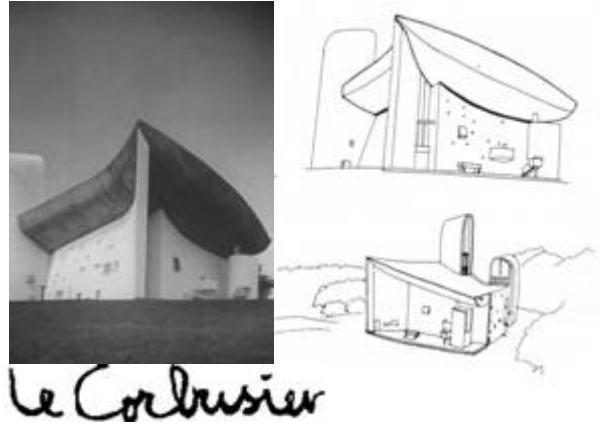
- a) diagramas de los aspectos importantes
- b) empleo de mayúsculas, cursivas o subrayados
- c) oraciones significativas
- d) diferenciación por el color y por grosor de línea
- e) empleo de páginas que progresivamente disminuyan de tamaño para que puedan verse simultáneamente todas las secciones

4. SINTESIS Y DIAGNÓSTICO DE LA INFORMACIÓN

Esta es un conjunto de diagramas y gráficos, planteados de la manera más comprensiva posible, donde se explicitan los hallazgos fundamentales y la información más relevante. El diagnóstico es un listado, lo más abarcativo posible, de la información sintetizada, donde en orden descendente se priorizan los conceptos que atravesarán el planteo arquitectónico, en grado de importancia

5. IDEA RECTORA, PARTIDO Y PAUTAS DE DISEÑO

IDEA RECTORA: Analogía, metáfora mediatizadora, poner una cosa en lugar de otra, se aplica como método para la creatividad, básicamente, siguiendo a *Zatónyi: El artista mediante su obra comunica su idea a sus receptores, es decir, emite su mensaje (...) que aparecerá de manera simbolizada a través de lo sensitivo*¹⁷⁰.



La inducción analógica puede ser una de las maneras de hacer conciente lo antedicho, de ayudar a exteriorizar pensamientos y tiene que ver con establecer algún tipo de semejanza – puede ser formal, conceptual, funcional, estructural – entre la cosa idea rectora, expresada a veces en forma de frase o palabra o dibujo y la construcción que de esta idea se hace en las pautas y el partido. Se tiene en cuenta además la multiplicidad de lecturas que puede implicar esa idea, tratando de desgranarla de una manera lo más comprensivamente posible, ya que esto ayudará a la elaboración de pautas.

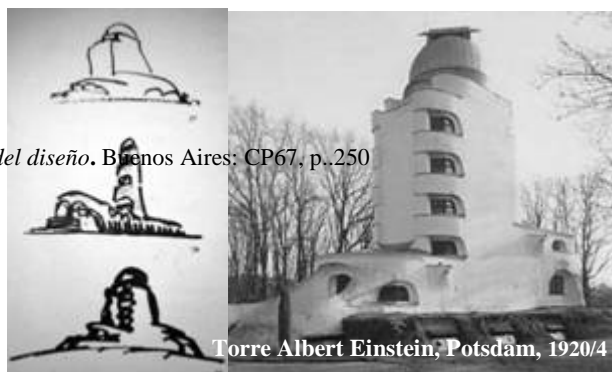
Muchos arquitectos y especialmente algunos de los llamados “Maestros de la Arquitectura Moderna”, utilizaron la analogía, teorizando al respecto en algunas de sus mejores obras, como por ejemplo la analogía que realizó Le Corbusier en la cubierta de la capilla de peregrinación en Ronchamp (Francia, 1953-1956) con la caparazón del cangrejo, idea que se le ocurrió caminando una mañana por la playa ...*se apoyó en una gama extraordinaria de analogías para el diseño de la capilla de Ronchamp (1953), como por ejemplo la forma de una caparazón de cangrejo.*¹⁷¹

PARTIDO: Representación icónica previa al anteproyecto donde se exponen los principios formales y ejes organizativos del mismo en relación directa con la idea.

Es el bosquejo general de todo o partes significativas del proyecto partiendo de la idea, la síntesis obtenida de todo lo analizado previamente, atravesado por las necesidades requeridas por el comitente. En algunos casos también puede apelarse a bocetos previamente realizados que el

¹⁷⁰ ZATONYI, Marta (1990): *Una estética del arte y del diseño*. Buenos Aires: CP67, p.250

¹⁷¹ BROADBENT, o.c.p.48



Torre Albert Einstein, Potsdam, 1920/4

proyectista considere pertinentes para el caso en cuestión, como hiciera. En el caso de Mendelsohn, cuyo partido de la Torre Einstein vemos, en muchos de sus trabajos utilizó dibujos que había realizado en las trincheras del frente ruso, durante la primera guerra mundial desde donde le escribe a un amigo *mis dibujos (...) contornos de súbitas visiones, aunque en su naturaleza de edificios aparezcan pronto como entidades. Es muy importante fijar estas visiones y detenerlas en el papel (...) porque cada nueva criatura lleva en sí el germen de su desarrollo potencial...*¹⁷²

PAUTAS DE DISEÑO: Frases cortas que mediatizan y ayudan a materializar la idea rectora.

Pueden ser:

- formales,
- funcionales,
- estructurales,
- constructivas

Guardan o deberían guardar una relación directa con la idea.

6. ANTEPROYECTO

Esta es la parte del proceso en la que se produce la mayor interacción docente, grupo, alumnos. Teniendo en cuenta todo lo anterior, los alumnos comienzan con sus escauceos, digresiones iniciales y como dijimos anteriormente, por un proceso diacrónico iterativo, por medio de correcciones individuales y generales, van desarrollando su idea rectora y la entrega final consiste en el perfeccionamiento último del anteproyecto en donde se proyectan las instalaciones, estructuras, etc. sin llegar a planos finales.

En los talleres de arquitectura no se llega a elaborar el proyecto final (diversos planos de obra, entre ellos de carpinterías, cálculos de estructuras, doblado de hierros e instalaciones de electricidad y de sanitarios), que en el accionar real del arquitecto si se realizan así como también su construcción y evaluación.

Lo que se espera del alumno en la última escala del anteproyecto es la llamada entrega final en donde se presenta la cantidad de láminas, perspectivas, planos y

¹⁷² En BENÉVOLO (1994), o.c.p. 476, citando a ROGGERO, M.F. (1952): *Il contributo di Mendelsohn alla evoluzione dell'architettura moderna*. Milán, pp.63/4

maquetas consensuados con anterioridad o requeridos por la propia cátedra con el fin de mostrar el proyecto en su totalidad.

En el examen final, el alumno deberá defender su producción utilizando para ello los conocimientos que haya consolidado durante el año lectivo y los anteriores, mostrando las virtudes de su proyecto desde todos los ámbitos del accionar arquitectónico.

¿Cómo se aprende en el taller?





Los procesos cognitivos que se construyen, conectan e interrelacionan en la dinámica de taller son el describir, analizar, sintetizar, inferir, evaluar, tomar decisiones, con el fin de resolver problemas. Nos parece importante definir qué implican estos conceptos, aunque sea brevemente:

DESCRIBIR: Identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir las relaciones internas. Implica:

- Establecer un criterio o propósito para el análisis.
 - Reconocer las diferentes partes o elementos.
 - Identificar las relaciones entre las partes
 - Identificar el principio integrador o regulador
- a) Descripción de los elementos funcionales componentes y su relación con el contexto general¹⁷³.
 - b) Descripción de los elementos formales que constituyen el lenguaje arquitectónico empleado.
 - c) Descripción del diseño estructural, sistema constructivo, cerramientos, etc., si fueran relevantes¹⁷⁴.

ANALIZAR: formulación de conceptos significativos de lo descrito

Conocimiento de la obra según un sistema analítico- crítico:

- a) Análisis de la idea, partido, relaciones funcionales o no que conforman la obra
- b) Análisis de la relación con el exterior o el verde: relación como punto de encuentro entre el espacio exterior e interior, inserción en el conjunto, acceso.
- c) Análisis de los principios geométricos que organizan la obra
- d) Análisis de los elementos formales y espaciales que constituyen el esquema desde lo funcional, formal, la relación llenos/vacíos, homo/heterotopía, etc.

SÍNTESIS: elaboración de juicios críticos y de valor

Formulación de una síntesis conceptual de lo analizado, aplicando los conceptos de armonía, perspectiva y congruencia al objeto del análisis y elaborando juicios críticos acerca de la obra. Gráficos esquemáticos y comentarios explícitos según técnicas libres de comunicación visual.

¹⁷³ Lo tangible y lo intangible.

¹⁷⁴ Se refiere a innovación tecnológica o a relevantes por descubrimiento de búsquedas anteriores, o porque haya sido descartado en movimientos arquitectónicos anteriores.

Elementos o conjunto: su correspondencia a las reglas generales de algún movimiento histórico, cuales son innovaciones, cuales correspondientes a estilos anteriores, cuales son aportes a movimientos posteriores y otros

INFERIR: Obtener una información a partir de los datos disponibles, interpretando, traduciendo, extrapolando. Implica:

- Establecer un propósito
- Analizar la información disponible
- Relacionar la información con otros conocimientos
- Interpretar los datos
- Reconocer supuestos
- Señalar causas y efectos
- Hacer generalizaciones y predicciones

Tipos de inferencia: inductivo, deductivo y abductivo, lo desarrollaremos con particularidad

EVALUAR: todo lo anteriormente procesado

- Identificar, clasificar, relacionar los elementos constitutivos de la obra elegida, a fin de llegar a conclusiones sobre el tema. Serán indicadas con gráficos y comentarios pertinentes, técnica libre:
 - Ubicación, sitio, emplazamiento, relación con el entorno.
 - Partido arquitectónico, trama organizativa, trama circulatoria, forma, volumetría, funciones, recorridos, espacios principales, espacios secundarios, nexos, vínculos.
 - Sistema estructural, uso de materiales, sistemas constructivos, tecnología, aportes.
 - Aspecto espacial, formal, caracteres que lo configuran, color, luz, textura, diferencia de niveles.
 - Idea rectora: señalar las ideas que rigen la obra, de la personalidad del autor y de la corriente dentro de la cual se inserta.

Con el fin de lograr:

- Síntesis de visión totalizadora.

- Conclusión crítica que sirva para la

TOMAR DECISIONES: Seleccionar un plan de acción para lograr los objetivos del proyecto arquitectónico. Implica:

- Identificar los objetivos
- Identificar las distintas alternativas
- Analizar y evaluar alternativas, teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos consecuencias y costos.
- Evaluar y jerarquizar las alternativas según criterios
- Seleccionar la alternativa y ponerla en práctica
- Evaluar procesos y resultados

Algunos de estos procesos cognitivos se utilizan en forma básica y permanente otros en forma alternada. Como ejemplo, se trabajan las tres formas de inferencia: abducción, inducción y deducción, tratando de lograr un *sistema inferencial* que ayuden al alumno a desarrollar su *memoria visual* y a *pensar en tres dimensiones*, expresión que permítasenos un paréntesis, dice Gardner¹⁷⁵ es de G.H. COLT (1982): *The Polythedral Arthur Loeb*, Harvard Magazine, p.31, pero que a pesar de los señores Gardner y Colt, lamentamos informar que ha estado ligada a la arquitectura – y seguramente a la escultura y la pintura, en fin, las artes visuales - desde siempre...

Se relaciona permanentemente la parte con el todo, debido a que: *Una obra arquitectónica es (...) un objeto que nunca ha sido ni será visto en su integridad por nadie. Es una imagen mental sintetizada con mayor o menor éxito a través de visiones parciales.*¹⁷⁶. Se trata de un sistema de inferencias que se comporta como un todo orgánico, en el sentido en que sus relaciones son funcionales y sólo con el conjunto de las operaciones de interacción estará el alumno en condiciones de lograr el hecho de la comprensión que caracteriza al conocimiento generado en el taller de arquitectura:... *los procesos inferenciales se apoyan unos a otros y engendran entre todos un resultado de conjunto que es más que la suma de las partes*¹⁷⁷.

¹⁷⁵ GARDNER, Howard (1999): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica, p.237

¹⁷⁶ ARNHEIM, Rudolf (1978): *La forma visual de la arquitectura* Barcelona: Gustavo Gili. p. 90

¹⁷⁷ SAMAJA, Juan (1996): Elementos para una tópica de las inferencias racionales (Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva). *Disertación en las Segundas Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias de la Universidad Nacional de Lujan*.

La abducción, desde el ejemplo aislado a la sustancia singular o de la parte al todo por identificación del sustrato a la que pertenece la parte, es básica a la hora de trabajar sobre el proceso de diseño en el taller de arquitectura. Tomando prestado un ejemplo de la pintura, Hogarth, pintor inglés (1697-1764) ilumina sobre la manera en que se desarrolla esta capacidad de memoria visual: ... *procuré habituarme al ejercicio de una especie de memoria técnica repitiendo en mi propia mente las partes de que están compuestos los objetos y por grados pude combinarlos y plasmarlos con mi lápiz... así adquirí el hábito de retener en el ojo de mi mente...*¹⁷⁸ En la etapa de *análisis* del método de diseño, se exploran y analizan ejemplos arquitectónicos concretos y específicos relacionados directamente con el tema del taller¹⁷⁹, se trata de encontrar obras de la historia de la arquitectura, sean éstas recientes o remotas que sean objetos arquitectónicos tipológicamente próximos al problema estudiado, se analizan dichas obras en forma grupal y luego cada grupo de alumnos expone los resultados de sus análisis en sesiones teórico/prácticas porque se definen, redefinen y ejemplarizan los conceptos generales a partir de dichos ejemplos (sistema vivienda unifamiliar, subsistemas lo público, lo privado, los servicios), generando en este corte, un corpus teórico referencial.

En cada año, la elección del o los ejemplos se realiza de acuerdo con un creciente grado de complejidad, ya que obviamente es imposible abarcar en los cinco niveles de los talleres de diseño la totalidad de los problemas de la arquitectura. Por ejemplo en el taller de diseño arquitectónico 1, cuyo tema central son viviendas unifamiliares, los casos arquitectónicos a revisar son viviendas unifamiliares de diversos arquitectos (Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Richard Meyer, Michael Graves, Charles Moore, Frank Gehry y otros), analizando la obra como resultante de un proceso de diseño, según condicionantes del contexto cultural específico, como ya hemos expresando anteriormente: Análisis de la idea, del partido, de las relaciones funcionales que conforman la obra, de la relación con el exterior o el verde: relación como punto de encuentro entre el espacio exterior e interior, de la inserción en el conjunto, de los principios geométricos que organizan la obra y de lo constructivo – estructural, así

¹⁷⁸ GARDNER (1999) o.c. p. 243

¹⁷⁹ Los temas de taller de arquitectura dependen del grado de dificultad del problema planteado, obviamente dicha complejidad es de orden creciente en la medida en que se avanza en los talleres de diseño desde el primero en donde se ven obras de complejidad mínima como son las viviendas unifamiliares, en el segundo taller las complejas habitacionales pequeños, hoteles de escasa complejidad, en taller tres la complejidad es mayor por ejemplo el problema puede ser un hospital o edificio legislativo o centro cultural. El taller cuatro es un problema netamente urbano.

como también se analizan los elementos formales y espaciales que constituyen el esquema desde lo funcional, formal, la relación llenos/vacíos, homo/heterotopía, etc. En este análisis se tratan de relacionar abductivamente estos ejemplos aislados con una sustancia singular que sintetizaría lo que caracteriza a una vivienda unifamiliar y serviría a la comprensión del problema. Estos análisis se realizan en forma grupal y se exponen en forma conjunta, a partir de lo cual se confrontan los análisis individuales que hicieron los grupos de alumnos entre sí, extrayéndose con la guía del docente conclusiones teóricas que alimentan el proceso de diseño.

La deducción, desde el todo-conjunto a la parte-subconjunto, se trabaja cuando por ejemplo, de la idea rectora el alumno infiere la resultante concreta que es el anteproyecto tratando que la relación idea-producto sea lo más coherente posible. De la idea se desgranar las pautas que pueden ser formales, funcionales o tecnológicas y también el partido que tiene que ver con la forma general que se quiere lograr. También aplica la deducción el alumno en el taller, cuando al caracterizar su trabajo desde la idea rectora y las pautas, desgrana su planteo arquitectónico haciendo permanentemente referencia a éstas, explicando las partes constitutivas del todo y sus correspondencias formales, funcionales, tecnológicas, etc.

En el taller de diseño arquitectónico 1, por ejemplo, la inferencia deductiva se trabaja en la relación enseñanza/aprendizaje cuando el o los docentes corrigen a los alumnos en forma individual o grupal, al preguntarles permanentemente sobre la relación existente entre la idea rectora y el planteo arquitectónico que generó el alumno a partir de la misma, esto lo realiza generalmente en forma individual el docente con el alumno, rodeados ambos por otros alumnos que observan la corrección, y en esta interrelación infieren qué parte de la corrección también le corresponde al proyecto propio, también el docente refiere ocasionalmente, al trabajo de algún otro alumno con un problema/solución similar.

Otras veces la corrección se realiza en forma conjunta con la totalidad de los alumnos de taller, esto sucede una o dos veces por cuatrimestre en lo que denominamos *enchinchada* (es un anacronismo que refiere a la época en que se utilizaban chinches) o *pegatina* general – lo que en la enseñanza de las artes plásticas se designa como *clínica*, *clínica de pintura*, por ejemplo -, es decir que los alumnos cuelguen sus láminas en las paredes del taller y realizar un recorrido de todos los integrantes con el docente, donde cada alumno describe su idea, intenciones, pautas y presenta los resultados alcanzados.

Se trata de fomentar el juicio crítico y la búsqueda de soluciones al estimular al resto de los alumnos, junto con el docente, pregunten, cuestionen, sugieran, en la medida de sus posibilidades, al principio de forma reticente y dubitativa, pero cada vez con mayor seguridad. La base está en lograr un clima de confianza y colaboración mutua para que esta dinámica funcione y los integrantes se enriquezcan con el aporte de los demás, beneficiando a los otros con la contribución propia.

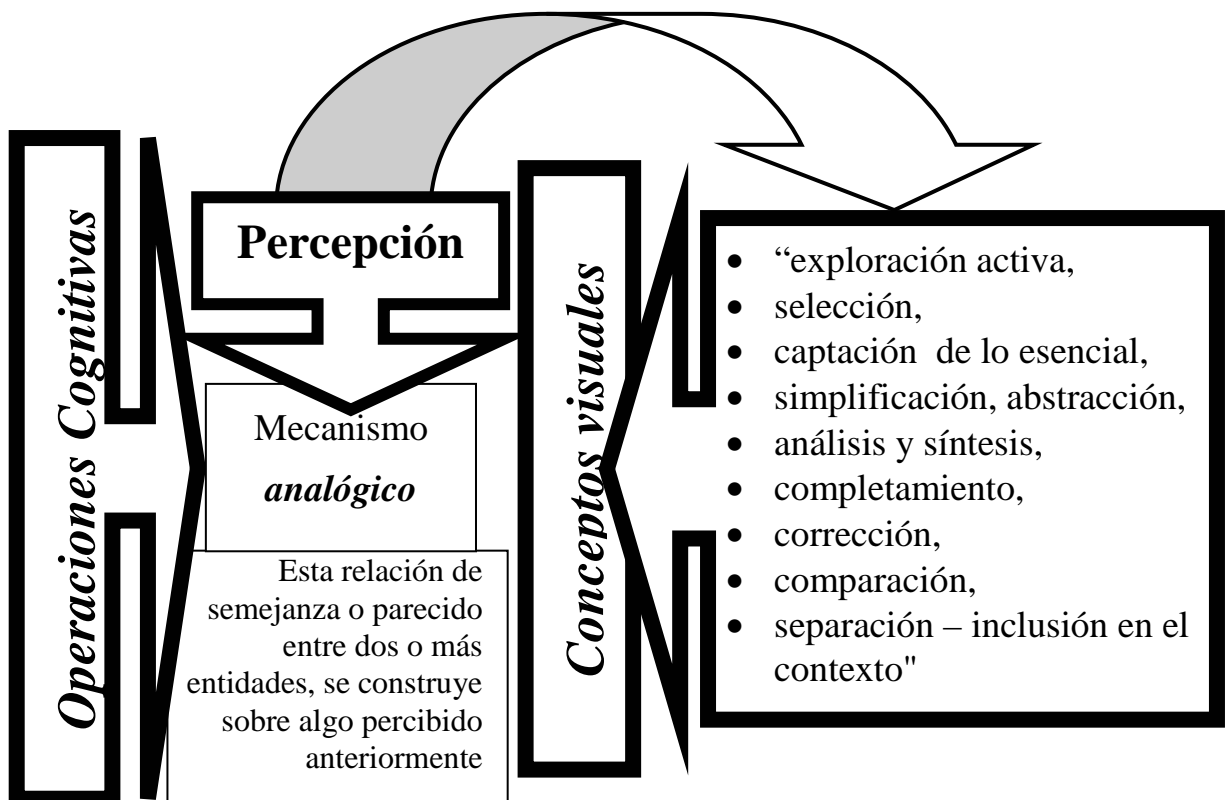
La inducción, de lo particular a lo general se trabaja cuando se analizan casos similares al problema a resolver, en forma grupal e individual y de esto se infiere un saber general, las leyes generadoras del objeto tanto en lo formal, la idea, lo funcional, lo constructivo, la determinación climática, la orientación, etc. y de la sumatoria de casos se infiere un saber general. El análisis de casos es una fase del proceso de diseño. En el taller de diseño arquitectónico 1 se establecen las leyes generales que corresponden a viviendas unifamiliares, por ejemplo que cada una de las viviendas analizadas plantea una separación de la zona pública (acceso, estar – comedor), la zona privada (baño y dormitorios) y la zona de servicio (garage, cocina y lavadero). También aplica la inducción el docente al corregir interactivamente el trabajo de taller del alumno yendo de la parte en cuestión a la idea que el alumno quiere desarrollar, preguntándole si está en correspondencia y verificando que así sea.

En cambio la analogía, metáfora mediatizadora, poner una cosa en lugar de otra, se aplica como método para la creatividad, especialmente cuando se trabaja sobre la idea. La inducción analógica tiene que ver con establecer algún tipo de semejanza – puede ser formal, conceptual, funcional, estructural – entre la cosa idea rectora, expresada a veces en forma de frase o palabra o dibujo, y la construcción que de esta idea se hace en las pautas y el partido, con la mediatización entre un objeto o cosa con el objeto arquitectónico. En los niveles inferiores del taller de arquitectura se trata generalmente con frases u objetos concretos, del mundo tangible o que refieran a él, posiblemente para trabajar lo que Gardner llama inteligencia espacial que *permanece ligada en lo fundamental al mundo concreto, el mundo de los objetos y su ubicación en el mundo*¹⁸⁰.

¹⁸⁰ GARDNER (1999) o.c. p.251

Muchos arquitectos y especialmente algunos de los llamados “Maestros de la Arquitectura Moderna”, utilizaron la analogía, teorizando al respecto en algunas de sus mejores obras, como por ejemplo la analogía que hizo Le Corbusier en la cubierta de la capilla de peregrinación en Ronchamp (Francia, 1953-1956) con la caparazón del cangrejo, idea que se le ocurrió caminando una mañana por la playa *Le Corbusier se apoyó en una gama extraordinaria de analogías para el diseño de la capilla de Ronchamp (1953), como por ejemplo la forma de una caparazón de cangrejo.* (Broadbent, 48).

La analogía como forma de inferencia se aplica en lo que explica Rudolf Arnheim, cuando la plantea como una de las operaciones cognitivas que mediatizan, elaboran y reelaboran la información de base y son *ingredientes esenciales de la percepción misma*¹⁸¹ a continuación realizamos un esquema conceptual de las relaciones entre la percepción y la analogía:



¹⁸¹ ARNHEIM (1978) o.c. p. 215

¿Cómo se evalúa en proceso? Una alternativa posible



Los diagnósticos son una constante en los talleres de arquitectura, especialmente en los primeros. Esto se debe a que el monitoreo de lo producido, orienta la planificación estratégica de las clases cada año, en un *feedback* permanente y constante.

Una de las formas de diagnosticar utilizadas en los talleres son los llamados *esquicios*, es decir, procedimientos de evaluación orientativa-formativa. Estos diagnósticos se realizan todos los años al comenzar el período lectivo: los alumnos son evaluados a partir de un trabajo (esquicio) realizado en una jornada – 4 o 5 horas cátedra – que se entrega al finalizar la misma y sirve para saber en qué estado se encuentra la mayoría de los alumnos con respecto a ciertas conceptualizaciones espaciales, constructivas, comunicacionales, etc.

La devolución de las correcciones es la última parte del esquicio, y se concreta entre el docente, el alumno y grupo.

Este tipo de *evaluación formativa*¹⁸², que sirve de *orientación y ayuda* en general a los docentes, ofrece un estado de situación de *procedimientos y actitudes*¹⁸³, y pone en juego las capacidades y destrezas de los alumnos *para aprender a aprender y aprender a pensar*¹⁸⁴. Al devolverle su evaluación al alumno, el docente le explica los motivos por los que alcanzó o no los objetivos planteados en el esquicio y recibe del alumno las explicaciones que motivaron sus procedimientos y en ese intercambio, el alumno y el docente interactúan a partir de lo diseñado, indicando el docente los posibles pasos a seguir, por ejemplo una reelaboración del proyecto, una corrección del mismo o en el caso en que haya cumplido, podría indicarle que tiene una forma de diseñar similar a algún artista para que investigue en su obra. Como nos sucedió en una oportunidad –

¹⁸² HERNÁNDEZ, Pedro: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid: Narcea, p.189.

¹⁸³ *Ibíd*em p.190

¹⁸⁴ *ibíd*em p.190

año 1996 - con el alumno C. que en ese momento estaba cursando el primer nivel del taller de arquitectura y es en la actualidad arquitecto. En este primer esbozo de evaluación y diagnóstico, la planta de su proyecto decididamente deconstructivo, parecía un cuadro de Joan Miró. Al comentárselo, la respuesta fue: de quién? Era evidente su desconocimiento total del pintor catalán, con gran asombro, le escribimos en un costado de la hoja el nombre del mencionado... al poco tiempo el alumno contó que había encontrado y leído muchísima información sobre el artista y que estaba muy entusiasmado con su obra...

De manera que la evaluación es un *procedimiento de control de calidad de un buen aprendizaje*¹⁸⁵, de manera que sirve para monitorear y modificar el rumbo, si fuera necesario. Coincidiendo con aspectos referidos al *feedback* de Scriven (1967)¹⁸⁶, Hernández (1998)¹⁸⁷ plantea que esta forma de evaluación supone:

- a) comprobar en *qué fallan los alumnos*, cuáles son *los puntos débiles* en los que necesitan *mayor aclaración o consolidación*;
- b) considerar las *diferencias individuales de los alumnos*, cuáles son sus *estrategias inadecuadas de aprender*, de qué *conocimientos previos carecen...* y señalarles
- c) los *fallos y oportunidades* para poder *superarlos*.

Hemos considerando la relevancia de estos planteos, al pensar retrospectivamente cuando con motivo de la realización de un taller sobre reflexión metodológica, autoconvocado por los docentes de diseño de todos los niveles de la carrera, que se llevó a cabo con el objetivo de realizar ajustes conceptuales entre los diferentes niveles de los talleres de arquitectura (Encarnación, 1999).

Para el mismo elaboramos un esquema, como responsable del taller de arquitectura de nivel inicial.

En tal ocasión se acordó presentar –cada uno de los docentes responsables de todos los niveles de taller de diseño - una breve exposición sobre los recorridos teórico-metodológicos trabajados (objetivos, técnicas didácticas, evaluación, tipos y usos, etc.).

El esquema siguiente – presentado en tal ocasión - orienta sobre la construcción del recorrido de un año de clase y deja ver, en ese proceso, la posibilidad de evaluar experiencias de enseñanza/aprendizaje.

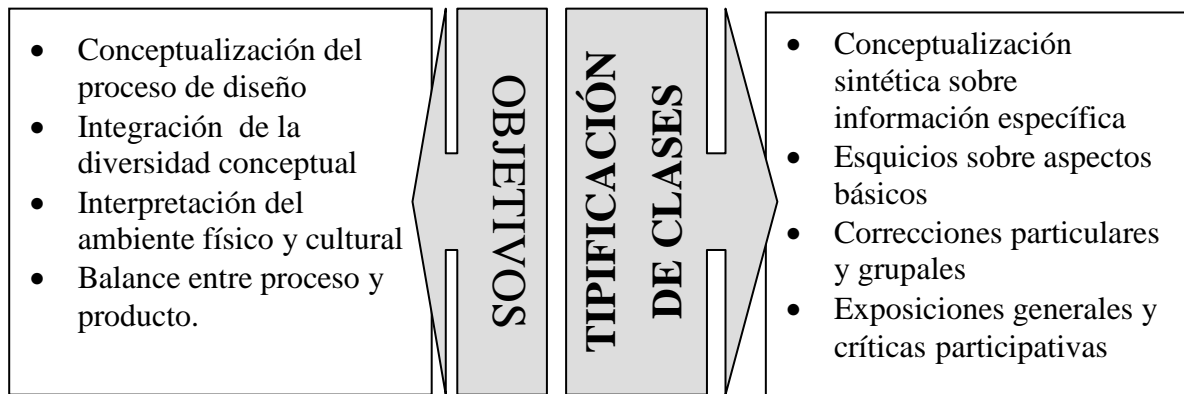
¹⁸⁵ Ibídem p.189

¹⁸⁶ STENHOUSE (1991) o.c. p.190.

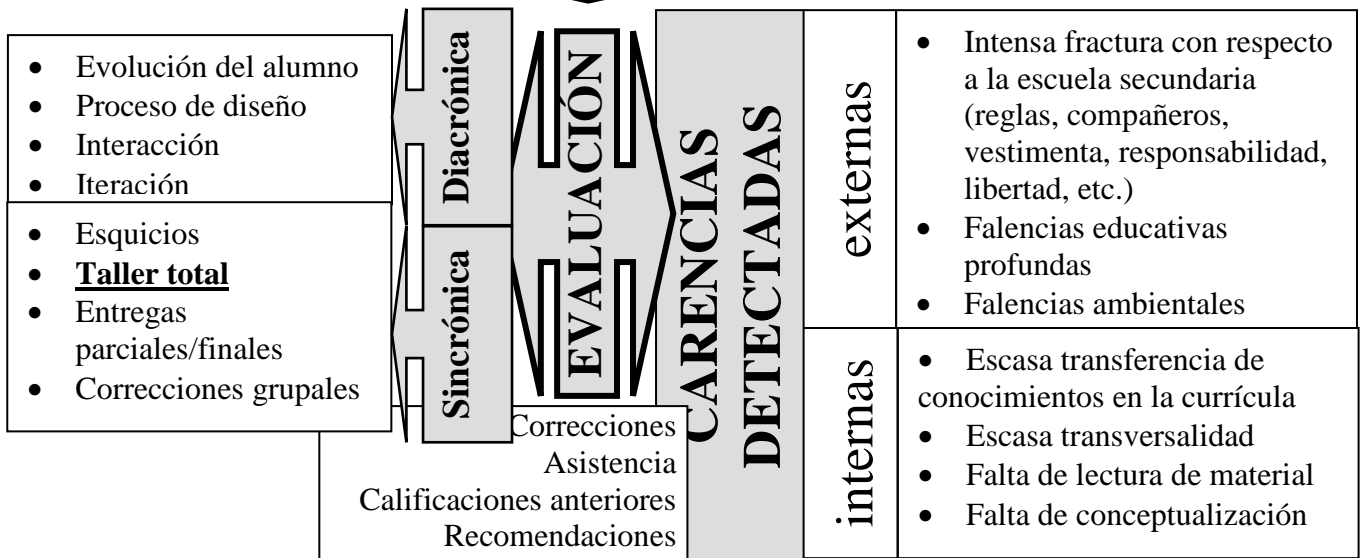
¹⁸⁷ Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

El último punto del mapa conceptual aquí expuesto, ilustra sobre resultados de los esquicios iniciales de los talleres de arquitectura 1, en forma de diagnóstico sobre el nivel de los alumnos ingresantes, en el que se plantearon las carencias tanto externas como internas detectadas, que coinciden año a año, con pequeñas diferencias.

El esquema, además, está orientado a demostrar que el taller *total*, es una forma de esquicio, y por lo tanto debería servir para diagnosticar.



METODOLOGÍA DOCENTE



Segunda Parte:

Los talleres totales

Idea y diseño



La idea de estos talleres totales de diseño arquitectónico surge en 1998 y su diseño se basa en concentrar en un corto tiempo las tres instancias que abarcan el proceso de elaboración del taller de arquitectura (cognitiva, proyectual y expositiva), de manera de ayudar a su comprensión holística. Es decir, la inserción en el proceso diacrónico, a lo largo del año del taller de diseño, de un trabajo sincrónico que implique que los grupos de alumnos aceleren su proceso cognitivo y los docentes puedan evaluar tal proceso. Esto último involucra lo que la ciencia educativa crítica plantea, que no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en y para* la educación, surgiendo de los problemas de la vida cotidiana y construyéndose con la mirada puesta en cómo solucionarlos.

Su dinámica es la de un concurso donde, poniendo a prueba en un trabajo corto los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades de los alumnos participantes, sus tácticas organizativas, sus estrategias de exposición y haciendo hincapié en la transferencia, es decir, a la puesta en práctica del conocimiento teórico generado en las otras materias, se llega a un resultado. Este es evaluado a partir de parámetros establecidos previamente por los docentes - en sucesivas reuniones, algunas con la participación de delegados estudiantiles - según los conceptos, temas, métodos, etc. sobre los que ha sido diseñado el taller total. Termina la actividad estableciendo los premios y dando certificado de participación al resto de los alumnos.

Se persigue la formación a través de la acción/reflexión conjunta de alumnos y docentes de las cátedras de diseño arquitectónico, teoría del diseño y creatividad en correspondencia con las cátedras cuyos temas elaboren eventualmente los talleres (materias técnicas o historias o teorías o dibujo/morfología).

Para su organización y dinámica, se tuvo en cuenta aquello que Gropius, director y fundador de la Bauhaus llamara el *adiestramiento en taller*¹⁸⁸:

- *La enseñanza (...) impartida en los talleres no debe considerarse como un fin en sí misma, sino como un irremplazable medio de educación. El*

¹⁸⁸ GROPIUS, Walter (1963): Alcances de la arquitectura integral. Buenos Aires, La Isla. Pp.27.

*objetivo de esta enseñanza era producir proyectistas capaces (...) Estos talleres eran en esencia laboratorios...*¹⁸⁹.

- *La integración de toda la gama del conocimiento y de la experiencia es de suma importancia desde el comienzo mismo...*¹⁹⁰.
- *... un aprendizaje continuo en talleres experimentales, combinado con disciplinas que brinden los elementos fundamentales (...) debe desarrollarse en todos los niveles de la educación general y profesional.*
- *Tanto la (...) práctica de taller como la introducción de cursos científicos (...) son requisitos básicos para una enseñanza fructífera de las artes del diseño y especialmente, de la arquitectura.*¹⁹¹
- *Debe acostumbrarse a los estudiantes a trabajar en equipos (...) para aprender los métodos de colaboración con los demás. Esto les preparará para su tarea vital de llegar a ser coordinadores de los numerosos individuos involucrados en la concepción y ejecución de planear y construir edificios. La índole del trabajo en equipos llevará a los estudiantes a una bien coordinada arquitectura...*¹⁹²

Teniendo en cuenta esto, la actividad del Taller Total no es un fin en sí misma sino que acelera los procesos cognitivos, se organiza de manera grupal, intervienen todos los alumnos y docentes, requiere tanto de la práctica como de la teoría de la arquitectura integrando los conocimientos.

El diseño de esta actividad también está atravesado por lo que Stenhouse¹⁹³ citando a Raths (1971) presenta como una lista de criterios *para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente*, este valor inherente estaría dado por lo *gratificante* que dicha actividad resulta para el alumno, hecho que se corrobora en los resultados de las encuestas tanto en arquitectura como en turismo. Dentro de esta lista de 12 puntos (ver capítulo 1), se seleccionan los siguientes, que se identifican claramente en la actividad del taller total.

El primero de los puntos, que trata sobre elecciones informadas, actividad y reflexión, esto se vive en el marco del taller total (1): en los grupos se trabaja en la

¹⁸⁹ Ibídem p.38.

¹⁹⁰ Ibídem p.67.

¹⁹¹ Ibídem p.71.

¹⁹² Ibídem p.76.

¹⁹³ Ibídem p.130.

primera de las tres etapas, la cognitiva, sobre la información requerida para la elaboración del esquicio, procesándola y sintetizándola.

Para ello los grupos utilizan las diversas inferencias establecidas en el capítulo anterior, el ejercicio de tales procedimientos genera en el alumno una práctica en la rápida selección de información pertinente del conjunto de datos que están a su disposición y si no lo estuvieran - particularidad que deberá evaluarse a la hora del diseño de la actividad, en las reuniones docentes previas - es importante contar con la biblioteca de la facultad próxima y en funciones y observar las actitudes de los alumnos respecto a buscar y encontrar la información complementaria, la no aportada por el ejercicio - si la requieren, la profundizan y cómo la consiguen -.

Sobre esta síntesis de información, los alumnos diagnostican, reflexionando en conjunto, en subgrupos u organizándose por aptitudes (4, 9): bien sea para comenzar a preparar el material gráfico, para recabar mayor información, retroalimentándose y discutiendo sobre la idea-partido (2), etc. Es una competencia entre pares, de manera que todos los alumnos y docentes de todos los niveles... corren riesgos, es decir que es posible el éxito o el fracaso (6).

Es un nuevo contexto (5) o por lo menos uno no habitual durante el año lectivo, donde se ponen a prueba métodos, relaciones, organización, habilidades, saberes, (7) recursivamente.

Trata de relacionar los saberes apprehendidos en otras materias (8) y el dominio de las reglas del buen arte, tanto en la presentación gráfica de los resultados, como en la forma en que organicen y verbalicen estos resultados en la tercera etapa, la expositiva. Propone que se indague sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales (2), ya que, el objetivo de los talleres totales es el de ayudar a la comprensión de determinados temas puntuales y de verificar en la acción común el supuesto de la escasa transferencia del conocimiento.

Su concepción didáctica es la de que, mediante esquicios, trabajos de diseño desarrollados en tiempo muy corto llevados a cabo conjuntamente entre docentes y alumnos de todos los niveles de la carrera, se logren desarrollar y diagnosticar objetivos docentes basados en conceptualizaciones nuevas y reflexión en la acción, incentivando la producción de resultados en *incertidumbre, singularidad y conflicto*¹⁹⁴ para ser evaluados formativamente, es decir que su ejercicio sirve *como feedback*

¹⁹⁴ SCHÖN (1992) o.c. p. 9.

(retroalimentación) y *guía*¹⁹⁵ para nuevas propuestas tanto curriculares como del ejercicio de la propia práctica de docentes y de alumnos.

El taller total comienza desde el momento en que se decide la realización del mismo. Un docente lo plantea claramente cuando dice que *la dinámica del taller total comienza mucho tiempo antes* de ese día, (Perrupato, entrevista 26/4/01). Frecuentemente esta decisión de trabajar en un taller total se da en el tiempo del desaliento generalizado de los docentes al ver los magros resultados en las prácticas de sus alumnos. Entonces, el taller total desde sus resultados, plantea una *fotografía* de la situación de la carrera, ya que involucra los estamentos de la misma en su totalidad, en interrelación permanente, y a partir de su diagnóstico se pueden replantear métodos, conceptos, organización, formación, etc.

Obviamente sólo se trata de una técnica, como plantea la ciencia social crítica, tiene que haber una voluntad de cambio, un involucramiento por parte del cuerpo docente y de las autoridades para que algo de lo establecido, cambie.

Pero la decisión de realizar un taller total lleva en sí misma, la voluntad de cambio...

A continuación desarrollamos un mapa conceptual en el que establecemos los principios básicos y relaciones del *taller total* en cuanto a su práctica, tanto de los alumnos y los docentes.

Los logros que propone en la relación enseñanza/aprendizaje tanto en alumnos, docentes, como autoridades.

La manera en que se establece la acción del docente en el *taller total*

Cómo diagnostica los disturbios en las prácticas a partir de situaciones familiares para de allí inferir las no-familiares e interviene con la reflexión en acción a partir de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto

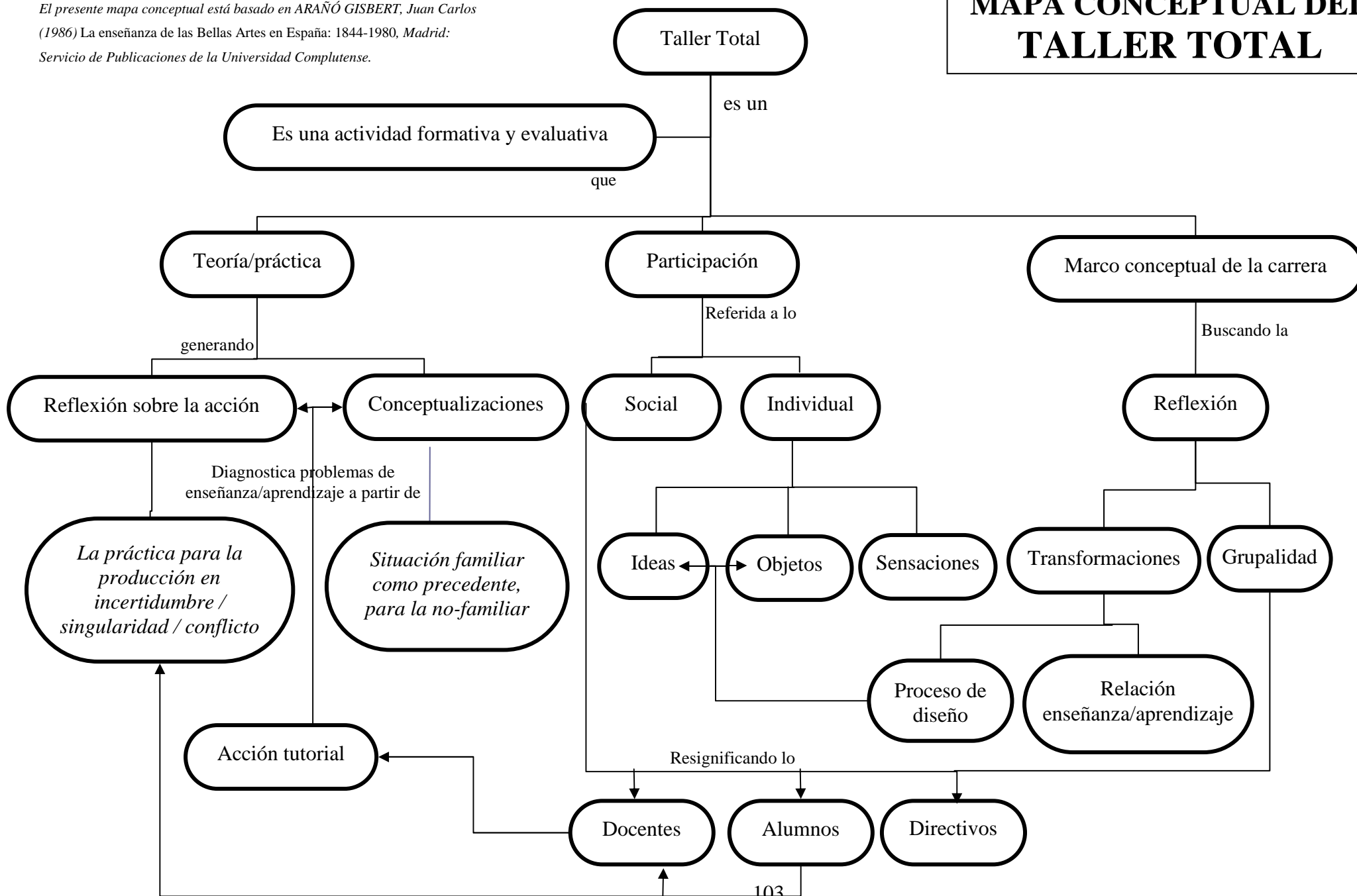
Cuáles son las relaciones que establece entre la producción de objetos-ideas-sensaciones tanto en la esfera de la participación social como en la individual...

¹⁹⁵ STENHOUSE (1991), o.c. p. 150.

Cómo puede contribuir a las transformaciones a partir de la reflexión que facilita. Y de qué manera éstas pueden ser inscriptas en el marco curricular de la carrera de arquitectura.

El presente mapa conceptual está basado en ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1986) La enseñanza de las Bellas Artes en España: 1844-1980, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

MAPA CONCEPTUAL DEL TALLER TOTAL



Objetivos



continuación desarrollamos los objetivos generales de la actividad, luego los que lograrán los alumnos y docentes al finalizar el taller total, tener en cuenta que estos son los resultados que pretenden lograrse en forma directa e inmediata, se considera que el taller tiene otros objetivos a largo plazo:

OBJETIVOS GENERALES DEL TALLER TOTAL

- Evaluar el estado del arte en la carrera
- Mejorar de la relación enseñanza/aprendizaje
- Propiciar la revisión de las prácticas docentes
- Promover y calificar el desempeño estudiantil
- Integrar los conocimientos de los alumnos, logrando transversalizarlos
- Mostrar fallas o vacíos en el aprendizaje

Al finalizar el taller el alumno logrará:

- Conceptualizar el trabajo en un equipo integrado por alumnos con distintos niveles de conocimiento.
- Enriquecerse con los aportes de los demás (sean éstos certezas o preguntas) y enriquecer al grupo con los propios aportes.
- Capacitarse en la selección de instrumentos y medios de trabajo reaccionando y actuando rápidamente frente a problemas concretos en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.
- Aplicar criterios de elección y acción distinguiendo lo fundamental de lo accesorio en función de los objetivos a lograr y del trabajo en equipo.

Los docentes lograrán:

- Conceptualizar el trabajo en equipo integrado con docentes que enseñan en distintos niveles de la carrera.
- Enriquecerse con los aportes de los demás – docentes y alumnos - y enriquecerlos con los propios aportes.
- Evaluar y diagnosticar el estado de la carrera en función de los objetivos propuestos inicialmente.
- Mejorar y/o fortalecer sus propias prácticas con el aporte de los demás y la reflexión sobre las mismas.

Estrategias pedagógicas



P

ara el logro de sus objetivos en cuanto a diagnosticar el estado del sistema de enseñanza/aprendizaje, la realización del taller total supone la siguiente estrategias pedagógicas:

- Se deben realizar varias reuniones previas al día del taller total, con la asistencia de la totalidad de los docentes intervinientes, con el fin de:
 - elaborar los objetivos a evaluar,
 - formular el problema/tema en función de los mismos,
 - establecer la cantidad de grupos y el número de participantes en cada uno de ellos y
 - generar una tabla de evaluación a partir de los objetivos.

La organización de tales reuniones dependerá de las cátedras que intervengan, en el caso en que la estructura de las mismas sea de numerosos docentes – no es el caso en cuestión, ya que nuestra estructura de cátedras está conformada a lo sumo por dos docentes -, posiblemente sea necesario el establecer un número máximo de participantes ya que de otro modo la reunión se tornaría inviable.

Posiblemente sea necesario establecer un ciclo de reuniones docentes con el fin de que todos los profesores participantes estén compenetrados de lo que va a suceder y por lo tanto conscientes de su rol. Guarda una relación directa la participación en tales reuniones con el compromiso que después los docentes muestran en el día del taller total, y un docente desmotivado es un factor de perturbación que hay que tratar de evitar, ya que genera un ambiente adverso, que en el corto plazo del taller es difícil de revertir y menos de analizar. En todo caso estas perturbaciones, si ocurrieran, deben ser analizadas, diagnosticadas y resueltas en las reuniones posteriores del taller total. Por esa razón es aconsejable que las diferentes posturas de los profesores frente al taller total se discutan en el marco de las reuniones previas y tengan cabida en la propuesta final del mismo.

A continuación esbozamos algunas cuestiones operativas a tener en cuenta en el planteo del Taller Total:

El tema como dice Zátonyi, *el fenómeno elegido para representar (...) cualquier pequeño, aparentemente insignificante acontecimiento puede ser apto para un tema*¹⁹⁶ debe ser desconocido por los alumnos, el factor sorpresa es muy importante ya que conduce a una reflexión dentro de una acción-presente sobre un tema imprevisto, generando expectativas en el alumnado. Debe manejarse en la máxima de las reservas, tratando de evitar su filtración hacia el exterior del grupo de docentes participantes de las reuniones previas y en lo posible, que haya pocas personas involucradas en su conocimiento.

Por ejemplo en las reuniones previas al primer taller y también en los subsiguientes, cuando se convocó a los representantes del alumnado, los temas que se discutieron fueron sólo los que tenían que ver con los aspectos organizativos, que eran los de mutuo interés, dejando de lado el tema y otros que eran de interés específico de los docentes, como eran los objetivos a evaluar.

- En consecuencia con lo expresado anteriormente, pero también por los objetivos del taller total, el tema es importante sólo en la medida en que colabora con el diagnóstico, - la enseñanza/aprendizaje no se da en forma lógico-lineal, el taller total es sólo un pequeño aporte puntual y sincrónico dentro del diacronismo de la carrera- la importancia está concentrada en los objetivos a evaluar, por lo tanto la actividad didáctica estará centralizada en la observación, seguimiento, asistencia, tutoría de las formas organizativas que adopten los grupos, en la dinámica que los mismos le impriman a su proceso de diseño, en las prácticas de liderazgo, sean éstas problemáticas o no, en la basta comprensión del juego denominado taller total, sus reglas y tiempos, en las relaciones alumno/alumno; alumno/docente, docente/docente, tomando a todo esto como un proceso para la solución del problema en complejidad concéntrica.
- Que el tema del taller total sea un proyecto factible de llevarse a cabo con medianos resultados, es decir, realizable (Ander Egg, 32). No se trata de poner a los alumnos ante situaciones difíciles, que los desborden ya que no es esa la intención, lo que se evalúa es el estado de situación, por ello es que la relación enseñanza/aprendizaje en el taller total está centralizada no en el tema, que funciona como instrumento para llevar adelante los objetivos, sino en la manera de aplicación de lo teórico, lo

¹⁹⁶ ZATONYI (1990), o.c.p.254

metodológico y la organización de los grupos de acuerdo a sus habilidades prácticas, o lo que se haya planteado en las reuniones preliminares, con el fin de diagnosticar.

- El ingrediente sorpresa hace que el alumno se entrene en reaccionar ante una situación basada en la incertidumbre, singularidad y conflicto:
 - Incertidumbre porque no tiene certezas sobre el tema hasta que el taller comienza y se reparten las consignas en los grupos participantes (ver anexo 4: ENUNCIADOS DE LOS TALLERES TOTALES, donde están las consignas de los talleres realizados, que pueden servir de guía acerca de lo solicitado en cada uno de ellos), esta es una situación pedagógica diferente con respecto al recorrido anual de los talleres de diseño en donde el tema es conocido y trabajado con mucha antelación en referencia a la entrega final.
 - Singularidad porque se trata de una situación distinta, particular, ya que el alumno se interrelaciona con otros de distintos niveles de carrera que tienen mayores o menores conocimientos que el propio y en donde éstos tienen que ser compatibilizados, puestos en duda y resueltos de forma distinta a la habitual donde como máximo trabaja en un equipo integrado por pocos participantes todos conocidos y de un nivel cognitivo similar, por ser del mismo año lectivo.
 - Conflicto porque el alumno habrá de compatibilizar con el resto del grupo las respuestas a dar para que sean un todo coherente, reaccionando con formas creativas de resolución del mismo, tiene que resolver cuestiones organizativas grupales, compatibilización de distintas posturas, luchas por el liderazgo o inexistencia del mismo, resolución en tiempo y forma y carácter de la representación y exposición, elección de expositor, y otros.
- Con el fin de lograr que el taller total se realice con el mayor éxito posible, se deberá tener especial cuidado en la formulación preliminar de los grupos de alumnos para que éstos resulten suficientemente equitativos en cuanto a la competencia y experticia de sus miembros. Los docentes de cada nivel deben dividir a sus alumnos en la cantidad de grupos establecidos en las reuniones previas al taller, de acuerdo a las actitudes y aptitudes de cada uno de ellos, con el fin de lograr que la competencia entre grupos sea lo más justa posible. Debido a que los estudiantes, reconocen entre ellos a los más competentes (y por supuesto a los menos) y lo

primero que hacen, una vez publicadas las listas de cada grupo, es contrastarlas y ver si están equilibradas. En uno de los talleres realizados, un grupo de alumnos se sentía en inferioridad de condiciones con respecto a los otros, fuera esta condición real o imaginaria, lo cierto es que eso los desmotivó en su participación y no lograron llegar a un resultado final.

- En cuanto a la difusión previa al día del taller del listado de alumnos participantes en cada grupo, puede ser conveniente que así sea dependiendo de los objetivos a evaluar, si la forma en que resuelven su organización interna fuera uno de esos objetivos, posiblemente el que tengan un tiempo anticipado para analizar las aptitudes y actitudes de sus miembros y poder organizarlos en consecuencia, sería conveniente, en todo caso es una resolución más a tomar en las reuniones preliminares. Puede considerarse otras formas de resolver estos listados, dependiendo del tiempo con el que se cuente, por ejemplo nombrar a algunos alumnos competentes para que encabecen cada grupo y en orden vayan incluyendo a sus compañeros o dejarlo en manos del centro de estudiantes de la carrera, si hubiera.
- El trabajo de los docentes no es en solitario, sino en equipo (Ander Egg, 31). El logro es grupal, tanto desde el punto de vista de los alumnos como de los docentes. Eso lleva a redefinir los roles, ya que la mayoría de los profesores está acostumbrada al trabajo docente unipersonal ya que en estas carreras no hay estructuras de cátedra como en las facultades numerosas y a los docentes les cuesta integrarse en grupos de trabajo, de ahí la importancia de la participación en las tareas de organización previas – reuniones -. El taller total es una prueba de fuego para los docentes dogmáticos, acostumbrados a imponer su juicio sobre el de los demás, esto no armoniza en forma alguna con la actitud dialógica propia del taller. En algún momento de las reuniones previas, se había planteado la idea de distribuir a los docentes como responsables de los grupos, esto se descartó debido a que al entrar en competencia los docentes entre sí, se perdía de vista el objetivo central que es el de diagnosticar el estado de la carrera. Si la competencia entre docentes existe debe ser tratada posiblemente en otro ámbito y sería sobrecargar al taller total con cuestiones espurias al mismo la inclusión de ésta problemática. En esta actividad, los docentes circulan libremente entre los grupos y a requerimiento de los mismos intervienen.

- El docente no enseña sino que ayuda a que el alumno aprenda a aprender mediante el hacer algo (Ander-Egg, 31), integrando en un mismo proceso de acción en cuanto a práctica que enriquece las reflexiones tanto sean individuales o grupales y reflexión que orienta la práctica. Se reemplaza la clase habitual de taller por la enseñanza/aprendizaje mediante la realización de un trabajo conjunto de todos los niveles de la enseñanza. De la observación de los talleres se extrae que en general los alumnos suelen solicitar poco de sus docentes, como si hubiera una necesidad interna de demostrarse que pueden llevar el emprendimiento adelante, solos. También esto pudo deberse a que en los talleres los temas fueron leves y la práctica sobre el terreno lleva a que cada uno se interrogue y reflexione acerca de lo que está haciendo y su significado, en el marco de una tarea interna grupal.

- El taller total debe tratar de hacerse en un espacio que pueda incluir a la totalidad de los participantes, ya que:
 - el clima generalizado de trabajo en un espacio global, hace que el mismo se vaya potenciando,

 - los tiempos cortos definidos en el programa del taller para cada actividad (tiempo cognitivo, tiempo proyectual y tiempo expositivo) determinan que la fuga de información de un grupo a otro sea escasa y poco importante.

Durante los talleres realizados se suministró a cada grupo además del problema (ver anexo 4) y el material complementario, una mesa de trabajo cómoda, que pudiera reunir a todos los integrantes trabajando sentados, varias hojas de papel de borrador y una merienda que se sirvió en otro espacio, para todos los integrantes una vez finalizada la segunda etapa la proyectual y antes de comenzar la tercera, expositiva.

El corte planteado para el tiempo del refrigerio es importante ya que contribuye con algunos de los objetivos del taller total, a saber:

- genera un clima propicio que incita a intercambiar experiencias entre los participantes de los distintos grupos, hasta ese momento demasiado ocupados en la dinámica acelerada de la etapa proyectual, por lo tanto

- integra a los participantes y a los grupos a partir de la interrelación generada y
 - plantea un corte en el proceso, previo a la exposición, que sirve didácticamente para tomar distancia de lo sucedido y poder observarlo con mayor objetividad y hasta reencauzarlo a la hora de exponer ante todos los integrantes del taller.
-
- Se sugiere que la biblioteca de la facultad esté próxima al espacio donde se desarrolle el taller y abierta, dispuesta a facilitar el uso de la misma por parte del estudiantado, ya que si todo marcha óptimamente, es de esperar que sea motivo de consulta en forma reiterada. Si no es consultada o se lo hace escasamente, será también uno de los factores a evaluar en el diagnóstico. Otro sería cuáles son los canales por los que el alumno se hace de la información complementaria que necesite.
 - Un recurso didáctico que puede ayudar es la confección por parte de los docentes de apuntes específicos de acuerdo al tema del taller, que puedan ser entregados junto con la hoja del planteo. Por ejemplo, para el taller total donde el tema era la plaza principal de Encarnación, se elaboró como material complementario, un apunte sobre la función y el desarrollo formal de la plaza a lo largo de la historia, contextualizándolo con la relación poder/sociedad en estos momentos históricos. La necesidad de la inclusión del apunte, fue analizada y decidida durante las reuniones docentes previas.

Programa analítico

E

El programa analítico de base utilizado para la confección del tema de cada taller total se definió en las reuniones preliminares a partir de las dos dimensiones en las que se mueve el trabajo arquitectónico, la teoría y la práctica, involucrando a su vez etapas del proceso de diseño y relacionándolas con cuestiones de observación interior-exterior. De manera que lo que exponemos a continuación es sólo a nivel orientativo, en cada taller debe proponerse el programa de acuerdo a lo previsto para ese taller puntualmente.

Se establecieron dos ÁREAS:

1. **TEÓRICA:** dirigida desde el exterior al interior (observación, análisis, síntesis, diagnóstico),
2. **PRÁCTICA:** dirigida desde el interior al exterior (idea rectora, pautas, anteproyecto, exposición)

Estas áreas se concretaron en ETAPAS a las que se denominó por su carácter esencial, ya que se reconoce que además de interactuar entre sí de manera recursiva, como cualquier práctica diacrónica de taller, involucran otras dimensiones de carácter menos apreciable:

ETAPA 1 COGNITIVA

Es una etapa de aprestamiento en donde los grupos trabajan fundamentalmente la primera parte del proceso de diseño (análisis, síntesis, diagnóstico): la comprensión y la construcción del problema.

Esto se logra a partir de los requerimientos del planteo y de los conocimientos superficiales o profundos que los integrantes tengan sobre el tema, apoyados por el material bibliográfico preparado específicamente por los docentes, o con el soporte de la biblioteca de la facultad.

Esta etapa es fundamental ya que sienta las bases de lo que vendrá, de manera que los docentes y observadores, deben poner especial atención en ella ya que:

4. Es el momento inicial, cuando se produce el choque del alumno con su realidad. Esta instancia es construida con base en las experiencias particulares y en las percepciones personales, pero también con la incorporación de los saberes grupales; es

el momento de la inquietud inicial y conduce a indagar sobre el estado del arte de la situación o cuestión motivante, es decir el tema.

5. Durante este primer momento podría contemplarse la situación preliminar de los alumnos sobre el objeto de estudio: (a) trabajar en un área determinada; (b) reconocer situaciones donde se está involucrado; (c) el que se asuman los conocimientos o su carencia. De manera que esta primera etapa es reveladora para el alumno que va contrastando lo propio con sus compañeros de grupo y en esta interrelación construye una aproximación cabal de su experticia. Como una consecuencia del primer momento tendremos la identificación del grupo de alumnos en lo referente al tiempo y lugar del objeto de estudio. Puede ser importante precisar en qué condiciones se relaciona el grupo con el objeto de estudio para establecer un diagnóstico de las conceptualizaciones, si ello fuera uno de los objetivos del Taller Total .

6. Este momento, al igual que los subsiguientes, persigue un particular producto; así de este primero se obtendría una vaga idea del producto que se quiere lograr, el cual presenta cortes de orden formal, esbozos sin excesiva profundización.

ETAPA 2: **PROYECTUAL**

Durante esta etapa los grupos trabajan en forma auto-organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo sintetizado durante la etapa anterior, desarrollándolo y representándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.

En este segundo momento, se separan los integrantes e identifican sus aptitudes, conformando subgrupos organizados tanto en cuanto a la dinámica particular de cada uno de sus integrantes, como las relaciones de correspondencia que guarden entre sí. Esta identificación es necesaria para el planteamiento de la solución del problema del Taller Total y poder exponerla en un tercer momento, como discurso de contenido metodológico, procedimental o resolutivo.

Las inquietudes a contemplarse en el primer momento pasan a precisarse en este segundo, mediante las llamadas Idea, Pautas y Partido, susceptibles de constituirse en un hecho mostrable y defendible –teórica y empíricamente- en la tercera etapa. Este segundo momento es de revisión de la información, y generación de un discurso

proyectual coherente; como producto se obtiene un ensayo integrado de experiencia, vivencia y documentación.

Es importante que los docentes circulen libremente por los grupos con el fin de observar la organización interna de los grupos, y de asistir si son requeridos.

ETAPA 3 EXPOSITIVA:

Es una puesta en conjunto con todos los participantes del taller donde los representantes de los grupos exponen sobre la base de una lista de puntos a desplegar, acordada previamente y establecida en el problema repartido al principio del taller (ver Tercera parte, capítulo 1: tema de los Talleres Totales), en un tiempo rígidamente establecido para cada grupo (con el fin de evaluar por ejemplo, la capacidad de síntesis).

Es un tiempo de contrastación de resultados y procesos ya que se ve plasmado en un lenguaje visual, el recorrido que ha hecho cada grupo y los resultados obtenidos en ese proceso. Es la etapa más formal, de la presentación en discurso del el proyecto; el cual, en la organización de los grupos, deberá ser formulado en función de resolver que de la totalidad de información con que cuentan, deben realizar una selección que se lo que se va a presentar.

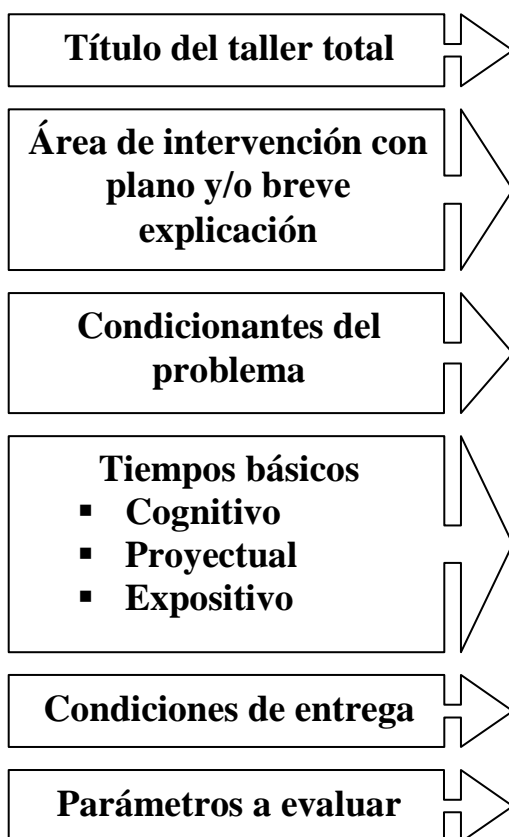
La difusión del producto, la información acerca del manejo de la conceptualización global en la sistematización de los componentes del problema, los recursos gráficos utilizados por los grupos en la exposición, también son argumentos a ser evaluados, dependiendo de los objetivos planteados inicialmente. Por ejemplo, puede ser que los docentes del área morfología evalúen lo específico de su quehacer, el discurso gráfico y su efectividad, así como los de historia, evaluarían el anclaje teórico de las producciones, pero también puede ser que los docentes se hayan propuesto evaluar holísticamente las propuestas, asumiendo la necesidad de contemplar el discurso de los grupos en forma general, identificando elementos que nieguen, acepten, o simplemente reflejen la situación planteada como problema, es decir sus posturas teóricas respecto del mismo y como esto atraviesa la resolución gráfica, constructiva, estructural, etc. En todo caso son premisas a establecer en las reuniones previas.

El taller concluye con la exposición del último grupo, la evaluación final se realizará en las reuniones docentes posteriores a la realización del mismo. A partir del resultado, que es la sumatoria de los parciales obtenidos por cada grupo según la

evaluación de cada docente, se expondrá un listado con el puntaje general alcanzado por cada grupo en orden decreciente.

Se otorgarán certificados de premiación a los integrantes de los tres grupos ganadores – primero, segundo y tercero – y certificados de participación a los restantes alumnos y a los docentes. Esta actividad del taller total diseñada para la carrera de arquitectura, otorga parte de los créditos totales que el alumno debe necesariamente acreditar al recibirse y que son producto de su participación en congresos, seminarios y eventos curriculares y extracurriculares. En el caso de las carreras de Turismo, forma parte de las actividades anuales bajo el nombre de Proyecto de Carrera.

A continuación se adjunta como ejemplo, la organización del problema acordada por los docentes en las reuniones previas de los talleres totales de arquitectura, realizados y entregados ese día a los grupos de alumnos participantes del mismo, en éste se detallan:



FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CARRERA DE ARQUITECTURA

la plaza del 2020

- **Condicionantes:**
Respeto por la vegetación existente.
- **Área de intervención:**
De línea municipal a línea municipal.

- **Tiempos:**
Se trabajará a partir de 3(tres) momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación:
cognitivo será una etapa de aprestamiento en donde los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos (análisis, síntesis, idea rectora, pautas y partido) a partir de los conocimientos superficiales o profundos que los integrantes tengan sobre el tema.
proyectual los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.
expositivo puesta conjunta grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

| MOMENTO | TIEMPO | |
|------------|---------|-------------|
| COGNITIVO | 11/2 hs | 14:30/16:00 |
| PROYECTUAL | 21/2hs | 16:30/19:00 |
| EXPOSITIVO | 31/2 hs | 19:30/22:00 |

- **Condiciones de entrega** (se entregará a cada grupo, cuatro hojas de calco):
 1. IDEA: desarrollo conceptual desde lo general, lo urbano y lo histórico
 2. PLANTEO MORFOLÓGICO/ESPACIAL/FUNCIONAL.
 3. PERSPECTIVAS DE RECORRIDO/AXONOMETRÍA O PERSPECTIVA AÉREA DE CONJUNTO.
- **Evaluación:**
Se evaluará:
 1. buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
 2. La claridad conceptual del planteo
 3. La síntesis expositiva
 4. Los niveles de representación gráfica.

Actividades de los docentes





Los docentes deben realizar múltiples actividades, estas se desprenden de las reuniones que se efectuarán para la planificación, puesta en marcha y evaluación del taller total:

- **Previo al día del taller total, realizar reuniones de docentes para acordar:**
 - **Los objetivos y conceptos** que se evaluarán: estos pueden desde simples como por ejemplo instalar conceptos que sean difíciles de comprender por el alumnado hasta complejos como diagnosticar el estado general del conocimiento en la carrera para una posterior modificación de su currícula.
 - **El tema** del taller, este debe ser consensuado a partir de los objetivos que se evaluarán en el taller, hay que tener en cuenta que no debe ser demasiado conflictivo para no exponer a los alumnos a situaciones que los sobrepasen ya que ese no es el objetivo del taller total y recordando que al ser desconocido el tema por los alumnos, el factor sorpresa es muy importante ya que conduce a una reflexión dentro de una acción-presente sobre un tema imprevisto, generando expectativas en el alumnado.
 - **La tabla de evaluación** esta depende de los objetivos a evaluar, de manera que puede ser simple como por ejemplo si se evalúa la instalación de conceptos que sean difíciles de comprender por el alumnado, hasta compleja si el objetivo es diagnosticar el estado general del conocimiento en la carrera para su modificación curricular.
 - **El comité evaluador** la necesidad o no de éste depende de la cantidad de docentes participantes del taller total y de las reuniones previas. Si el número de profesores es demasiado alto, se deberá seleccionar un grupo representativo de docentes – se considera que su representatividad está dada tanto en cuanto al consenso que los mismos tengan entre el alumnado como al respeto entre sus colegas, también puede ser importante su compromiso con la propuesta del taller total, en todo caso, esto se dirime en las reuniones

previas - , para que cumplan con dicha tarea, es decir la evaluación de la etapa expositiva del taller total.

- **La organización de los grupos de alumnos** con un mínimo de 1 (un) integrante de cada nivel de diseño en cada uno esto es para facilitar la interrelación de los alumnos de los diversos niveles de la carrera, asegurando con sus aportes sean estas dudas o certezas la riqueza de la actividad grupal. Para ello, se deberá tener especial cuidado en la formulación preliminar de los grupos de alumnos para que éstos resulten suficientemente equitativos en cuanto a la competencia de sus miembros. La forma en que se integrarán los grupos de alumnos puede ser un punto a discutir en estas reuniones – por ejemplo si lo resolverán los docentes de los talleres de arquitectura de cada año -, pero debe quedar claro que se dificulta la dinámica del taller si la composición de estos grupos no es ecuánime
- **El día del taller total:**
 - En el comienzo, asegurando la corta duración y la inclusión de todos los participantes:
 - **Presentación sintética**, del tema del taller y sus alcances, horarios, etapas, objetivos a evaluar, etc. en el plenario general, es decir con la presencia de todos los miembros participantes, por medio de una
 - **discusión general** tratando de evacuar la mayor cantidad de dudas a partir de un debate en igualdad de condiciones de todos los participantes, evitando que la información sea sesgada en cuanto a la no-inclusión de todos los grupos participantes, e
 - **información específica** sobre la dinámica del taller total: que es un concurso donde se ponen a prueba los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades, las tácticas organizativas, las estrategias de exposición y el nivel de transferencia del conocimiento generado en las otras

materias. Que al finalizar el mismo se elegirán tres grupos ganadores o lo que se haya decidido en las reuniones previas de docentes.

- Durante el transcurso, dependiendo de lo establecido en las reuniones docentes previas:
 - Recorrida entre los grupos para:
 - **Observar en los grupos de alumnos**, esto en función de los acuerdos previos discutidos en las reuniones de docentes, por ejemplo:
 - la exposición de los conocimientos teóricos, es decir el nivel de transferencia del conocimiento generado en las otras materias,
 - si hay discusión y diversos planteos teóricos sobre los métodos establecidos en los talleres de arquitectura,
 - si se analizan la diversidad de técnicas de graficación y los resultados comunicacionales de las mismas,
 - si se organizan – grupal o el líder - por habilidades, a partir de un conocimiento previo o si lo hacen en función de autopostulamientos
 - si se presentan problemas con el grupo o el líder en cuanto a las tácticas organizativas, es decir, si hay o no liderazgo y si este es discutido.
 - si hay controversia en cuanto a la diversidad de estrategias de exposición, y quien las llevará a cabo, si es coincidente con los líderes.
 - **asistir** a los grupos si estos lo requirieran, teniendo en cuenta las dudas que aparecen para luego ir mejorando la práctica y dinámica del taller total.
 - **evaluar** su desarrollo permanentemente con el objetivo del posterior mejoramiento de los planteos de próximos talleres.
 - **Evaluación de los grupos de taller total** en la etapa expositiva a partir de la tabla consensuada y establecida en las reuniones previas, para la valoración de

los objetivos planteados en el taller total. También se deberá establecer en estas reuniones qué docentes participarán del comité evaluador.

- **Posterior al taller total**

- **Publicación de los resultados** después de haber sumado los resultados de cada evaluador para cada grupo. Con certificado de participación para los alumnos y docentes y de primero, segundo y tercer premio para los ganadores, de forma pública y notoria.
- **Elaboración de un informe** en forma conjunta o por una comisión designada ad hoc, sobre lo actuado en el taller total, se sugiere la utilización de una matriz FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). La matriz y/o análisis FODA es muy utilizada en la evaluación y reelaboración de planes estratégicos. Recomendada por la UNESCO en la evaluación de planes educativos de una institución, curso, programa, etc. Las fortalezas y oportunidades se ven como aspectos positivos o deseables, en cambio, las debilidades y amenazas se ven como negativos e indeseables. Además las fortalezas y debilidades se ven como factores internos de aquello que se quiere evaluar, mientras que las oportunidades y amenazas se ven como factores externos.¹⁹⁷:

¹⁹⁷ http://www.uventas.com/ebooks/Analisis_Foda.pdf

El análisis de tipo FODA (...) permitió que las organizaciones (educativas) pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante. Sin embargo, es solo a inicios de los noventa que se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación. Cabe destacar, que el pensamiento estratégico tiene en su base un pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos. (CASASSUS, p.9) <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES | DEBILIDADES | AMENAZAS |
|--|--|---|--|
| Capacidades o recursos variados, representan una auténtica ventaja 1. 2. 3. 4. 5. | Posibilidades que pueden ser aprovechables para generar un proceso innovador 1. 2. 3. 4. 5. | Recursos de los que se carece, actual o potencial desventaja y obstáculo. 1. 2. 3. 4. 5. | Restricciones sobre las cuales se tiene poco o ningún grado de control con impacto negativo en el desarrollo 1. 2. 3. 4. 5. |
| ESTRATEGIAS COMBINADAS | | | |
| FO | DO | FA | DA |
| Uso de fortalezas aprovechando oportunidades 1. 2 | Vencer debilidades aprovechando oportunidades 1. 2 | Usar fortalezas para evitar amenazas 1. 2 | Minimizar debilidades y evitar amenazas 1. 2. |

- **Reunión evaluativa** de docentes del taller total con la presentación del informe y la discusión sobre el mismo, las posibilidades de prosecución de la actividad y las modificaciones, si fueran necesarias a partir de la evaluación del desarrollo del taller total y de los resultados.

Actividades de los alumnos





as actividades de los alumnos en cambio, se limitan al día específico en que se realizará el taller total, las mismas son:

- **Organizarse** a partir de aptitudes y actitudes de los integrantes de los grupos, esto dependerá del conocimiento o no de sus integrantes, esto posibilitará el profundizar o desarrollar la capacidad de evaluar las capacidades de sus compañeros y las propias y de allí a lo que planteaba Gropius. Léase el fragmento siguiente para corroborar lo antedicho: *...debe acostumbrarse a los estudiantes a trabajar en equipos (...) para aprender los métodos de colaboración con los demás. Esto les preparará para su tarea vital de llegar a ser coordinadores de los numerosos individuos involucrados en la concepción y ejecución de planear y construir edificios.*¹⁹⁸
- **Desarrollar un proyecto mínimo** requerido en el programa del taller total - ver ejemplos de programa en la parte *Programa analítico* del presente capítulo - con la aplicación del proceso de diseño, lo que pondrá a prueba sus capacidades organizativas, de liderazgo, de compromiso con la tarea y el grupo y que mediante correcciones de los docentes que circularán libremente entre los grupos, tratarán de llevarla a cabo. Para ello se toma en cuenta lo desarrollado al principio con las actitudes del *ser en el taller*.
- **Generar láminas** para la exposición general de trabajos. Esta actividad requiere una selección de recursos formales de comunicación gráfica que es la principal forma en que se representan los proyectos de arquitectura y una selección de los participantes del grupo de acuerdo a sus aptitudes para dicha comunicación gráfica, que deberá ser lo más didáctica y efectiva posible.
- **Elección de representantes** para la exposición general Esta actividad requiere una selección de recursos de comunicación oral que es una forma complementaria pero insoslayable de presentación de los proyectos de arquitectura. Además de la

¹⁹⁸ GROPIUS (1963) o.c. p. 76

selección de los participantes del grupo de acuerdo a sus aptitudes para dicha comunicación verbal.

- **Exposición general de los trabajos** en este tiempo los grupos entre sí deberán organizar la manera en que se mostrarán los proyectos y su ubicación espacial. La forma de ocupación del espacio en este tiempo expositivo del taller total también puede ser un punto de la evaluación, dependiendo de lo consensuado en las reuniones previas. Obviamente en una carrera como arquitectura una de sus dimensiones fundamentales de estudio es el espacio, la proxemia, la utilización práctica del mismo, su riqueza y diversidad, la disposición de las láminas, la ubicación del expositor y del grupo, también son evaluables si la intención del ello pasa por ejemplo por la diversidad, al contrastar el uso del espacio por parte de los distintos grupos en las mismas condiciones dimensionales y ambientales.



- **Críticar participativamente** junto a todos los integrantes del taller total durante la etapa expositiva. Esto desarrolla su habilidad crítica y la defensa o no de su posicionamiento, problematizándolo cuando se da cuenta de que no reúne los elementos teóricos necesarios para afirmar su posición y llevándolo a profundizar en su aprendizaje. La falta de crítica de parte del alumnado, puede ser un punto importantísimo en la evaluación del taller total y fundamentalmente de la valoración actitudinal de los docentes en cuanto a posibilitar o no la generación de un espacio de mutua confianza que permita el desarrollo y la manifestación del espíritu crítico del alumno, que es uno de los factores que se busca lograr si queremos la formación de *profesionales reflexivos*.

Tercera Parte: La experiencia del Taller Total



E

l taller total se realizó en arquitectura en siete ocasiones:

- **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ITAPÚA-PARAGUAY Facultad de Ciencias y Tecnología, Carrera de Arquitectura:**
 - Taller total de Arquitectura. Mayo 2005
 - Taller total de Arquitectura. Mayo 2003
 - Taller total de Arquitectura. Octubre 2000
 - Taller total de Arquitectura. Setiembre 2000
 - Taller total de Arquitectura. Agosto 2000
 - Taller total de Arquitectura. Noviembre 1998
 - Taller total de Arquitectura. Julio 1998.

El taller total julio 1998 tuvo una duración de 8 horas en un solo día.

El taller total noviembre 1998 de 12 horas, también en un solo día con un interregno de dos horas para el almuerzo y el tercero se distribuyó a lo largo de un cuatrimestre, en tres días de 8 horas cada uno.

La experiencia del taller total 3 se realizó en tres días no consecutivos en un cuatrimestre. El primer día fue cognitivo y se desarrolló sólo con el aporte de los docentes de diseño arquitectónico. El segundo día incluyó a docentes de las restantes disciplinas, teoría, historia, técnicas constructivas, morfología, que fueron recorriendo los grupos, evacuando las dudas que podrían haber surgido. Y el tercer día volvió a ser trabajado con docentes de diseño.

Durante 1999 no se realizaron talleres totales, volvieron a instalarse durante el 2000 a petición del Centro de Estudiantes. Lo mismo ocurrió en mayo del 2003. Este último se desarrolló durante 8 hs.

El de 2005 transcurrió en dos días seguidos.

**TALLER
TOTAL 1**

El 21 de julio de 1998 de 14 a 22 horas, tema: la plaza del 2020. Tres etapas: cognitiva, proyectual y expositiva.

**TALLER
TOTAL 2**

El 13 de setiembre de 1998 de 8 a 22 horas con un intervalo de 2 horas, tema: ¿Qué hacemos con la terminal? Tres etapas: cognitiva, proyectual y expositiva.

**TALLER
TOTAL 3**

- El 2 de mayo del 2000 de 14 a 22 horas, tema: ¿Qué hacemos con la universidad? Dos etapas: cognitiva y proyectual.
- El 25 de mayo del 2000 de 14 a 22 horas, tema: Ídem anterior con intervención de docentes de las otras áreas de la carrera: tecnología/estructura; historia/teoría y morfología/dibujo, sobre el mismo tema: ¿Qué hacemos con la universidad? Dos etapas: cognitiva y proyectual.
- El 13 de julio del 2000 de 14 a 22 horas. Tema: ídem al anterior: ¿Qué hacemos con la universidad? Dos etapas: proyectual y expositiva.

**TALLER
TOTAL 4**

En mayo de 2003 de 14 a 22 horas,
Tema: la plaza del 2020. Tres etapas: cognitiva, proyectual y expositiva.

**TALLER
TOTAL 5**

En mayo de 2005 durante dos días completos, el primero en el Seminario, predio que la Universidad Católica de Itapúa, Paraguay tiene en las afueras de la ciudad.
Tema: Ideas para el diseño del campus de la universidad.
Tres etapas: cognitiva, proyectual y expositiva.

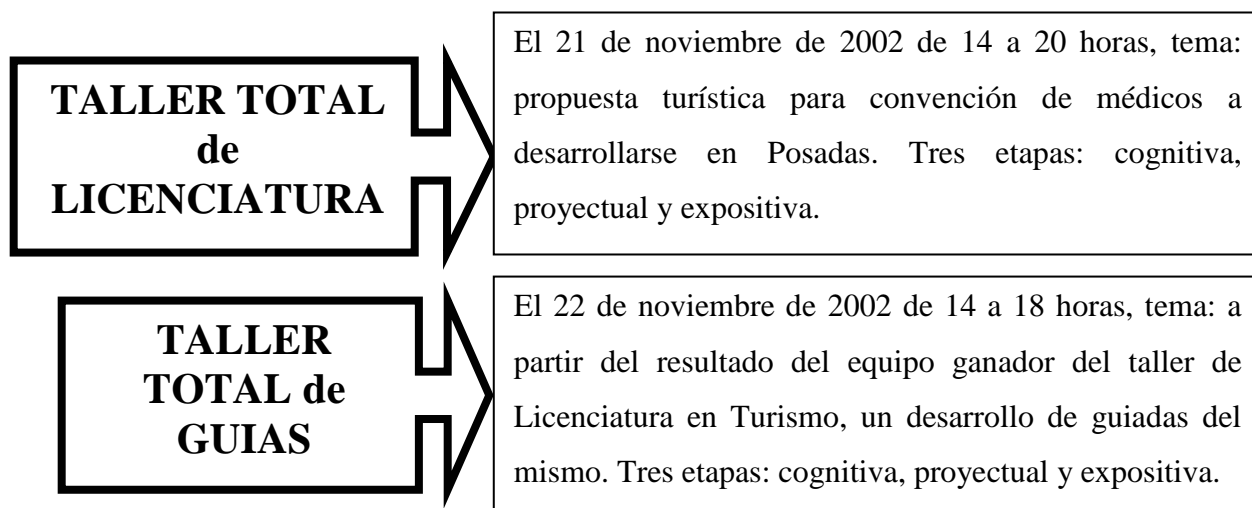
En estos talleres experimentales, nos propusimos organizarlos buscando el mejor tiempo de realización. Por ello se planteó una diversidad tal que nos permitiera evaluar esto y decidir cual era el tiempo organizativo más adecuado. Esta forma de tratar el período de desarrollo del Taller Total, dio como resultado más tangible que la mejor utilización del tiempo de forma ordenada y productiva fue la de 8 horas por eso se hace especial hincapié en este capítulo en la duración de cada uno de ellos.

Este tiempo de realización del Taller Total fue inicialmente el planteado para los de las carreras de Turismo, pero el resultado fue que el mismo resultó holgado como se verá a continuación, de manera que se establece que su duración depende de la complejidad de cada especialidad. Es decir que inicialmente, a la hora de decidir previamente su duración, se aconseja plantearlo a partir de 8 horas e ir monitoreando en proceso su desarrollo. A partir de las actitudes de los alumnos intervinientes, ir modificando el tiempo de cada etapa.

En cuanto al desarrollo de la experiencia en otras carreras que no fueran Arquitectura, se ha realizado hasta ahora en dos carreras a fines del 2002, durante 6hs cada uno:

- **UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Turismo:**

- Taller total de Licenciatura en Turismo, Noviembre 2002. Proyecto de carrera de la currícula de Licenciatura
- Taller total de Guía de Turismo, Noviembre 2002 Proyecto de carrera de la currícula de Guía



Como se habrá observado, el taller de Licenciatura demoró 6 horas y el de Guía se realizó en sólo cuatro, de manera que lo planteado anteriormente en cuanto a su duración dependerá de la complejidad del problema planteado consensuado en las reuniones de docentes, previas al día del Taller Total.

Capítulo 1: El Taller Total en Arquitectura



E

l taller total base de esta investigación, se desarrolló como método de evaluación formativa a partir de los problemas planteados por la comunidad docente de la carrera de arquitectura, particularizados en cómo lograr que la transferencia del conocimiento generado en las otras materias, se profundice, se reconstruya y se materialice en las prácticas del taller de diseño. Los docentes considerábamos que dicha transferencia es escasa frente a los conocimientos que suponemos que el alumno debería aportar.

Quizás el problema sean los supuestos, pero en las evaluaciones finales del taller anual, que se realizan con el concurso de docentes de otras áreas, éstos manifiestan su asombro al comprobar qué escaso es el aporte del resto de materias en las entregas finales.

Por ello se diseñó el taller total, tratando de generar un instrumento que en poco tiempo logre diagnosticar las razones de las dificultades que veíamos en nuestras prácticas. Es irrelevante para la presente investigación el resultado de dicho diagnóstico: el acento estará puesto en el desarrollo metodológico-organizacional del mismo y las conclusiones.

El taller total como dejamos establecido anteriormente - por definición *consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos (...) en la realización de un programa o proyecto*¹⁹⁹ - se organiza a partir de la inclusión de todos los docentes de las cátedras de diseño arquitectónico de la carrera, sumados a todos los alumnos cursantes de las mismas. Partiendo de lo que Donald Schön llama la *paradoja de aprender* que consiste en que: *... un estudiante no puede, al principio comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo, y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende*²⁰⁰, el taller total ayuda a agilizar este proceso de enseñanza/aprendizaje propio de los talleres de arquitectura, reuniendo en un corte sincrónico – porque es actividad de un solo día - los métodos, recursos, ideas implementados en forma diacrónica en el proceso anual de la práctica del taller de

¹⁹⁹ ANDER-EGG, o.c. p. 25

²⁰⁰ SCHÖN, o.c. p. 93

arquitectura, sumados a una dinámica rápida en la gestión y selección de aptitudes tanto de docentes y de alumnos y facilitando además, la interrelación de los mismos.

Como los otros tipos de organización de taller – vertical u horizontal – el total se basa como establecimos, en el *ser en* y en la reflexión en acción, tratando de lograr un aprendizaje significativo a partir del propio descubrimiento y de la apropiación del conocimiento por parte del alumno, yendo desde la práctica a la comprensión y promoviendo algo distinto por su propia organización, en la participación tanto en lo grupal como en lo individual.

En lo social – ver mapa conceptual - como contexto para que los docentes y alumnos resignifiquen sus procesos de enseñanza/aprendizaje, generalizando el espacio y el tiempo del mutuo compartir.

En lo individual como generadora de objetos, ideas y sensaciones, ya que moviliza de manera diferente – por las características propias del Taller Total - las relaciones interpersonales y el propio trabajo interior.

Se plantea como un modo distinto de conceptualizar la enseñanza/aprendizaje:

- Por ser una actividad que incluye a numerosos intervinientes.
- Por ser un concurso
- Por competir entre grupos
- Por un acercamiento diferente a la relación entre arte-diseño-tecnología,
- Porque acorta los tiempos del proceso de diseño
- Porque el resultado es una construcción colectiva, donde los problemas de diseño tratan de ser reales.

Al ser de corta duración y sincrónico, condensa y cristaliza en un corte el proceso de enseñanza/aprendizaje y de esta manera permite diagnosticar el estado de la carrera, acercándose de manera directa a los problemas más sustanciales que entorpecen la relación enseñanza/aprendizaje.

Al ser un concurso, que es una de las formas más idóneas, y también muy discutidas, de participación en el ejercicio profesional de la arquitectura, entrena a los alumnos en una de las prácticas más interesantes del quehacer arquitectónico en donde es posible plantear cuestiones teóricas en cuanto a la relación entre arte-diseño-tecnología, que a veces con la tarea habitual del arquitecto se tornan difíciles.

Al ser total genera un espacio que viabiliza la interrelación de los distintos niveles de conocimiento de alumnos y docentes, problematizándolos al poner en

cuestión supuestos estructurados durante una práctica constante del taller de arquitectura tradicional, *pudiendo reestructurar estrategias de acción*, la comprensión de los temas o *las maneras de formular los problemas*²⁰¹

Se construye a partir de que la pronta respuesta a la introducción de *una situación problemática de incertidumbre, singularidad y conflicto*²⁰² genera en sus participantes un entrenamiento y una práctica distinta de la reflexión en acción, un aprestamiento para la resolución de situaciones nuevas, donde la situación familiar – es decir, la resolución de un problema - que es un precedente, un modelo de respuesta para la no familiar - en el corto tiempo del taller total. En arquitectura, como en la mayoría de las carreras universitarias, el trabajo en casos nunca abarca la totalidad de los problemas, es decir, es imposible elaborar en los talleres todos los temas que se relacionan con el quehacer profesional, lo posible es que el alumno internalice y conceptualice un método, una forma de acercamiento recursivo, que le permita, la aproximación, el conocimiento y la resolución de los problemas de arquitectura, para afrontar con éxito situaciones nuevas que, sin duda, se le presentarán en el transcurso de su vida profesional.

Puede contribuir a la construcción de una epistemología de la práctica que no sólo se base en la racionalidad técnica derivada de la filosofía positivista, sino también en el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, desarrollando una fenomenología de la práctica a partir de la ciencia educativa crítica en la investigación-acción.

A partir de los resultados que diagnostica, puede favorecer a un replanteo en la formulación curricular de la carrera, para lograr reforzar la formación de profesionales reflexivos basada en ... *el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.*²⁰³

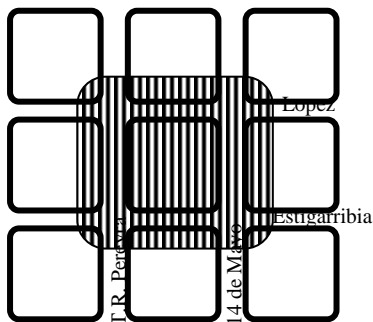
²⁰¹ Ibídem p. 38

²⁰² Ibídem p.33

²⁰³ Ibídem p. 267

Temas de talleres totales en Arquitectura

la plaza del 2020



▪ **Condicionantes:**

Respeto por la vegetación existente.

▪ **Área de intervención:**

De línea municipal a línea municipal.

▪ **Tiempos:**

Se trabajará a partir de 3(tres) momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación:

cognitivo será una etapa de aprestamiento en donde los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos (análisis, síntesis, idea rectora, pautas y partido) a partir de los conocimientos superficiales o profundos que los integrantes tengan sobre el tema.

proyectual los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.

expositivo puesta conjunta grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

| MOMENTO | TIEMPO | |
|------------|------------|-------------|
| COGNITIVO | 1 y 1/2 hs | 14:30/16:00 |
| PROYECTUAL | 2 y 1/2hs | 16:30/19:00 |
| EXPOSITIVO | 3 y 1/2 hs | 19:30/22:00 |

▪ **Condiciones de entrega** (se entregará a cada grupo, cuatro hojas de calco):

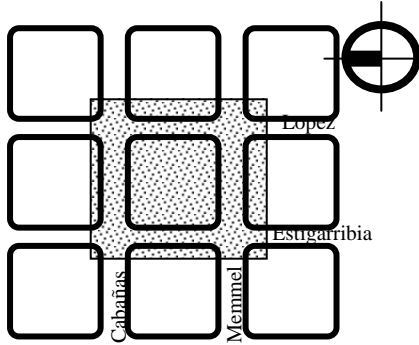
1. IDEA: desarrollo conceptual desde lo general, lo urbano y lo histórico
2. PLANTEO MORFOLÓGICO/ESPACIAL/FUNCIONAL.
3. PERSPECTIVAS DE RECORRIDO/AXONOMETRÍA O PERSPECTIVA AÉREA DE CONJUNTO.

▪ **Evaluación:**

Se evaluará:

1. El buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
2. La claridad conceptual del planteo
3. La síntesis expositiva
4. Los niveles de representación gráfica.

¿Qué hacemos con la terminal?



Se trata de un concurso de ideas para refuncionalizar el área de la actual terminal que será trasladada en breve.

❖ **Condicionantes:**

Respeto por el contexto (tangibles e intangibles) urbano e histórico.

Uso creativo y sensible del lugar.

Diversidad en la propuesta.

❖ **Área de intervención:**

El área de la actual terminal de ómnibus de la ciudad.

❖ **Tiempos:**

Se trabajará a partir de 3(tres) momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación:

cognitivo será una etapa de relevamiento a partir del cual los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos (análisis, síntesis, idea rectora, pautas y partido).

proyectual los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.

expositivo puesta conjunta grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

| MOMENTO | TIEMPO | |
|------------|---------------------|-------------|
| COGNITIVO | 4 hs | 8:00/12:00 |
| PROYECTUAL | 5 hs | 14:00/19:00 |
| EXPOSITIVO | 3 ^{1/2} hs | 19:30/22:00 |

❖ **Condiciones de entrega** (se entregará a cada grupo, cuatro hojas de calco):

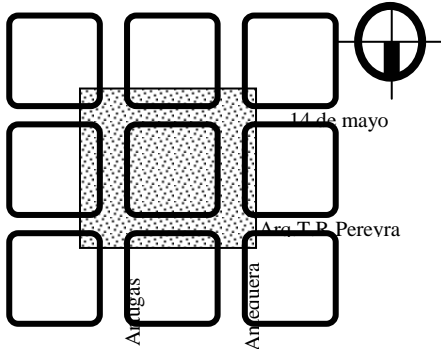
1. IDEA: desarrollo conceptual desde lo general, lo urbano y lo histórico
2. PLANTEO MORFOLÓGICO/ESPACIAL/FUNCIONAL/ TECNOLÓGICO.
3. PERSPECTIVAS DE RECORRIDO/AXONOMETRÍA O PERSPECTIVA AÉREA DE CONJUNTO.

❖ **Evaluación:**

Se evaluará:

1. El buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
2. La claridad conceptual del planteo
3. La síntesis expositiva
4. Los niveles de representación gráfica.
5. Propuesta de materialización (soporte tecnológico)

¿Qué hacemos con la U.C.I.?



Se trata de un concurso de ideas para hallar elementos unificadores –funcionales y formales- que vinculen y relacionen los volúmenes desagregados que componen la Universidad, generando un aporte innovador.

❖ Condicionantes:

Respeto por el contexto (tangible e intangible) urbano e histórico.

Uso creativo y sensible del lugar.

Diversidad en la propuesta.

❖ Área de intervención:

La manzana de ocupada por la Universidad de Itapúa, Encarnación.

❖ Tiempos:

Se trabajará a partir de 3(tres) momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación:

cognitivo será una etapa de relevamiento a partir del cual los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos (análisis, síntesis, idea rectora, pautas y partido).

proyectual los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.

expositivo puesta conjunta grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

| MOMENTO | TIEMPO | |
|------------|---------|-------------|
| COGNITIVO | 11/2 hs | 14:30/16:00 |
| PROYECTUAL | 21/2hs | 16:30/19:00 |
| EXPOSITIVO | 31/2 hs | 19:30/22:00 |

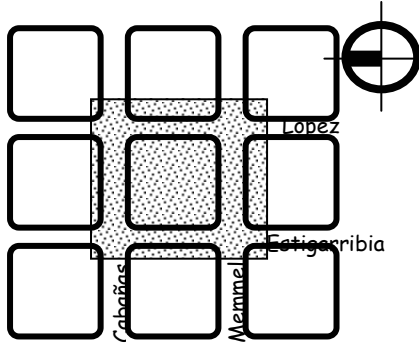
❖ Condiciones de entrega (se entregará a cada grupo, cuatro hojas de calco):

1. IDEA: desarrollo conceptual desde lo general, lo urbano y lo histórico
2. PLANTEO MORFOLÓGICO/ESPACIAL/FUNCIONAL/ TECNOLÓGICO.
3. PERSPECTIVAS DE RECORRIDO/AXONOMETRÍA O PERSPECTIVA AÉREA DE CONJUNTO.

❖ Evaluación:

1. El buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
2. La claridad conceptual del planteo
3. La síntesis expositiva
4. Los niveles de representación gráfica.
5. Propuesta de materialización (soporte tecnológico)
6. Lo innovador del aporte

¿Qué hacemos con la terminal?



Se trata de un concurso de ideas para refuncionalizar el área de la actual terminal que será trasladada en breve.

❖ Condicionantes:

Respeto por el contexto (tangibles e intangibles) urbano e histórico.

Uso creativo y sensible del lugar.

Diversidad en la propuesta.

❖ Área de intervención:

El área de la actual terminal de ómnibus de la ciudad de

Encarnación.

❖ Tiempos:

Se trabajará a partir de 3(tres) momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación:

cognitivo será una etapa de relevamiento a partir del cual los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos (análisis, síntesis, idea rectora, pautas y partido).

proyectual los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el planteo del anteproyecto a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa.

expositivo puesta conjunta grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

| MOMENTO | TIEMPO | |
|------------|---------------------|-------------|
| COGNITIVO | 1 ^{1/2} hs | 14:30/16:00 |
| PROYECTUAL | 2 ^{1/2} hs | 16:30/19:00 |
| EXPOSITIVO | 3 ^{1/2} hs | 19:30/22:00 |

❖ Condiciones de entrega (se entregará a cada grupo, cuatro hojas de calco):

4. IDEA: desarrollo conceptual desde lo general, lo urbano y lo histórico
5. PLANTEO MORFOLÓGICO/ESPACIAL/FUNCIONAL/ TECNOLÓGICO.
6. PERSPECTIVAS DE RECORRIDO/AXONOMETRÍA O PERSPECTIVA AÉREA DE CONJUNTO.

❖ Evaluación:

Se evaluará:

1. El buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
2. La claridad conceptual del planteo
3. La síntesis expositiva
4. Los niveles de representación gráfica.
5. Propuesta de materialización (soporte tecnológico)

Observación de los Talleres Totales de Arquitectura



La observación de los talleres totales fue llevada a cabo por *alumnos observadores* reclutados entre los alumnos de tesis – último año de la carrera -. A éstos se sumaron las observaciones propias de la autora y de otros integrantes del cuerpo docente y autoridades. También se realizaron encuestas entre los alumnos y los docentes que intervinieron y entrevistas a dos de los profesores, seleccionados por su representatividad dentro del cuerpo docente.

De los talleres observados, los planificados en un solo día de ocho horas – tarde y noche - fueron la experiencia considerada más valiosa y contundente, por el aprovechamiento de las energías, sinergias y del tiempo respecto a los realizados durante un recorrido más prolongado y por el corte que producen en el proceso general del aprendizaje.

El taller total de más horas en un mismo día – mañana, tarde y noche - genera demasiado cansancio entre los participantes ya que su ejercicio requiere una actividad constante y es difícil mantenerla durante períodos prolongados. Se observó una desmotivación y falta de atención, producto del cansancio, justamente en la etapa expositiva que es un tiempo de contrastación de resultados y por lo tanto de gran aprendizaje para el alumno. En el caso en que se sea necesario realizar un taller por tiempo prolongado como este observado, debería programarse de forma tal que se evite este cansancio, organizando los tiempos de trabajo con tiempos recreativos para morigerar los efectos negativos de la atención prolongada.

La implementación de tres talleres consecutivos en el mismo cuatrimestre quita el efecto esquicio/sorpresa que conduce a una reflexión dentro de una acción-presente por un lado y produce demasiadas tensiones de competencia entre los grupos de alumnos participantes, ya que al prolongarse la actividad, genera en los espacios de tiempo intertalleres entredichos, peleas, interrelaciones entre miembros de distintos grupos que contaminan y condicionan los resultados del proceso, haciendo difícil la evaluación de diagnóstico o al menos sumándole un condimento poco deseable a menos que eso sea lo que se quiera evaluar.

Por otro lado, a los tres tiempos del taller total, el cognitivo, proyectual y expositivo, corresponderían también tres tiempos actitudinales: el reposo, la agitación y la experimentación colectiva.

En la primer etapa: cognitiva, que comienza aparentemente tranquila, calma, con poco dinamismo, pero desde la observación es el tiempo en el que se van a definir

las cuestiones ligadas al liderazgo, qué posiciones serán las dominantes en el campo de juego – grupo – y cuáles serán las posibles alternancias en este liderazgo. Las actitudes de reposo están asociadas a la concentración que necesitan los grupos para hacerse de la información y requerimientos que el Taller Total plantea.

Durante este tiempo cognitivo, donde los estudiantes a partir de un primer momento caracterizado por el efecto sorpresa generado por el desconocimiento del tema y su necesidad de comprenderlo, este se observa acompañado de una actividad en reposo, los integrantes de cada uno de los grupos reunidos alrededor de una gran mesa de trabajo dispuesta previamente, escuchando al relator que lee la consigna.

Inmediatamente comienza la aparición de los líderes naturales que no siempre coinciden con los supuestos de los docentes: la mayoría de los docentes suponíamos, los eternos preconceptos, que los grupos iban a estar liderados por alumnos de los niveles superiores de la carrera y eso no ocurrió u ocurrió a medias, en algunos casos los grupos estuvieron liderados por alumnos de segundo o tercer año, ya que la capacidad de liderazgo no tiene que ver con la cantidad de conocimientos adquiridos sino en como éstos se juegan y se relacionan con lo que el individuo debe hacer, el *ser en* planteado por Heidegger, esto le genera una fuerte capacidad de dirección y orientación que es habitualmente respetada por el conjunto.

Esto sería lo ideal, pero en algunos grupos, esto se debió a una carencia de líderes naturales. En otros casos la organización fue más colegiada y contrastada entre la mayoría de los integrantes, lo que resultó en un proceso más enriquecido, ya que debieron consensuar entre sí y ello implicó argumentar y defender posiciones y en algunos casos resignarlas en pro del objetivo común.

A la aparición o no de los líderes naturales le sigue un principio de organización esto se realiza cuando promedian las dos primeras etapas, a partir de las aptitudes de los integrantes del grupo, se dividieron en subgrupos: unos fueron a la biblioteca en busca de mayor información, otros comenzaron a dibujar o a escribir sobre las hojas provistas previamente, algunos empezaron a generar ideas rectoras, pautas y partidos aún antes de tener pleno conocimiento del problema en cuestión, otros, los menos, comenzaron a cuestionar a los líderes, la organización, el taller total, el lugar, el clima, etc. esta última actitud en algunos casos continuó hasta el final, pero en todos los talleres totales de arquitectura, llegaron a presentar una propuesta, esto no ocurrió en los de turismo, en donde un grupo, debido a desavenencias internas, no llegaron a concretar nada.

Todo esto se verificaba en un contexto de actividad cada vez más acelerada que llega a su paroxismo alrededor del tiempo en el que finaliza la etapa proyectual. El estudio del *movimiento corporal y los usos sociales del espacio*²⁰⁴, es decir la kinesia y la proxemia no es ajeno a nuestro trabajo. La zonificación en el uso del espacio destinado al Taller Total tuvo diferentes situaciones, desde la puesta conjunta en un solo espacio, íntegramente ocupado, hasta la ubicación en diversas aulas de a uno o dos grupos como máximo en cada una. En cualquiera de las dos situaciones, siempre lo primero que aparece es la identificación del grupo, en forma de cartel, ubicado en los lugares más inverosímiles, hasta en el cielorraso, como primer paso hacia la apropiación del espacio propio.

Durante esta etapa proyectual, la más febril, en general hay una división del trabajo tal que lo observable es en principio difícil de comprender como un todo, se parece a cuando en un concierto los músicos afinan sus instrumentos y no se tiene una idea de conjunto y en todo caso si se tiene esta es bastante desafinada, pero luego, lentamente va apareciendo el hilo conductor integrador, especialmente cuando se observa el desenvolvimiento del o los líderes grupales.

Esta división del trabajo puede ser positiva o negativa y esto es observable en proceso, cuando los líderes la reorganizan para mejorar la calidad de la producción en coherencia con el planteo para la exposición en la tercera etapa.

La organización grupal se vio puesta a prueba realmente, se observaron subgrupos dibujando distintos tipos de láminas en principio borradores y luego en originales más depurados para la etapa expositiva, otros siguieron buscando información en libros y revistas, los líderes supervisaron el desarrollo, recorriendo los distintos subgrupos, reorganizándolos en la medida que descubrieron aptitudes no previstas en algunos integrantes, discutiendo con los alumnos críticos o los poco integrados.

Para los docentes el tiempo cognitivo es de mucha interacción con los alumnos, posiblemente esta etapa sirva para confirmarles que el docente está dispuesto a jugar su rol de acompañante del proceso.

Los docentes circularon libremente y se integraron a alguna de las mesas a partir del requerimiento de los alumnos o por propia determinación.

²⁰⁴ GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988) o.c.p. 155

La solicitud de apoyo docente a cada vez fue más distanciada. Esta es consecuentemente la etapa de mayor problematización e interrelación:

Los estudiantes de niveles inferiores, que alguna vez durante las reuniones previas, se cuestionó su inclusión debido a los escasos conocimientos adquiridos, eran los que aparecían más azorados y perplejos, pero resulta importante su inclusión ya que tienen una práctica nueva en la que ven las dificultades de su escasa información y aptitud, lo que genera en ellos la necesidad de superación de esta problemática.

Los de niveles superiores en algunos casos también se ven problematizados, por ejemplo ante el problema del liderazgo natural que no es tal, o ante los requerimientos de los alumnos de niveles inferiores y su escasa o su imposibilidad de resolverlos.

Los de niveles intermedios son los que más claro parecen tener el asunto, ya que no se ven problematizados por sus pocos conocimientos o por la necesidad de ser líderes, pero en algunos casos y justamente por ello son los más cuestionadores de sus líderes.

Al finalizar el tiempo proyectual, alrededor de las 19 horas, se produce un intervalo en el que se sirve una colación, y que funciona como punto de inflexión, posibilitando la interrelación fuera de los grupos organizados, el intercambio funciona a todo nivel tanto de docentes como de alumnos, y es uno de los tiempos más ricos.

Este tiempo es también de gran enriquecimiento y conceptualización y sirve para disminuir el estado de estrés de los integrantes, se cierra el salón donde se desarrollaron la primera y segunda etapa para evitar que algunos grupos sigan trabajando y se logra un espacio de tranquilidad relativa, expectante.

Sigue a esto la etapa expositiva en donde se experimenta una sensación colectiva de actividad pensante. Los grupos seleccionan sus representantes libremente, en general éstos coinciden con los alumnos líderes de cada grupo y los docentes evalúan las exposiciones mediante una tabla previamente confeccionada de acuerdo a los objetivos construidos en conjunto en las reuniones previas a la actividad sincrónica.

Los grupos exponen a través de sus representantes, se los interrumpe solicitando ampliar la información, las preguntas son tanto de los alumnos como de los docentes. Se forman corrillos de alumnos donde se comenta ridiculizando o admirando lo realizado por los otros grupos y contrastándolo con lo propio, generando un mayor enriquecimiento y aprendizaje.

Los docentes se van repartiendo en grupos, en el centro de la escena, rodeados por los alumnos reunidos con sus compañeros de experiencia. Los profesores, en algunos casos dibujan los partidos de los distintos grupos que exponen y hacen comentarios rápidos entre sí, califican libremente lo presentado en función de cada uno de los ítems de la tabla confeccionada de acuerdo a los puntos u objetivos convenidos previamente en las reuniones, la actividad termina cuando finaliza la exposición del último de los grupos.

A modo de ejemplo se presenta la tabla elaborada para la evaluación del taller total 3:

| Grupo N° | |
|--------------------------------|--|
| TEORÍA | |
| REPRESENTACIÓN | |
| EXPRESIÓN | |
| ESPACIO | |
| FUNCION | |
| MORFOLOGÍA | |
| TECNOLOGÍA | |
| MEMORIA | |
| CLARIDAD CONCEPTUAL | |
| USO DEL TIEMPO Y PARTICIPACIÓN | |
| INNOVACIÓN | |

Los alumnos en algunos casos expresan sus dudas con respecto a los proyectos abiertamente y en la mayoría forman corrillos comentando los aciertos y desaciertos, las similitudes y las diferencias entre los distintos proyectos presentados

Los alumnos y los docentes se retiran comentando la tarea realizada.

A esta actividad le siguen una serie de reuniones de los docentes de carácter evaluativo, donde se suman los puntos adquiridos por cada grupo y su total deviene en una tabla de resultados y se organiza su exposición.

Además en estas reuniones, se evalúa el resultado del taller total y su dinámica, de acuerdo a los objetivos previos acordados en las reuniones y se observa sobre qué puntos del proceso han sido mayores los logros y peores los resultados, esto en algunos casos puede llevar a una revisión de la currícula general de la carrera, a la necesidad de la inclusión de esta metodología como acompañante de la general del taller de diseño, como una necesidad de mejorar la propia práctica.

Algún profesor participante se manifestó crítico con la implementación de esta práctica, el argumento fue que *deja al descubierto lo que los docentes no saben*. Se considera que si esto opera como un *darse cuenta* que los lleve a mejorar y enriquecer sus prácticas y sus métodos, el taller total ha cumplido con creces una misión para la que quizás no fue diseñado, o sí...

En el análisis del material fotográfico del taller total, se hace evidente un aumento progresivo de la actividad de los docentes y alumnos producto quizás, de un despertar de energías latentes que en las formas tradicionales de educación suelen permanecer ocultas y reprimidas y que el espacio lúdico del taller propicia su emerger.

Esta mayor actividad fue incrementándose en el transcurso de cada uno de los talleres, se la podría mencionar como una constante producida a lo largo del tiempo de realización de los talleres totales.

Otra de las razones de que ello ocurra puede ser el establecimiento de tiempos rígidos para las distintas etapas, también a la necesidad de mostrar un resultado para entrar en el tiempo final expositivo, pero la lectura que se hizo del incremento en la actividad es fundamentalmente que esta se debió al entusiasmo y motivación que esta técnica provoca en el alumnado – ver en los resultados comparativos entre las encuestas de los tres talleres totales investigados, cómo a la pregunta sobre la relación entre expectativas y resultados, coincidentemente la mayoría la respondió como regular, en la medida en que el taller total genera grandes expectativas en la grupalidad de los alumnos -.

Como ejemplo de ello podemos citar que durante el transcurso del año 1998 se realizaron dos talleres totales, durante el año 1999 ninguno y se volvieron a instalar a pedido del centro de estudiantes de la carrera durante el 2000 y lo mismo sucedió en 2003, con el agregado de que en este último a partir de una solicitud del mismo, el centro de estudiantes formó parte de la organización.

En el último Taller Total realizado en la carrera de Arquitectura durante el 2005, los alumnos del centro en conjunto con algunos egresados tuvieron una activa participación en su organización.



Encuestas

Las siguientes son las encuestas realizadas entre los alumnos (taller total 1, 2 y 3-1998 a 2003) elaboradas a partir de los objetivos propuestos en la idea y diseño del taller total.

Durante el Taller Total de 2005 también se realizaron encuestas, pero la evaluación de las mismas arroja resultados similares, por lo que se decidió no incluirlos en el presente informe.



1. Relación entre el individuo y el grupo en esta situación (¿Cómo se sintió?):
 - 1.1. Bien
 - 1.2. Regular
 - 1.3. Mal

2. Relación entre la expectativas y los resultados
 - 2.1. Buena
 - 2.2. Regular
 - 2.3. Mala
 - 2.4. Sugerencias: -----

3. Relación entre su modo de entender el trabajo y los del resto de los integrantes del grupo (Relación individuo/grupo)
 - 3.1. Buena
 - 3.2. Regular
 - 3.3. Mala

4. Relación entre el/los líderes con el resto del grupo (Relación líder/grupo)
 - 4.1. Buena
 - 4.2. Regular
 - 4.3. Mala

5. Sugerencias para próximos talleres totales (relación enseñanza/aprendizaje, temas, organización, etc.)

Análisis de las encuestas

Los resultados de las encuestas fueron similares en las tres oportunidades que las mismas se hicieron concomitantemente con los talleres totales 1,2 y 3, realizados durante el año 1998 (1 y 2) y el 2000 (3). Los dos primeros fueron actividades puntuales que se desarrollaron durante una jornada y el tercero se llevó a cabo en tres jornadas durante un cuatrimestre. Se tuvo especial cuidado en duplicar las preguntas en las encuestas sucesivas, para lograr un resultado en proceso, esto se ve en la contrastación de las mismas en los *gráficos sincrónicos*.

Las dimensiones del análisis cualitativo:

- **CULTURALES/HISTÓRICAS** comunicación, integración.
- **SOCIOLÓGICAS** Cohesión/integración social, asimilación, autoridad, etc.
- **TÉRMINOS DE CLASE.** Composición de los grupos, integrantes, perfil de liderazgo

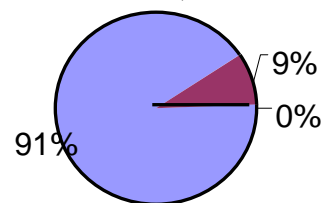
Resultados:

1. *¿Cómo se sintió?* Esta pregunta tiene que ver con una de las premisas iniciales planteadas a la hora de diseñar una actividad que fuera *gratificante* para los estudiantes, permitiendo al cuerpo docente una evaluación del estado de la carrera. Corresponde a la dimensión cultural/histórica en referencia a la comunicación e integración del individuo al grupo y a la tarea

Encuesta a los alumnos- taller total 1

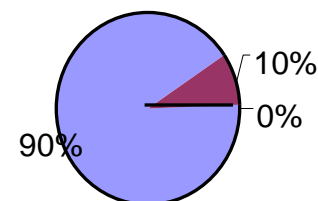
Relación entre el individuo y el grupo en esta situación (¿Cómo se sintió?):

| | |
|---------|-----|
| Bien | 91% |
| Regular | 9% |
| Mal | 0% |



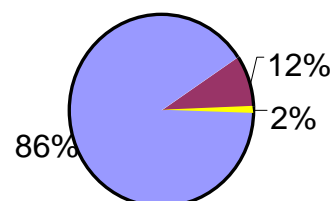
Encuesta a los alumnos- taller total 2

| | |
|---------|-----|
| Bien | 90% |
| Regular | 10% |
| Mal | 0% |



Encuesta a los alumnos- taller total 3

| | |
|---------|-----|
| Bien | 86% |
| Regular | 12% |
| Mal | 2% |

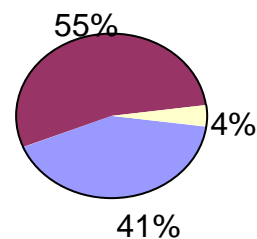


2. *Relación entre expectativas-resultados*, indicativa de la necesidad de encontrar nuevos recursos didácticos para activar la participación y la mejora de la relación enseñanza/aprendizaje. La variable es cultural/histórica.

Encuesta a los alumnos- taller total 1

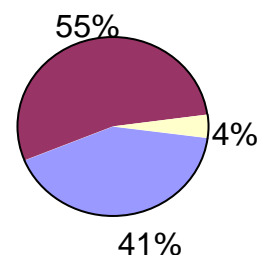
Relación entre las expectativas y los resultados

| | |
|---------|-----|
| Buena | 41% |
| Regular | 55% |
| Mala | 4% |



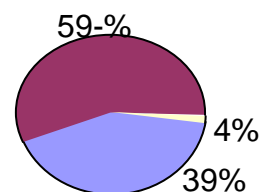
Encuesta a los alumnos- taller total 2

| | |
|---------|-----|
| Buena | 41% |
| Regular | 55% |
| Mala | 4% |



Encuesta a los alumnos- taller total 3

| | |
|---------|-----|
| Buena | 39% |
| Regular | 59% |
| Mala | 2% |

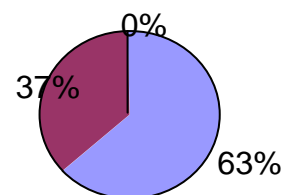


3. *Relación individuo-grupo*, para saber si había disturbios que empobrecieran el aprender en grupo sin perder la individualidad de sus integrantes. Variable sociológica

Encuesta a los alumnos- taller total 1

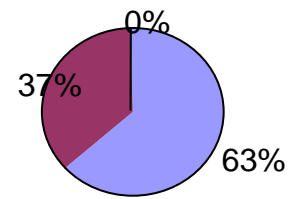
Relación entre su modo de entender el trabajo y los del resto de los integrantes del grupo:

| | |
|---------|-----|
| Buena | 63% |
| Regular | 37% |
| Mala | 0% |



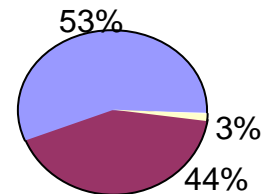
Encuesta a los alumnos- taller total 2

| | |
|---------|-----|
| Buena | 63% |
| Regular | 37% |
| Mala | 0% |



Encuesta a los alumnos- taller total 3

| | |
|---------|-----|
| Buena | 53% |
| Regular | 44% |
| Mala | 3% |

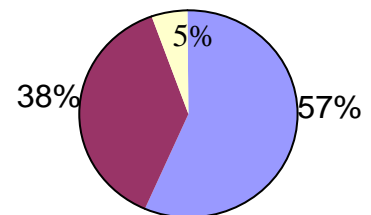


4. *Relación líder-grupo*, indicando los niveles de liderazgo y/o conflictos del mismo.

Acerca del poder: relación entre control (del líder u organizador) y la resistencia (del resto del grupo) es una variable en términos de clase:

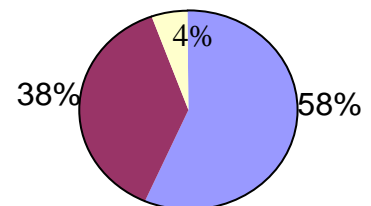
Encuesta a los alumnos- taller total 1

| | |
|---------|-----|
| Buena | 57% |
| Regular | 38% |
| Mala | 5% |



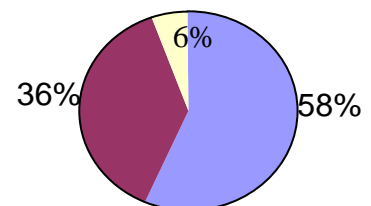
Encuesta a los alumnos- taller total 2

| | |
|---------|-----|
| Buena | 58% |
| Regular | 38% |
| Mala | 4% |

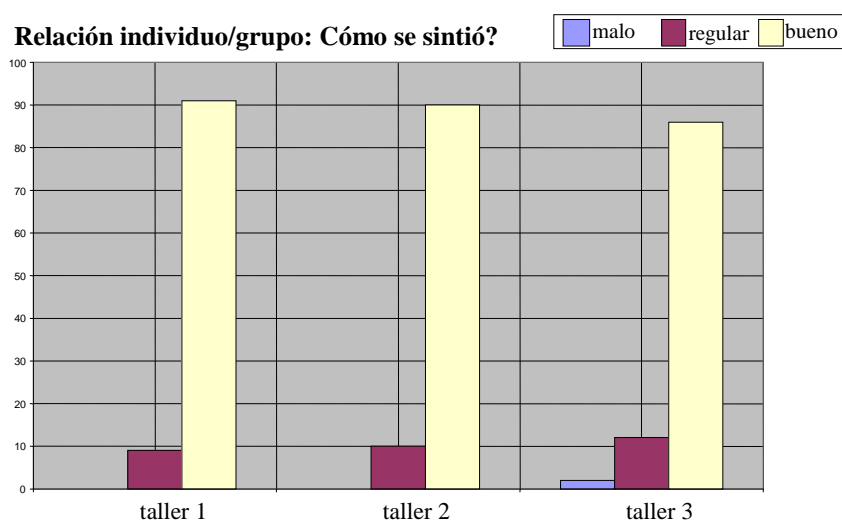


Encuesta a los alumnos- taller total 3

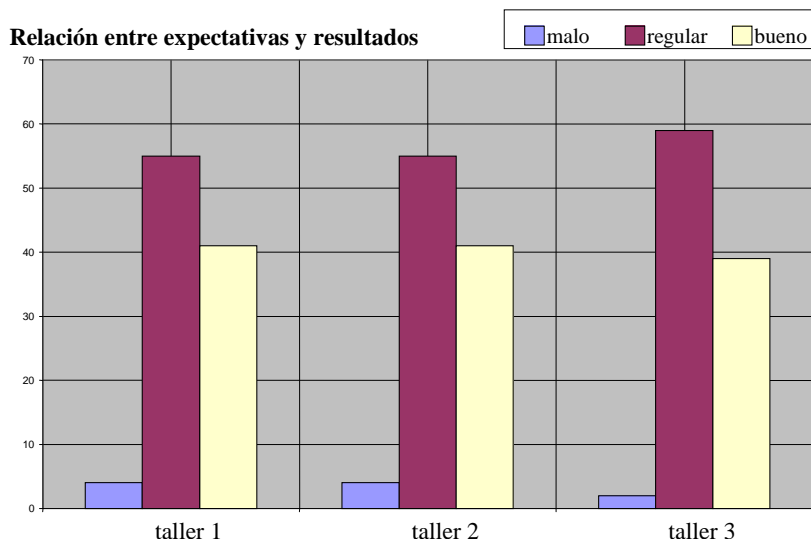
| | |
|---------|-----|
| Buena | 58% |
| Regular | 36% |
| Mala | 6% |



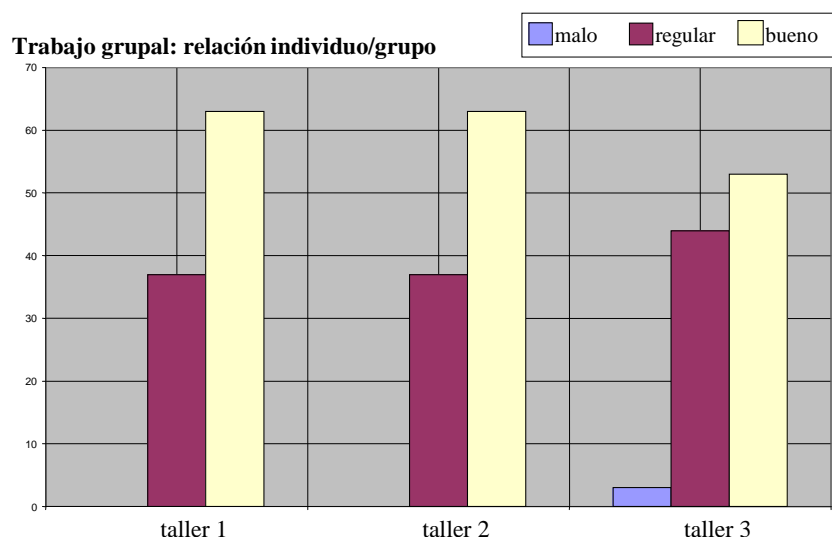
Si comparamos los resultados de las tres encuestas - gráficos sincrónicos -, veremos con referencia a la primera *¿Cómo se sintió?*, que en todos los talleres, el mayor porcentaje está referido a la respuesta *bien*, decreciendo mínimamente en el tercer taller total con un leve crecimiento de *regular*, esto se lo supone en referencia a que el mantener la actividad como gratificante está más ligado a que esta se realice en una sola jornada.



En cuanto a la segunda pregunta, *Relación expectativas-resultados*, las encuestas coinciden en *regular* mayoritariamente casi en un 50%, en concordancia con *bien*, con un leve aumento de éste último en el tercero. Esto se lo remite al hecho de que en el último ya había conciencia de lo que se trataba, debido a su continuidad durante el cuatrimestre. El conocer sobre qué se trata, genera menor incertidumbre. Estas respuestas también pueden colaborar con la necesidad de encontrar nuevos recursos didácticos y ser indicativas de una cierta crítica del estudiante en cuanto a sus propios resultados, en cualquiera de los casos advierten sobre un disconformismo leve que puede ser movilizador de cambios.

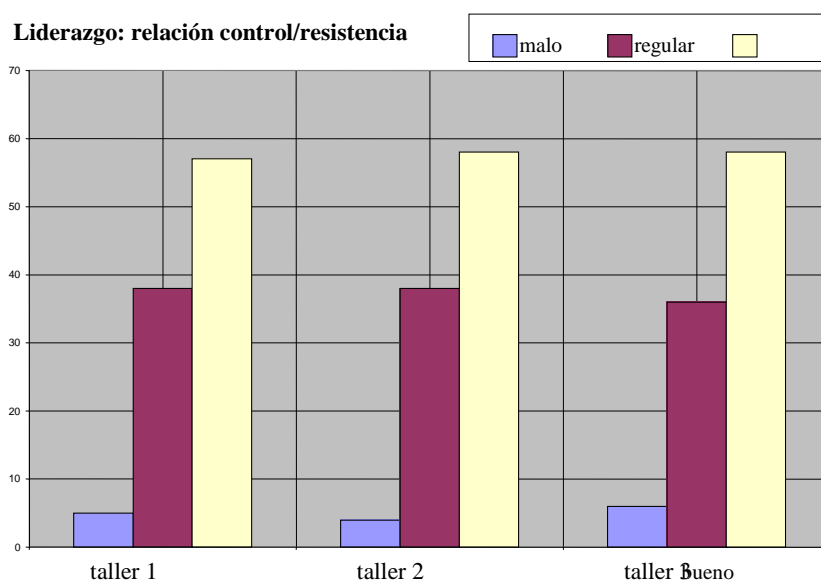


La tercer pregunta *Relación individuo-grupo* presenta nuevamente resultados similares en el primero y segundo taller total, aumentando el resultado *mal* en el tercero, esto se lo relaciona con la situación mencionada anteriormente en cuanto a la prolongación durante el cuatrimestre de tres talleres totales y el disturbio que esto genera cuando los grupos y sus líderes deben sostener esta situación en el tiempo. Es una de las razones por las cuales se desaconseja la insistencia el que el taller total trascienda la única jornada, así como también, la modificación de los grupos para permitir nuevas formas de organización, y el surgimiento de nuevos liderazgos por consiguiente.



Los resultados de la última pregunta: *Relación líder-grupo* fueron similares entre sí con un leve aumento en el tercer taller total, dato que corrobora lo planteado anteriormente a raíz de la pregunta anterior. Se considera que no hubo mayores

dificultades en este sentido, si bien al relacionarlo con las observaciones de los grupos, el liderazgo en algunos de los grupos, fue colegiado, es decir compartido entre varios integrantes del grupo, mientras que en otros fue ejercido en forma individual.



En cuanto a las sugerencias, en la primer encuesta no fueron solicitadas, en la segunda fueron menores y en la tercera hasta se plantearon posibles temas para nuevos talleres totales. Esto se lo relaciona con la mayor familiaridad de los participantes con la técnica del taller y con las encuestas.

La sugerencia más masiva fue la de repetición del taller que se relaciona con uno de los principios de diseño de esta actividad cual fue el de gratificante. Siguen en orden de importancia el problema de la formulación de los grupos que va desde la autoelección de los integrantes hasta la inclusión de docentes por grupos, pasando por la designación externa de los líderes.

Estas tres sugerencias se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la actividad, y fueron descartadas. La primera por falta de tiempo, la libre elección de los grupos supondría un tiempo adicional del que se carece si la actividad se desarrolla a lo largo de una jornada. Por otro lado podría ser aceptable si el objetivo a evaluar, considerado en las reuniones previas al taller total fuera el de la manera en que se constituyen los grupos, elemento que se consideró de poca importancia en estos talleres totales.

La inclusión de docentes a cargo de los grupos se descartó por considerarse que uno de los objetivos a evaluar era la organización interna que se darían los grupos a partir de las aptitudes de sus integrantes, los supuestos en cuanto al liderazgo de cada uno de ellos y otras variables. Por otro lado la inclusión de docentes en cada uno de los

grupos generaría competencia entre los profesores, elemento que tampoco era de interés para la evaluación del estado de la carrera, generando un disturbio adicional, que si bien se considera que existe, no es el momento de ponerlo en evidencia.

En cuanto a la designación externa de los líderes, es decir que el cuerpo docente los designara, invalidaba uno de los objetivos primordiales del taller, es decir que el propio grupo se autorregule y elija a sus conductores.

El problema de la organización a partir de grupos más pequeños, fue discutido en las reuniones previas, llegando a consensuarse la cantidad de integrantes por grupo a partir del tercer momento del taller total, el expositivo, donde se consideró el tiempo que dicha actividad llevaría para desarrollarla en plenitud, es decir que cada grupo tuviera el tiempo suficiente para exponer tanto teórica como prácticamente sus resultados.

En cuanto a la *cantidad ilimitada de láminas*, otra de las sugerencias (taller total 3), fue determinado dicho límite para evaluar la capacidad de síntesis gráfica de los estudiantes, considerado esto como un valor importante a evaluar y también a aprender, ya que es una constante en los concursos de arquitectura el solicitar un número reducido de láminas para mostrar el proyecto.

La sugerencia de *Resultado no como propuesta formal sino sistematización de procesos de pensamiento p/resolver problemas*, puede ser tenida en cuenta para próximos talleres totales, si los mismos se remiten a los cursos superiores, ya que se considera que la posibilidad de pensar sobre problemas metodológicos es posible a partir de una mayor práctica de dichos procesos mentales.

En cuanto a la encuesta realizada entre los docentes llamada *Para pensar entre...*, se aprovechó la ocasión para que la misma instara a reflexionar sobre diversos temas relacionando la teoría y la praxis y de los vínculos entre docentes y con los alumnos.

La gran mayoría a partir de las respuestas, priorizó y remarcó como buena su relación con los alumnos (80%), planteando como regular la relación con los otros docentes. También fue regular el resultado de todos los demás puntos, entre ellos relación entre teoría y práctica, entre procesos y productos y entre reproducción y transformación. Es evidente que tales cuestiones no se dirimen en el corto plazo del taller total, pero provocan al autocuestionamiento que contribuiría a una problematización de la propia práctica dando pie a una apertura por parte de los

docentes en cuanto a la mejora de sus propias clases y de la posibilidad de asistencia a talleres de formación docente.

Esto se vio corroborado en la encuesta a docentes realizada el 4-5-2000 en donde el interés de la misma estuvo centrado en algunos tópicos que son recurrentes en nuestras charlas informales, quedando sistematizados en esta encuesta:

- Preocupación por la enseñanza y
- Por la información necesaria para mejorarla

En cuanto a lo específico, el taller total, las preocupaciones estuvieron centradas en:

- Aprender en el taller total,
 - Extraer más rendimiento y
 - Mejorar la participación
 - Mejorar el aprendizaje
 - Poca preocupación en cuanto a la repetición/innovación en el marco del taller total,
- } **MAYORES PORCENTAJES**

Se hizo evidentemente la comprensión por parte del cuerpo docente de que el taller total les sirve para aprender, pero a su vez como instrumento puede ser mejor empleado para aumentar el compromiso del estudiante con su proceso cognitivo, su participación en el mismo y por ello, su aprendizaje, su cambio conductual. También se incorporó la idea de que posiblemente el taller total no tenga como objetivo la innovación en cuanto a sus resultados es decir los proyectos resultantes de los grupos, sino que el énfasis está puesto en su ejercicio, práctica y procesualidad, por lo tanto, su desarrollo en el tiempo.

Instructivo para los alumnos informantes

E

ste fue el instructivo generado como base de las observaciones de los alumnos tesistas es decir los que cursan el último año de la carrera. Destinado a efectuar un seguimiento de lo acontecido en los grupos, las consideraciones fueron que se necesitaba del aporte de los alumnos más experimentados y que además de las consignas, entre ellas la de no intervenir en el transcurrir del grupo, hicieran las aportaciones que consideraran pertinentes. Corresponde al segundo capítulo del taller total del 2000 que se desarrolló en tres jornadas a lo largo del segundo cuatrimestre.



Se le solicita emitir un informe escrito en cuanto al desempeño de los grupos y/o sus integrantes, siguiendo las preguntas abajo desarrolladas, o agregando lo que considere necesario.

Entregar a la Arqta. Graciela Gayetzky, a la brevedad posible.

1. Registros anecdóticos.

Lo que se dijo o hizo algún estudiante, docente o grupo en alguna situación puntual que sea de interés del taller total

2. Anotaciones de campo.

Impresiones o interpretaciones subjetivas, por ejemplo: ¿Cómo se sintió?, “ufa!!”, “Esto me resulta reiterado...” “¿estoy aprendiendo algo nuevo?!”

3. Observaciones sobre una secuencia de comportamiento completa de algún momento grupal, trate de no superponer sus observaciones con las de algún otro observador.

4. Observaciones entre el aporte conocimientos en las materias técnicas y su relación con el diseño del grupo

5. Observaciones entre el aporte conocimientos en las materias historia y teoría y su relación con el diseño del grupo

6. Observaciones entre el aporte conocimientos en las materias dibujo y morfología y su relación con diseño arquitectónico

Capítulo 2:
El Taller Total en Turismo

Fundamentación de la pertinencia del Taller Total en Turismo



La cuestión de verificar si la posibilidad de desarrollar el Taller Total en otra carrera fuera de las de diseño se nos planteó en sus primeras puestas en práctica, debido a que veíamos que esa era la manera de probar su ductibilidad y entonces, inferiríamos que es un camino que, como actividad formativa-evaluativa, podría ser utilizado en casi cualquier carrera universitaria.

Como ya se enunció al principio, la idea es la de proponer un camino educativo, vinculando el trabajo en la formación de productores y la metodología para lograr un mejoramiento en la práctica docente, que redunde en beneficio de la relación enseñanza/aprendizaje. Las razones por las cuales la elegida no debería ser una carrera de diseño eran que en ellas la práctica de taller está instalada y en general es la materia troncal a partir de la cual se insertan anualmente el resto de las materias, de manera que es una dinámica internalizada tanto por docentes como alumnos.

Por ello es que se debía desarrollar el Taller Total en carreras en donde la práctica en talleres no fuera ni troncal ni siquiera habitual. Esta posibilidad se esbozó a partir de las carreras de Turismo del Departamento de Turismo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

Antes de seguir con la problemática deberíamos tener en cuenta que las carreras de turismo son relativamente recientes, el turismo como actividad organizada es también de corta data...

Si definimos como turista a aquel individuo que gasta en un lugar los ingresos generados en otro, los antecedentes de la experiencia turística nos remontan a los grandes movimientos comerciales y religiosos de la Edad Media (cruzados tratando de liberar Tierra Santa de manos de los *infieles*, comerciantes genoveses y venecianos a Oriente y peregrinaciones religiosas a Santiago de Compostela y Roma). En forma orgánica recién se lo encuentra ligado a los resultados de la Revolución Industrial, durante el XIX.

La enseñanza en turismo comienza a cobrar fuerza durante la segunda mitad del siglo XX. Si bien en muchos países en donde el turismo es una verdadera industria, como por ejemplo España, su actividad educativa es basta y fecunda, en Argentina, las carreras de turismo son más recientes y en universidades estatales actualmente hay cuatro que las tienen (Ushuaia, Comahue, La Rioja y Misiones), esto resulta en que la actividad pedagógica ligada a él, no sea un campo muy explorado.

De manera que nuestra experiencia de Taller Total se realizó en ese marco y en la siguiente situación:

Los docentes de Turismo se planteaban la necesidad de evaluar los resultados del Nuevo Plan de Estudios de Licenciatura, cuya primera cohorte se hallaba en proceso de egresar (2003). A fin de entender el profundo significado que tal situación revestía para los integrantes del Departamento de Turismo –docentes de las carreras de Licenciatura y Guía -, a continuación se refleja parte del enunciado de este nuevo plan:

El Departamento de Turismo ha estado desarrollando desde 1998 un nuevo Plan de Estudios para las Carreras de Guía (duración 3 años) y Licenciatura en Turismo (5 años). Dicho plan fue el producto de un largo proceso en donde se recabaron las opiniones y perspectivas de los tres claustros²⁰⁵ (graduados, docentes y alumnos). También con este objetivo en noviembre de 1992, se concretó una evaluación externa realizada por la Lic. Alicia Gemelli²⁰⁶.

Con esos antecedentes, una comisión de docentes y auxiliares de docencia (la mayoría de ellos continúan en la carrera), se dedicó a la tarea de redactar el diagnóstico y a partir de ese cuadro de situación, estructuró la nueva propuesta curricular. Se organizaron en comisiones temáticas por áreas y por materias para abordar el tratamiento del nuevo Plan, precisando contenidos y metodologías y se lo viabilizó a partir del año 1997.

A continuación se incluye parte del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Turismo a los efectos de lograr la comprensión de lo ajustado de la propuesta del Taller Total a dicha carrera:

²⁰⁵ La organización del gobierno de las universidades en forma tripartita –docentes, graduados y estudiantes- es un triunfo de las luchas estudiantiles de la provincia de Córdoba quienes bajo los principios de Autonomía y Cogobierno para las Universidades, dieron base a lo que a comienzos del siglo XX se llamó la REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918: *...la juventud de Córdoba “se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad” (“Manifiesto Liminar de la Reforma”, 21 de junio de 1918) pero dio a esta lucha un alcance mucho más amplio identificando su cometido con la “necesidad de romper todos los vínculos que nos ligan a la tradición colonial, completando la obra de los revolucionarios de Mayo”*(Orden del Día del acto estudiantil realizado en Buenos Aires, 28 de julio de 1918 (...)) *La bandera de la Reforma Universitaria fue el emblema común en el cual, de hecho, se fundó todo el movimiento estudiantil latinoamericano; desde Chile, Bolivia y Perú en el extremo sur hasta México y Cuba en la otra punta del continente.* Artículo de Pablo Reznik

<http://www.tribunadocente.com.ar/pedagogia/pedago6.htm>

²⁰⁶ Docente de la Universidad de Morón e Investigadora del Consejo Federal de Inversiones de Argentina (C.F.I)

Estructura del Plan de Licenciatura en Turismo

2.1 Objetivos:

En el nuevo Plan²⁰⁷ la propuesta apunta a dos niveles de objetivos:

- a) Entrenamiento operativo.
- b) Formación Estratégica.

El primer nivel se relaciona con la acuciante necesidad de ligar la formación al empleo, un tema que ya vimos en el caso de los Talleres Totales de Córdoba, era fundamental entre los pedidos de los estudiantes argentinos, pero estaba inserto en un clamor mundial que comenzó en 1968 en Francia.

En el caso que nos ocupa, el alumno debería en primera instancia recorrer el camino de la Práctica Operativa, referido al trabajo en distintos niveles, en empresas y organismos de turismo. En ese sentido en los años introductorios se hace hincapié en el desarrollo de habilidades de gestión en diferentes clases de empresas turísticas: Agencias de Viajes, Empresas de Transporte, Alojamiento turístico, Alimentación, etc., en organismos Públicos y Privados: entes oficiales de turismo, cámaras, asociaciones etc.

Las habilidades de gestión se refieren por ejemplo a actividades como: manejo de programas administrativo-contable computarizados, sistemas de reservas, manejo de técnicas de venta, emisión de billetes, armado de paquetes, técnicas de gestión de centros de información al turista, etc.

Para esta etapa es necesario implementar gradualmente las prácticas desde aulas-laboratorios a pasantías en empresas y organismos específicos para lo cual es necesario adecuar las instalaciones y metodologías de trabajo. En ese sentido, establecer articulaciones permanentes con el medio.

El segundo nivel se relaciona con la gestión estratégica de las organizaciones y una profundización que apunte a la formación para la investigación aplicada y la planificación.

La capacitación para la gestión estratégica implica profundización teórica, que fomente el crecimiento disciplinar y la capacidad crítica. También implica conocer los

²⁰⁷ Cfr. Plan de Licenciatura en Turismo, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Turismo, 1997

paradigmas vigentes en las Ciencias Sociales y empresariales que permitan un abordaje innovador en el tratamiento de este área de estudio.

Las habilidades de gestión estratégica se refieren al análisis desde distintos enfoques disciplinares, el manejo de técnicas de relevamiento para productos potenciales en relación con el marketing y el planeamiento y por supuesto al desarrollo de habilidades de gestión estratégica empresarial e institucional.

En lo que respecta a objetivos tanto de las áreas como de los cursos y de las asignaturas cabe aclarar que deben desagregarse en:

OBJETIVOS COGNITIVOS:

Son los referidos a la adquisición de marcos teóricos, metodológicos y técnicas propias de las disciplinas que intervienen en la conceptualización del fenómeno turístico.

OBJETIVOS NORMATIVOS:

Son los referidos a la adquisición de valores que propendan a la formación de un ciudadano comprometido con la sociedad y en consecuencia de un profesional responsable en la actividad laboral que le corresponde desempeñar.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES

Son los objetivos que relacionan la aplicación de los marcos teóricos y sus fundamentos normativos con la formación de habilidades profesionales propias de su perfil.

En relación con el plan anterior hay una marcada diferencia en cuanto al perfil del egresado:

- PLAN VIEJO:
 - Desarrolla sus contenidos a partir de los recursos diferenciados en naturales o culturales
 - El producto lo refiere sólo al Marketing -
- PLAN NUEVO:
 - Desarrolla sus contenidos a partir de los productos turísticos
 - Desde los componentes
 - Las motivaciones del cliente.
- DIFICULTADES
 - ALUMNOS
 - INTEGRACIÓN CURRICULAR
 - TRANSVERSALIDAD,

- DOCENTES

La integración curricular de los distintos niveles de la carrera y su transversalidad es decir que a la vez que la carrera sea un todo integrables, los contenidos y métodos fluyan tanto en horizontal, vertical como en red, esta es una preocupación detectada en las tres carreras en las que se implementó el Taller Total, implica algo muy difícil para el alumno y también para los docentes, ya que debería haber una multidireccionalidad en el conocimiento que va adquiriendo el alumno y que es una evaluación permanente del rol del docente en función de los conocimientos que transmitió e integró significativamente durante sus clases. Las clases deberían ser interdependientes y autorreferenciables permanentemente. Los problemas de integración curricular se ponen de manifiesto en la preocupación de los docentes al referirse a qué faltaría lograr en el ejercicio de sus propias cátedras. Esta es una situación ideal para la instalación del Taller Total, como también se vio en el capítulo específico de los talleres de arquitectura.

En la relación entre el plan anterior con el plan actual, la mayoría de los docentes manifiesta una marcada diferencia en cuanto a que el primero separaba los Recursos Turísticos²⁰⁸ y no los integraba en referencia al Producto – ello sólo se realizaba en las materias de Marketing - que desde los componentes tiene algo que incluir en la construcción de la visión caleidoscópica que el Producto turístico implica, es decir la organización del mismo basada en la satisfacción de las motivaciones del cliente.

En cuanto a la implementación del Taller Total, había que tener en cuenta que la dinámica de taller en cuanto construcción de teoría a partir de la práctica, les es ajena, es decir no existe tal práctica en la didáctica aplicada en el dictado de las materias. Lo más aproximado fueron algunas puestas en común de prácticos. Esto se consideró de importancia radical en el ajuste metodológico y temporal que se realizó para poder realizar la actividad evaluativa y formativa en el marco de las carreras de turismo de la Universidad Nacional de Misiones.

²⁰⁸ Pueden ser los monumentos naturales o culturales, las costumbres, platos típicos, avances tecnológicos, museos, bienes patrimoniales y de otro tipo, que son la base del Producto Turístico, conformado además, por las actividades a realizar, por el alojamiento y los distintos servicios que ocupará el turista.

Desarrollo de los Talleres Totales en Turismo²⁰⁹



²⁰⁹ Este punto se desenvuelve a partir de los informes presentados por los docentes en general y de los que actuaron como informantes.

E

n vías de concluir el cursado del último año del nuevo plan de Licenciatura en Turismo, octubre de 2002 y a los efectos de realizar un seguimiento y monitoreo del mismo a fin de concretar o no las correcciones oportunas, el claustro docente consideró la pertinencia de realizar una cantidad de tareas de evaluación de este plan curricular.

En el conjunto de estas tareas de evaluación, se estudió la posibilidad de incluir al Taller Total en su carácter de actividad evaluativa y formativa, desarrollándolo en el marco de la actividad del Plan denominada PROYECTO DE CARRERA.

Se consideró que esta propuesta en su carácter de actividad evaluativa y formativa tuviera pertinencia en una carrera en donde si bien el alumno acumula alguna experiencia de taller a lo largo de su aprendizaje, no es esta central como en carreras de diseño – Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño de Indumentaria, Diseño Industrial, etc.-, por lo que no hay una praxis tan recurrente y una tradición concurrente. Se consideró que con ciertas modificaciones que oportunamente se ampliarán, resultaba viable su implementación en ambas carreras, tanto en Licenciatura como en Guía ya que las mismas intentan formar profesionales reflexivos que diseñan, en el primer caso Productos Turísticos y en el segundo, en su práctica profesional al Guía de Turismo se le exige el diseño de recorridos interpretativos.

Debido a que se considera que los desafíos de la época actual, en cuanto trabajo profesional, se resumen en la formulación de la tríada incertidumbre, singularidad y conflicto, la formación profesional cuya praxis incluya el Taller Total elabora su interacción en base a dar respuesta a estas caracterizaciones que son inmanentes a su juego ya que se elabora a partir de respuestas situacionales.

Las formulaciones en cuanto propuesta educativa de dar respuesta a la salida laboral y la inserción de los egresados, han dado lugar a profundizar las búsquedas conducentes a resolver situaciones basadas en él, ya que entre otras, las situaciones no rutinarias de la práctica resultan indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia.

En ese marco es que los encuentros con docentes, grupo e individuo ayudan a clarificar las turbulentas aguas de los procesos, suelen provocar una especie de *insight* al explicar en una *charla retrospectiva* que procesan, resignificando iterativamente y reformulando el problema en la sucesión de Talleres Totales.

Con el objeto de que el cuerpo docente de Turismo estuviera informado, antes de la reunión del claustro, se envió una comunicación general indicando las posibilidades del Taller Total para que los docentes pudieran pensar sobre el mismo previamente al primer encuentro presencial en donde se evaluó sus posibilidades de implementación.

Se planteó la propuesta en una reunión del claustro docente convocada por la dirección de las carreras y la exposición de las alternativas que la actividad propicia, en relación con su realización práctica en la carrera de arquitectura durante tres oportunidades, resultó interesante para la mayoría de los docentes reunidos.

Inmediatamente hubo ciertas resistencias de algunos docentes embozadas en el *no entender la propuesta* pero la mayoría del claustro se interesó por la misma y comenzó a discutir qué objetivos del plan de estudios de las dos carreras serían evaluados, cómo se plantearía el problema, como se evaluaría en el taller y así, la propuesta se fue construyendo con el aporte de los todos. Las modificaciones en cuanto al planteo original del Taller Total de Arquitectura, se debieron básicamente a los aspectos antes mencionados, si bien podríamos diferenciar por particular que se decidió que los docentes iban a ser observadores y que se organizarían de a dos para observar a dos grupos, siendo el tema y la forma en que el mismo se plantearía las diferencias básicas.

Los talleres totales en Turismo se desarrollaron a partir de dos días consecutivos.

El primero se realizó el 21 de noviembre de 2002, con la participación de todos los alumnos de la carrera de Licenciatura, durando una tarde (14 a 20 hs) y en un mismo espacio físico, inicialmente y luego los grupos se distribuyeron libremente, acompañados por los docentes observadores.

Se organizó un sector para consultas al que oportunamente concurrieron los que tenían dudas respecto a algunos de los puntos, especialmente en lo referido a lo organizacional.

Lo mismo ocurrió al día siguiente en el que se desarrolló el Taller Total de Guía cuyo tema, en coincidencia con lo acordado en las reuniones previas con los docentes, fue el que resultó ganador del Taller Total de Licenciatura, pensado como si ellos fueran los que solicitaron el *concurso*. Este se desarrolló en forma similar al anterior, con algunas particularidades propias del trabajo de planificación de los guías.

Para comentar la consigna al comienzo de la actividad, se convocó a un egresado de la carrera que hacía varios años estaba trabajando en Europa y casualmente había

venido de visita a la facultad. Aprovechando su acento extranjero, se le pidió que vestido de traje, formulara la consigna como si fuera el Representante de la Federación de Pediatría, ello concitó aún más la atención del alumnado, hasta tal punto que algunos de los alumnos creyeron en el ardid hasta muy avanzado el taller.

En el taller de Licenciatura intervinieron aproximadamente 180 alumnos, agrupados en 10 grupos y alrededor de 20 docentes – 18 observadores y 2 coordinadores -

En relación con la dinámica de trabajo de los alumnos, es decir fases y tiempos estipulados, en el tiempo cognitivo al interior de cada grupo fue la siguiente:

El objetivo era armar una empresa turística para competir con las otras y ganar la organización del congreso. Para ello se aclaró que los servicios ofrecidos debían ser tomados de la oferta real de la ciudad.

Debieron elegir dos delegados de la Empresa e inscribirla ante el Representante a partir de una ficha técnica previamente establecida. Este era un requisito para habilitarla y para poder continuar con la preparación de la carpeta que sustanciaría la etapa final, expositiva. Con ello se evaluaba la capacidad de gestión ante organismos de los integrantes de los grupos.

En cuanto a la etapa proyectual, estuvo compuesta por:

- Relevamiento de la información requerida para el
- Diseño del producto
- Comunicación y venta del mismo

En todo lo anteriormente expresado, se puede ver que la propuesta del tema del Taller Total fue integradora de conocimientos generados en las distintas materias del plan de Licenciatura ya que:

- los problemas de organización y método a nivel empresarial se ven en las materias de área de Marketing,
- la oferta turística en cuanto a hotelería, desplazamientos, gastronomía y otros se ven en las materias de área de Servicios y
- los contenidos para hacer interesante el desplazamiento de turistas y específicamente lo relativo a congresos y eventos se ven en el área de Productos.

Organización de los Talleres Totales en Turismo



La posible realización del taller total se trató en una reunión de docentes a partir de un informe sobre sus posibilidades y principios. Ello fue tomado con interés por los profesores participantes y entonces se decidió realizar una reunión especialmente para tratar el tema. Previa a ella y a los efectos de que los docentes estuvieran sobre aviso de algunas cuestiones metodológicas del mismo, se les envió a todos la siguiente información:

A continuación se detalla la información previa que se envió a los docentes, con el objetivo de que fuera el material de base para la discusión en la reunión del claustro²¹⁰:

Se solicita leer la siguiente información con el objeto de adelantar para la próxima reunión.

TALLER TOTAL 2002:

El taller total es una actividad puntual de un día de duración para los alumnos en donde se los evalúa formativamente.

Los docentes deben realizar reuniones previas para elaborar los objetivos y el tema a evaluar en el día del taller total. Y reuniones posteriores para evaluar lo realizado el día del taller (por ej. matriz FODA)

A modo tentativo y con el objeto de consensuar entre los docentes, se adjunta a continuación lo siguiente:

PARTICIPANTES

Docentes: de todas las cátedras y niveles

Alumnos: de todas las cátedras y niveles

ORGANIZACIÓN

Grupos de alumnos integrados por todos los niveles de la carrera cada uno.

Logística: insumos necesarios para el día del taller total

OBJETIVOS

Al finalizar el taller el alumno logrará:

- Conceptualizar el trabajo en un equipo integrado por alumnos con distintos niveles de conocimiento.
- Enriquecerse con los aportes de los demás (sean estos certezas o preguntas) y enriquecer al grupo con los propios aportes.

²¹⁰ elaborados en conjunto con la docente Mgter. en Educación Universitaria (UNaM) Marina Niding, profesora titular regular de la cátedra Introducción al Turismo y una de las profesoras referentes de la carrera.

- Capacitarse en la selección de instrumentos y medios de trabajo reaccionando y actuando rápidamente frente a problemas concretos en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.
- Aplicar criterios de acción y selección distinguiendo lo fundamental de lo accesorio en función de los objetivos a lograr y del trabajo en equipo.

Los docentes lograrán:

- Conceptualizar el trabajo en equipo integrado con docentes que enseñan en distintos niveles de la carrera
- Enriquecerse con los aportes de los demás –docentes y alumnos- y enriquecerlos con los propios aportes.
- Evaluar y diagnosticar el estado de la carrera en función de los objetivos propuestos inicialmente
- Mejorar y/o fortalecer sus propias prácticas con el aporte de los demás y la reflexión sobre las mismas.

Objetivo particular del taller:

Elaborar, comunicar y vender (tema a consensuar en reunión de docentes, debe mantenerse en secreto)

OBSERVADORES

Docentes de otras materias no intervinientes (por ej. Inglés)

Otros

PROXIMA REUNION: lunes 11 de noviembre 16 hs.

ACTIVIDAD PUNTUAL DE TALLER TOTAL (a realizarse en un día a consensuar, tentativo: 18/11/02)

TIEMPOS:

Se trabajará a partir de 3 momentos básicos cuyo uso será tenido en cuenta a la hora de la evaluación.

1. COGNITIVO: será una etapa de aprestamiento en donde los grupos trabajarán fundamentalmente los conceptos solicitados a partir de los conocimientos superficiales o profundos que los grupos de alumnos tengan sobre el tema.

2. PROYECTUAL: los grupos trabajarán en forma organizada de acuerdo a las aptitudes de cada integrante en el panteo de la propuesta a partir de lo resultante en la etapa anterior, desarrollándolo en forma tal que sea fácilmente visualizable en la tercera etapa

3. EXPOSITIVO puesta conjunto grupalmente sobre la base de una lista de puntos a exponer acordada previamente en un tiempo rígidamente establecido.

EVALUACIÓN:

- El buen uso del tiempo y los niveles de participación de los integrantes de los grupos
- La claridad conceptual del planteo
- La síntesis expositiva

Hasta aquí la información enviada previamente. En el marco de la reunión docente, fueron evaluadas las posibilidades del Taller Total y se decidieron luego de una fecunda discusión sobre el tema del taller, las cuestiones organizativas fundamentales en cuanto a tiempos y dispositivos a incluir en el transcurso. La discusión sobre el tema se planteó a partir de las distintas consideraciones que hicieron los docentes de las diferentes áreas, especialmente entre las áreas de Productos y de Marketing, a raíz de que cada área estaba interesada en que el tema fuera su mirada sobre el objeto de estudio. Finalmente se decidió que fuera un tema integrador de ambas áreas, de lo que resultó lo que se planteará más adelante.

A los efectos de que los docentes que serían observadores tuvieran en claro cual sería su rol y que requerimientos serían los necesarios para ejercerlo, se les envió la siguiente información:

A continuación se detalla la información para los observadores grupales con el fin de lograr que los mismos tuvieran un documento de base que los interiorizara de su rol

OBSERVADORES GRUPALES:

Se le solicita emitir un informe escrito en cuanto al desempeño de los alumnos o el grupo siguiendo las preguntas de abajo o agregando lo que considere necesario.

1. Registros anecdóticos.

Lo que se dijo o hizo algún estudiante, docente o grupo en alguna situación puntual que sea de interés del taller total

2. Anotaciones de campo.

Impresiones o interpretaciones subjetivas, por ejemplo: ¿Cómo se sintió?, “ufa!!, Esto me resulta reiterado... “o “¿estoy aprendiendo algo nuevo?!!” y otras.

3. Observaciones sobre una secuencia de comportamiento completa de algún momento grupal, trate de no superponer las observaciones con algún otro observador.

4. Juicios generales o particulares a partir de su observación del taller total

Para aclarar aún más las posibles situaciones con las que se podrían encontrar los observadores, además de lo anterior se adjuntó lo que sigue:

En relación a la observación de la dimensión cognitiva:

- Tareas que ponen en juego los procesos de comprensión: aplicación de marcos teóricos y/o metodológicos a la nueva situación. **Se deberá consignar con qué asignaturas y/o áreas se vinculan tales marcos.**
- Tareas que ponen en juego la explicitación de opiniones: confrontación de posturas para resolver la tarea. **Se deberá consignar con qué asignaturas y/o áreas vinculan los fundamentos de tales opiniones.**
- Tareas que ponen en juego la recuperación de procedimientos y de operaciones de rutina: aplicación de fórmulas conceptuales o numéricas estereotipadas (por ej. Esquema de oferta, concepto de producto, determinación de precios, etc.) **se deberá consignar con qué asignaturas y/o áreas se vinculan tales procedimientos.**
- Tareas que ponen en juego la memoria: recuperación de información recordada que es pertinente para la tarea (datos, conceptos básicos, autores para consultar, bibliografía, etc.) **se deberá consignar con qué asignaturas y/o áreas se vinculan.**

Temas de talleres totales en Turismo



Este fue el tema del Taller Total de Licenciatura en Turismo

Taller total de turismo 2002- Licenciatura- jueves 22/11/02

Objetivo: diseñar, comunicar y vender un producto que satisfaga las expectativas del solicitante

Problema: Posadas concursará con otras ciudades de similares características del interior de la Argentina, para ser sede del III Congreso Nacional de Pediatría, 1500 participantes, clase media-media

Grupos: conformados cada uno por alumnos pertenecientes a los cinco niveles de la carrera. Los grupos se dividirán entre las siguientes temáticas:

- Alojamiento
- Gastronomía
- Transporte
- Agencia
- Asociaciones Empresariales
- Estado

Dinámica: tres tiempos: cognitivo; proyectual y expositivo

Cognitivo: 14:30 a 16:00

Tiempos: 14:30 a 15:00 ☞ reunión informativa grupal. Evaluación docente
15:00 a 16:00 ☞ tres reuniones entre grupos, rotando cada 20 min.

Evaluación docente

Proyectual: 16:30 a 19:00

Tiempos: 16:30 a 16:45 ☞ planteo de divergencias. Evaluación docente
16:45 a 17:00 ☞ reunión informativa a representantes grupales sobre variables de restricción y ajuste.
17:00 a 19:00 ☞ planteo de convergencias con reuniones entre grupos.

Evaluación docente

Expositivo: 19:30 en adelante

Exposición de propuesta/s ante el representante del organizador del evento.
Docentes evaluarán la pertinencia o no de la/s propuesta/s de acuerdo a la consigna inicial y en base a la siguiente tabla tentativa:

Evaluación docente: relaciones entre la Idea general y el planteo de:

Alojamiento
Gastronomía
Transporte
Agencia
Asociaciones Empresariales
Estado
Precio

El tema del Taller Total de Guía, realizado al día siguiente se basó en el planteo del equipo ganador del Taller Total de Licenciatura

Debemos aclarar que la inclusión de las llamadas “variables de restricción y ajuste” se debe a que entre los docentes estuvieron de acuerdo en que para incrementar la calidad de la situación de incertidumbre, singularidad y conflicto, se debían incorporar variables de restricción es decir, uno o varios hechos fortuitos que representen aunque sea en alguna medida, los escenarios que suelen acompañar a las circunstancias laborales, en donde se cambian algunos de los términos de las convocatorias. En cuanto al ajuste, fue una reelaboración de tiempos en función de las restricciones antes mencionadas.

Ambos, fueron implementados en el tiempo anunciado en el programa mediante una reunión con los representantes de cada “empresa” que se habían elegido y constituido con anterioridad, al comienzo del tiempo del Taller Total.

Observación de la dinámica grupal



En el primer tiempo, un alumno de cuarto año da a conocer sus reservas, acerca de no haber sido informados claramente y con tiempo necesario, sobre la propuesta del Taller Total, la mayoría de los alumnos comparten dicha opinión. A partir de la intervención de algunos profesores, la directora de la carrera y de otros alumnos, se conviene en comenzar la actividad.²¹¹

La observación de este taller por ser el primero desarrollado en una carrera donde esta dinámica no es básica se considera paradigmática de manera que fue especialmente monitoreado, encontrándose importante información que acrecentó las conclusiones finales.

Una vez establecido el encuadre, la primera y típica reacción se caracterizó por la resistencia de los grupos a enfrentar la tarea propuesta, al encontrarse con una metodología diferente a la cotidiana donde el profesor asume el rol pasivo y toda la responsabilidad recae en el grupo. Esta situación, sumada al estado de confusión respecto de la tarea misma y del modo de llevarla a cabo, provoca en los participantes (percepciones latentes) miedo a la pérdida del rol dependiente y pasivo, amenaza de sentirse atrapados sin salida, ansiedad y angustia por no visualizar la resolución de tal situación. Todas éstas son expresiones de la *resistencia al cambio*²¹². También se consideran necesarias para lograr la formación de profesionales reflexivos que puedan actuar en contingencias.

A partir de ello, el grupo hará manifiesto lo latente adoptando y desarrollando las siguientes estrategias defensivas, que fueron observables por los docentes participantes (ver para ello el párrafo inicial del presente, extraído de informe de docente observador)

- Se conformaron dos subgrupos fácilmente identificables por sus manifestaciones gestuales y orales, así como también sus actitudes corporales: los PROTAREA y los ANTITAREA. Ambos subgrupos con sus correspondientes líderes individuales (un excelente alumno de cuarto año, de basta experiencia en la carrera y por lo tanto con mayor resistencia al cambio y el otro –protarea- de primer año y por ello, mejor predispuesto al cambio)

²¹¹ Informe de docente observador, Prof. Carmen Formento (Inglés)

²¹² Basado en: ZAZUR CHARUR, Carlos (1996): *Grupos de aprendizaje*. Citando a Pichón Riviere. Buenos Aires: Nueva Imagen.

- El grupo antitarea comenzó liderando esta etapa expresando sus comportamientos del siguiente modo:
 - Intentando poner a prueba a los profesores respecto de la utilidad de la tarea encomendada ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué se pretende?
 - Al ser contrarrestado este primer intento por el otro grupo, los protarea que los desafiaron a irse si tenían problemas con la actividad, trataron de implementar la estrategia de convencer a los profesores de volver al status anterior, restaurando la relación pasivo-dependiente.
 - Hubo un intento de tercer ataque a la metodología planteada y a la realización de la tarea, pero al no obtener los resultados deseados, debieron comprometerse con el Taller Total y en algún caso no se logró que el grupo entrara en tarea.

Segundo momento: organizados en grupos proceden a cumplir con las tareas del inicio: dar nombre a la empresa. Se observa participación de todos los integrantes²¹³

- El subgrupo protarea lidera esta etapa y consigue progresivamente nuevos adeptos al grito de “*déjense de relinchar (sic) y pongámonos a trabajar, váyanse si no quieren participar*”
- Momentos y roles:
 - Los roles asignados a cada subgrupo al interior del grupo se asumen en forma independiente entre sí.
 - La rigidez inicial se desdibuja y se hace más flexible y elástica. Hay reacomodamientos en función de sus capacidades
 - Luego un tiempo de trabajo cooperativo donde todos realizan aportes. El grupo se constituyó: lo LIDERA LA TAREA
 - Al final, momento de síntesis, todos logran expresar al interior del grupo la forma en que organizan la carpeta que era la entrega final.

ASPECTOS OBSERVADOS

CONFLICTOS²¹⁴:

Las discusiones se producen sobre los temas que van proponiendo los líderes. Al principio, los fundamentos están basados en el *sentido común*, luego se disipan dudas

²¹³ Informe de docente observador, Prof. Carmen Formento (Inglés)

²¹⁴ Informe de docente observador, Lic. Ariel Kremar

con bibliografía y material consultado. En general las confrontaciones no fueron importantes

INTEGRACIÓN:

La experiencia y mayor conocimiento son valorados al comenzar la tarea. Los alumnos de primer año sólo colaboran, no participan activamente sino hasta la segunda fase, donde se indican fallas a los líderes y se proponen otros caminos para avanzar.

DESARROLLO DEL TRABAJO:

Ante la certeza de que se está trabajando bien se incorpora abundante información (datos estimados y chequeados) se incorpora contenido teórico-metodológico: productos turísticos, servicios, organización empresaria, gestión, clientela y otros. Hay una desconexión entre el trabajo desarrollado y el producto final presentado. Es mucha la información generada por cada grupo pero en la síntesis presentada se realiza una selección mínima de todo lo anterior.

DIMENSIÓN COGNITIVA²¹⁵:

Las tareas planteadas involucraron la aplicación de marcos teóricos y metodológicos vinculados a las áreas de Productos y Práctica Profesional, así como también Servicios turísticos.

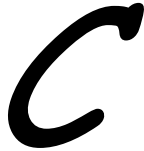
DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA DINÁMICA GRUPAL:

Al inicio se manifestó débilmente una resistencia a la resolución de la tarea sin la guía del docente, pero a los pocos minutos aparecen liderando la situación los alumnos del tercer año (último de la carrera de Guía de Turismo) y los alumnos con más años en la carrera. Dicho liderazgo se ejerció de manera absolutamente democrática, con una participación horizontal de los integrantes de cada grupo

Buena parte de lo informado en este ítem fue expuesto en la reunión general de docentes, realizada el 9 de diciembre de 2002 para evaluar lo actuado por los grupos del Taller Total de Licenciatura y el Taller Total de Guía

²¹⁵ Informe de la docente Guía Esther Karlsten

Encuestas de los Talleres Totales de Turismo



on el fin de poder confrontar los resultados del Taller Total de Turismo con el de Arquitectura, se establecieron las mismas preguntas con la salvedad de la última de acuerdo a lo sugerido en las reuniones previas.

ALUMNOS-TALLER TOTAL LICENCIATURA DE TURISMO-2002

1. Relación entre el individuo y el grupo en esta situación (¿Cómo se sintió?):

- 1.1. Bien
- 1.2. Regular
- 1.3. Mal

2. Relación entre la expectativas y los resultados

- 2.1. Buena
- 2.2. Regular
- 2.3. Mala

3. Relación entre su modo de entender el trabajo y los del resto de los integrantes del grupo:

- 3.1. Buena
- 3.2. Regular
- 3.3. Mala

4. Relación entre el/los líder/es con el resto del grupo:

- 4.1. Buena
- 4.2. Regular
- 4.3. Mala

5. Relación con los docentes del taller total 2002:

- 5.1. Buena
- 5.2. Regular
- 5.3. Mala

2.4. Sugerencias:

ALUMNOS-TALLER TOTAL GUÍA DE TURISMO- 2002

1. Relación entre el individuo y el grupo en esta situación (¿Cómo se sintió?):

- 1.1. Bien
- 1.2. Regular
- 1.3. Mal

2. Relación entre la expectativas y los resultados

- 2.1. Buena
- 2.2. Regular
- 2.3. Mala

3. Relación entre su modo de entender el trabajo y los del resto de los integrantes del grupo:

- 3.1. Buena
- 3.2. Regular
- 3.3. Mala

4. Relación entre el/los líder/es con el resto del grupo:

- 4.1. Buena
- 4.2. Regular
- 4.3. Mala

5. Relación con los docentes del taller total 2002:

- 5.1. Buena
- 5.2. Regular
- 5.3. Mala

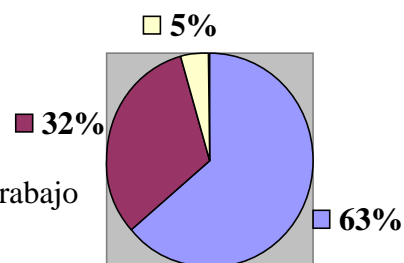
2.4. Sugerencias:

Resultados de la encuesta en el Taller Total de Licenciatura de Turismo 2002

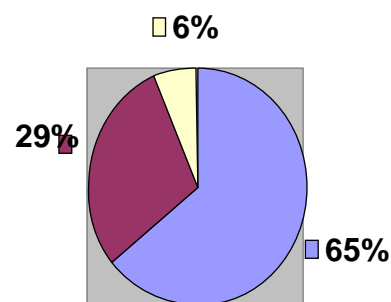
Sugerencias:

- (28) Mayor comunicación previa
- (18) Que no sea a fin de año/al inicio
- (13) Más talleres/más seguido/es importante este tipo de trabajo estuvo bueno/buena idea
- (11) Más información
- (10) Mejor organización/concordancia tema-cátedra
- (6) Que sea optativo
- (5) Más tiempo
- (4) Más comisiones
- (4) En dos etapas-días/pre-trabajo antes/día entero c/3hs al mediodía
- (2) Toma de decisiones centralizada X cursos sup. mala onda con los cursos superiores.
- (2) Los profesores bien
- (1) Mejor espacio de trabajo
- (1) Los alumnos de 1ºy2º no están preparados
- (1) Generar expectativas mayores del alumno p/mayor producción.
- (1) Que se sancione al que no asista
- (1) Tener más en cuenta a los alumnos que a los profesores
- (1) Separar por años
- (1) Es absurdo, no sabemos mucho del tema todo muy en el aire
- (1) Porqué los profesores no estaban en el Workshop?
- (1) Cuesta trabajar c/gente que no está acostumbrada
- (1) Difícil ponerse de acuerdo
- (1) Mayor asistencia docente a los grupos

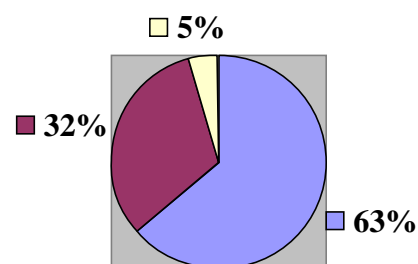
Relación entre individuo y grupo



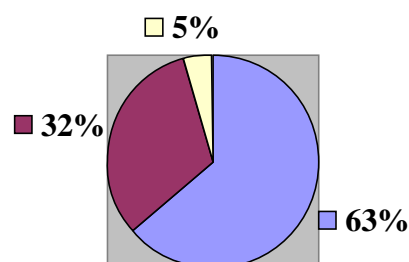
Relación entre expectativas y resultados



Relación entre individuo/grupo



Relación entre líder /grupo



Resultados de la encuesta en el Taller Total de Guía de Turismo 2002

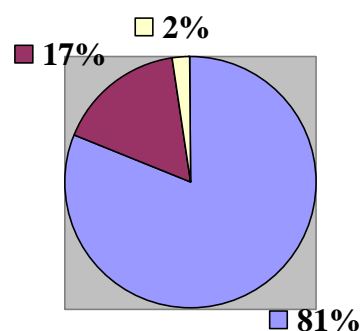
Sugerencias:

- (8) Más información
- (4) Más tiempo
- (4) Más tiempo
- (3) Más talleres/más seguido
- (3) Mejor organización
- (2) Las dos carreras juntas
- (1) Mayor comunicación previa
- (1) En dos etapas
- (1) Mejor espacio de trabajo
- (1) Estuvo bueno
- (1) Muy pocos entendieron la consigna
- (1) Menor complejidad
- (1) Cambiar la fecha
- (1) Creo que esto no sirve p/evaluar el plan de estudios, p/evaluara a los alumnos está la historia académica

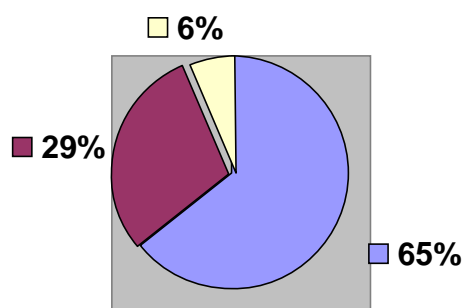
SUGERENCIAS - MAYORÍA -

- la organización,
 - mayor comunicación
 - fechas y tiempos
 - continuidad
 - más comisiones
- el proceso continuo – mayor práctica de
 - objetivos,
 - técnicas y

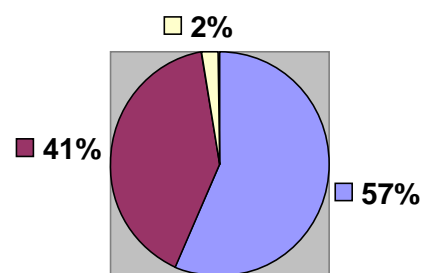
Relaciones entre individuo y grupo



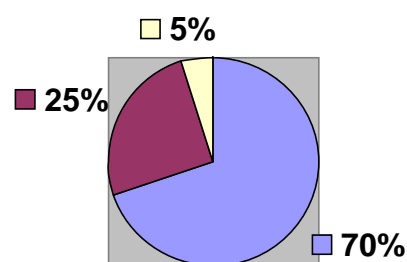
Relaciones entre expectativas y resultados



Relación individuo/grupo



Relación líder/grupo



■ bueno ■ regul ■ malo

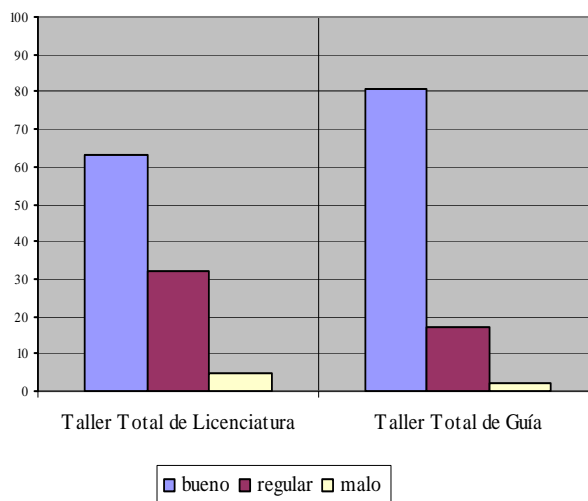
- metodología -
- Docentes la mayor participación.
- Alumnos participación: optativa

SOLUCIONES: sugerencias

- podrían agruparse en *fechas propicias* –
 - mayo y octubre,
 - 1 ó 2 veces por año –

Si comparamos los resultados de las dos encuestas - gráficos sincrónicos de Taller Total de Licenciatura y Guía -, veremos con referencia a la primera *¿Cómo se sintió?*, que en los dos talleres, el mayor porcentaje está referido a la respuesta *bien*, con una notable diferencia entre Licenciatura y Guía, esto se lo relaciona a la angustia e incertidumbre basadas en que el Taller Total de Licenciatura se realizó primero y los alumnos de Guía ya tenían referencias de lo acontecido. Entre las habladurías que se corrieron antes de iniciados los talleres la más fuerte era que se planteaban como evaluación individual.

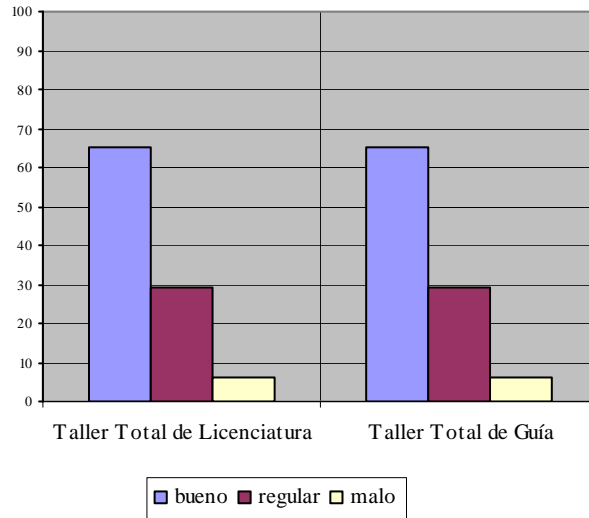
Como se sintió?



En cuanto a la segunda pregunta, *Relación expectativas-resultados*, las encuestas entre ambos talleres son coincidentes, con amplia mayoría de *bien*. Esto se lo remite al hecho de que las expectativas debían ser muy bajas debido a lo antedicho (los corrillos en pasillos). Estas respuestas también pueden colaborar con la necesidad de encontrar nuevos recursos didácticos y ser indicativas de una cierta crítica del estudiante en

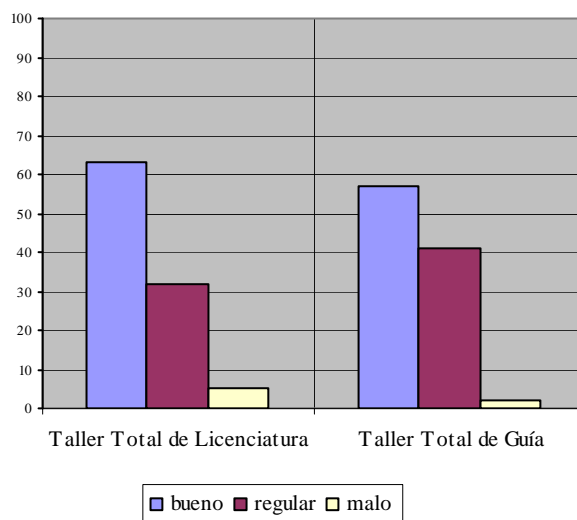
cuanto a sus propios resultados, en cualquiera de los casos advierten sobre un disconformismo leve que puede ser movilizador de cambios.

Relación expectativas/resultados



La tercer pregunta *Relación individuo-grupo* presenta nuevamente resultados similares en Licenciatura y Guía, aumentando el resultado *regular* en el segundo caso, pero disminuyendo en *malo*. A esto se lo relaciona con las respuestas a la segunda pregunta, con la que son muy similares.

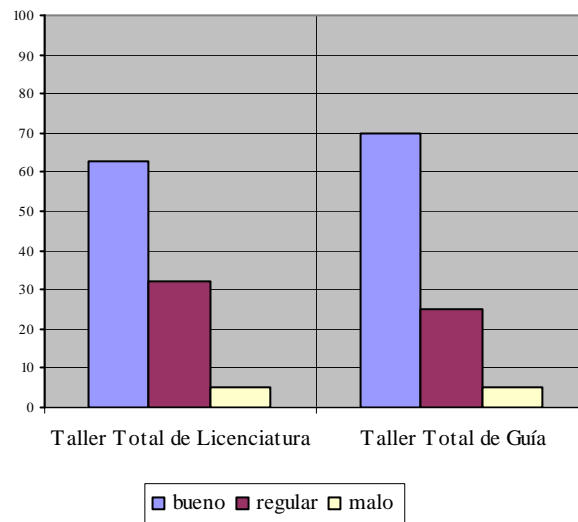
Relación individuo/grupo



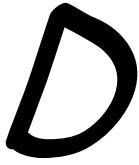
Los resultados de la última pregunta: *Relación líder-grupo* fueron similares entre sí con un leve aumento en Guía. Esto podría dar cuenta de una cierta facilidad en los guías para organizarse. Se considera que no hubo mayores dificultades en este

sentido, si bien al relacionarlo con las observaciones de los grupos, el liderazgo en algunos de los grupos, fue colegiado, es decir compartido entre varios integrantes del grupo, mientras que en otros fue ejercido en forma individual.

Relación líder/grupo



Análisis de las encuestas del Taller Total de Turismo



Dimensiones del análisis cualitativo:

- **CULTURALES/HISTÓRICAS** comunicación, integración.
- **SOCIOLÓGICAS** Cohesión/integración social, asimilación, autoridad, etc.
- **TÉRMINOS DE CLASE.** Composición de los grupos, integrantes, perfil de liderazgo

El Taller Total de Turismo aportó a morigerar los problemas de integración curricular y transversalidad - debidos entre otras causas a la necesaria partición del conocimiento - al producir el atravesamiento de los contenidos en la producción que solicitó: la interrelación que propone en cuanto a saberes que los grupos deben desplegar caleidoscópicamente, hace que permanentemente el alumno deba recorrer su enciclopedia, interactuando con sus compañeros y reelaborarla en un saber nuevo. Los grupos en general tuvieron pequeñas dificultades de integración, planteadas en cuanto a los líderes y los alumnos de los últimos años. Esto se manifiesta en las respuestas a las preguntas

- N° 4. Relación entre los líderes con el resto del grupo (bien 84%; mal 13% en licenciatura y 82%-18% en guía) y
- N° 3: Relación entre su modo de entender el trabajo y los del resto de los integrantes. (bien 57%; mal 41% en licenciatura y 82%-18% en guía)

Ello pudo deberse en parte a la disputa por el liderazgo entre quienes se consideraban líderes naturales por pertenecer al último año y quienes se consideraban y eran considerados como líderes naturales. También otra razón pudo ser lo planteado anteriormente en cuanto a liderazgos pro y antitarea.

Los grupos pudieron resolver el problema planteado como tema con cierta solvencia en el empleo tanto de sus saberes como en la integración de los participantes a partir de sus aptitudes y actitudes. Sólo un grupo de licenciatura no pudo llegar a la instancia final expositiva por problemas de índole organizativo-grupal. Esto fue analizado en el contexto de reuniones docentes. Para ello informaron los docentes-observadores de ese grupo, en cuanto a dificultades en el liderazgo, incorporaciones posteriores de alumnos con voluntad de liderar y por lo tanto disputas en el seno del grupo y en cuanto a la falta de comprensión de la consigna, posiblemente debido al

ruido que produjeron las incorporaciones tardías y la competencia por el liderazgo.

Los docentes supieron cumplir con su rol de observador, tuvieron escasos conflictos a resolver, los grupos solicitaron información extra, pero la consigna era asistir en cuestiones organizativas.

El grupo ganador lo fue debido a la inteligencia del alumno de último curso que organizó a los compañeros por lo que sabían o les gustaba hacer.

El taller de Guía utilizó como tema el del equipo ganador del Taller Total de Licenciatura. El que ganó entre los guías terminó su exposición haciéndola en inglés y en portugués.

Una primera aproximación a la **dimensión cultural/histórica** no debe dejar de lado el problema planteado por los alumnos al inicio de ambos Talleres Totales. Ello se debe en parte a la organización y también a una ausencia de comunicación de los docentes de la carrera con los alumnos, también los alumnos delegados que integran el Consejo de Carrera sabían del hecho y no lo comunicaron debidamente. Es decir un profundo problema de ruido comunicacional. Este problema el Taller Total lo pone de manifiesto, lo expresa y facilita su visualización y posiblemente su comprensión, pero no está entre sus alcances la solución.

También esta situación puede ser estudiada desde el rol activo que tuvieron los estudiantes en el planteo de su problema, que ese rol fue cubierto no sólo por alumnos de los últimos años y de lo mucho que aprendieron en cuanto a política universitaria y de cómo la universidad, desde su nombre, debe ser un espacio de intercambio y de interacción en el planteo de las diferencias.

Pese a lo inoportuno de la fecha y a la invitación cordial y última a hacerlo o dejarlo..., ninguno desertó, hubo gran participación, entusiasmo e integración, siendo solicitada su reiteración e inclusión en el plan del año de las carreras.

En cuanto a las **variables sociológicas**: cohesión/integración social se manifestó en cada momento (81 y 86% contra 17 y 14%, pregunta 1. Relación entre individuo y grupo -¿Cómo se sintió?-). La asimilación y el compromiso con el grupo y su tarea se resolvieron casi unánimemente a favor de un buen resultado, ello no sólo en lo tangible del producto final, sino en cuanto al desarrollo del proceso del Taller Total. En términos de autoridad, la encuesta planteada (relación docentes-alumnos) implica que mayoritariamente hubo una buena relación. De todos modos, en general en el Taller

Total no se involucran cuestiones de autoridad en los términos habituales del docente que tiene controlada la acción del alumnado, sino todo lo contrario, es un espacio de interacción entre docentes y alumnos sin control más que el que genera la propia grupalidad.

En **términos de clase**, es decir en cuanto a la composición de los grupos, integrantes, perfil de liderazgo, de acuerdo a los informes de los observadores, la composición de los grupos fue variada. Los integrantes por el planteo mismo del Taller Total fueron de diversa índole, es decir de distintos niveles de las carreras, lo que marcó e implicó en principio una adhesión al subgrupo integrado por el alumnos del propio curso, pero eso se manifestó sólo al principio y se analiza como uno de los rasgos constituyentes del tiempo antitarea, es decir de resistencia a emprender la tarea, en este caso de resistencia a pensar que *el otro* puede ayudarme a presentar un trabajo mejor que si lo hiciera entre propios. Por lo que más tarde y debido en parte a la dinámica impuesta por el propio Taller Total, en donde la necesidad del *ser en* de Heidegger que vimos en *Qué es el taller?*, implica a los participantes en la acción, los integrantes del grupo trabajaron de forma más o menos coordinada e integrada.

La coordinación debida al liderazgo en muchos grupos se manifestó en forma tranquila e inteligente, es decir sin sobresaltos, lo que contribuyó a una mejor resolución del tema solicitado en el Taller Total, distribuyendo la acción en distintos subgrupos de tareas. En otros casos hubo disputas por el liderazgo, lo que se analiza como interesante si se considera que ser un profesional reflexivo de por sí implica vocación de liderazgo. En los casos en los que esto se manifestó, en general la grupalidad misma se encargó de morigerar el impacto de esas disputas superponiendo a ello el resultado del trabajo grupal, lo que también se analiza como importante y positivo, ya que el aprender que el control de los propios sobre los conflictos puede lograr su resolución es un punto a favor de esa grupalidad. En un solo caso el grupo no pudo resolver este conflicto, lo que motivó el fracaso a la hora de la exposición final. Ello también se analiza como positivo ya que el anteponer el proyecto personal al grupal en estas condiciones produce tal ruido comunicacional que impide llevar adelante la tarea.

Comparativa del Taller Total en Arquitectura y Turismo

L

a idea de deslizar una actividad diseñada para una carrera (Arquitectura) a otras instancias de gestión del conocimiento (Turismo), implica de por sí la comparación de los resultados, como se dejara ver al principio de esta investigación, abonado por Goetz y LeCompte. Para ello deberemos analizar distintas dimensiones que nos ubicarán en la diferencia de contextos en donde se realizó la actividad Taller Total. A lo largo del trabajo estas dimensiones fueron adquiriendo cuerpo, pero no estaría de más recordarlas...

Los Talleres Totales fueron realizados en el marco de dos universidades con contextos absolutamente disímiles, probablemente no podrían estar más en las antípodas: una es pública, gratuita, autónoma y laica, como son todas las Universidades Nacionales de Argentina, la otra es privada, paga, dependiente y confesional. Esto implica marcos normativos y también actores diferentes en todas sus dimensiones ya que tanto la estructura funcional, como la normativa y la organizacional son resultantes ello, además a ello hay que agregar que pertenecen a dos países como son Argentina y Paraguay. Sin querer caracterizar en profundidad estas diferencias, ya que no son el objeto de estudio del presente trabajo, a continuación y de manera superficial intentamos establecerlas, ya que nos resultan importantes a la hora de plantear los contrastes entre los Talleres Totales desarrollados en sus ámbitos.

La Universidad Pública de la Argentina es autónoma es decir que avala la libertad académica y de cátedra, de redactar sus estatutos y de elección de autoridades y claustros, pero se rige por la actual la ley de Educación Superior N° 24.521²¹⁶. Depende para su regulación de un organismo del Ministerio de Educación de la Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y económicamente está sostenida por el Estado Nacional, de manera que sus alumnos no pagan absolutamente nada por sus estudios. Numerosas veces esta política económica de las universidades fue cuestionada y muy especialmente durante gobiernos de facto o con tendencia de derechas²¹⁷. Pero siempre este cuestionamiento y su propuesta de arancelamiento, fueron profundamente resistidos, básicamente por la comunidad universitaria sostenida por el resto de la sociedad que tiene entre sus orgullos el carácter gratuito de la

²¹⁶ sancionada gobierno de Carlos Menem (1995)

²¹⁷ como por ejemplo durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional (gobierno de facto entre 1976-1983) o el durante los dos gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999)

enseñanza en sus tres niveles y por lo tanto la posibilidad de ascenso social que ello supone.

La Universidad Católica del Paraguay según consta en el artículo N°1 de su Estatuto, dice: *La Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», servicio y contribución de la iglesia, es una institución privada creada por la Conferencia Episcopal Paraguaya y erigida por la Santa Sede, que tiene como finalidad servir a la evangelización de la cultura paraguaya.*

En cuanto a sus autoridades, depende de la *Conferencia Episcopal Paraguaya* quien debe *Nombrar, de acuerdo con este Estatuto, al Rector, los Vicerrectores, Prorectores, Decanos y Directores de Unidades Pedagógicas, de entre los candidatos que han sido presentados al Gran Canciller* (Art.N°8, inciso e).

Los alumnos de la universidad pagan un arancel mensual durante el año académico y por cada trámite administrativo. Y esa más los fondos y donaciones son la base del presupuesto anual con el que cuenta. La regional Itapúa (con sede principal en Encarnación) está inserta y atiende a una vasta región, la del este del Paraguay, básicamente dedicada a la actividad agropecuaria. Es un área de colonización más o menos reciente, contando con gran cantidad de grupos de inmigrantes, básicamente alemanes y japoneses, los que sumados a grupos de población cuya lengua madre es el guaraní, exponen una riquísima diversidad cultural. Además, por su proximidad con la Argentina y su oferta académica, numerosos alumnos de éste país cursan en ella. En el caso de la carrera de arquitectura fue así en el tiempo en que se hicieron los primeros Talleres Totales, pero desde la apertura en Posadas (Argentina) de la Universidad Católica de Santa Fe (filial Posadas), el número de alumnos argentinos ha mermado considerablemente.

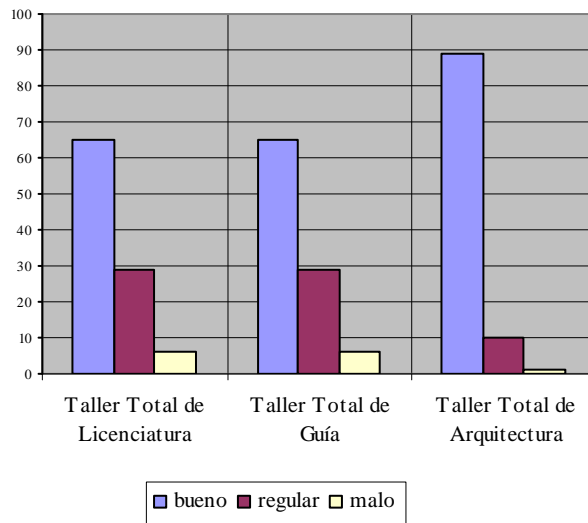
De manera que una comparación en la actividad denominada Taller Total generada en tan disímiles marcos, debe considerar esa oposición fundamental que se supone que dará un resultado diferentísimo entre sus estudiantes. Y esa es la razón que encontramos en el enunciado de las resistencias iniciales por parte de los alumnos de Turismo (UNaM) debidas básicamente al tipo de aprendizaje basado en la expresión libre de sus demandas.

Otro condicionante que interpretamos como divergente en este sentido es que la materia troncal en Arquitectura es el taller y entonces los alumnos están más predispuestos a esta dinámica que los de Turismo, ya que los segundos tienen escasas oportunidades de ejercitarse en ella.

Con el fin de contrastar los resultados de las encuestas a los alumnos de los Talleres Totales de Arquitectura, Licenciatura de Turismo y Guía de Turismo, se promediaron los valores de los talleres realizados en la primera carrera.

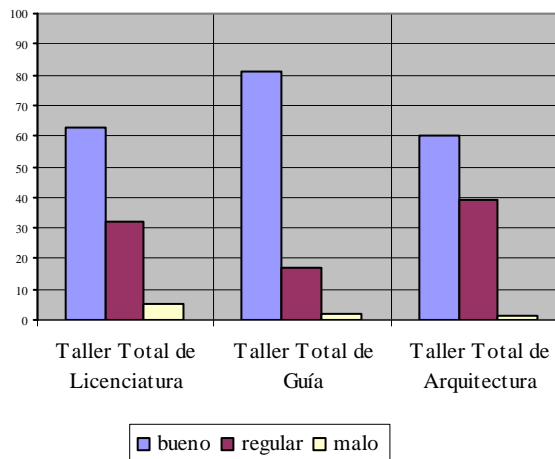
En el ítem relación entre expectativas y resultados, la diferencia clara a favor de Arquitectura en la respuesta de “bueno” se lee en el marco antes aclarado de la escasa relación con la práctica del taller en Turismo.

Relación expectativas/resultados



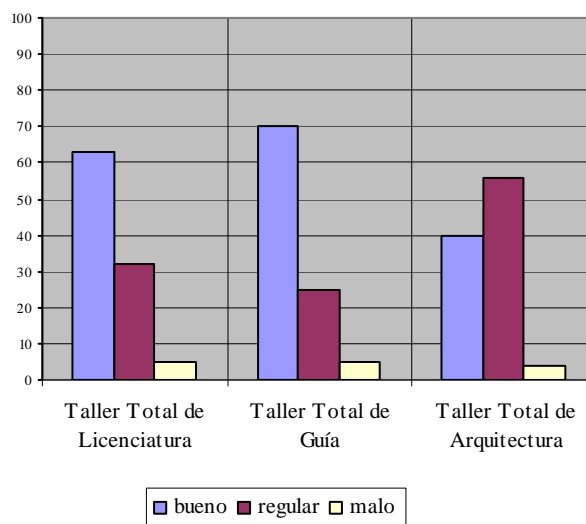
La diferencia es clara en este punto y coincidente entre Licenciatura y Guía con un aumento de casi el 30% en Arquitectura. Entre las tradiciones y las costumbres tanto formales como informales no cuentan el aprendizaje en taller y ello se ve como un obstáculo que hay que tratar de paliar a la hora de lograr una mayor aceptación de la dinámica del Taller Total

Como se sintió?



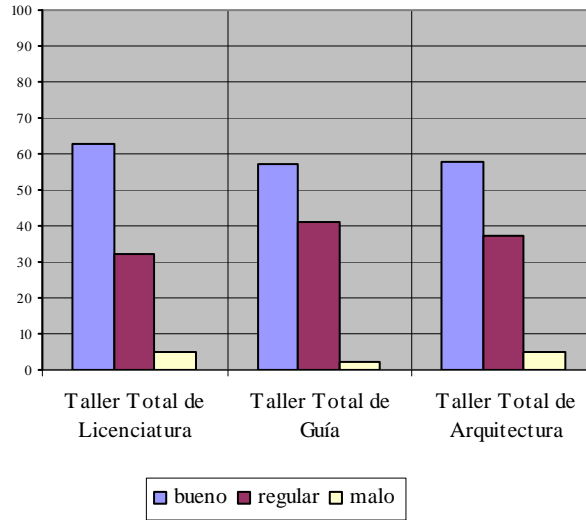
Este es un punto considerado fundamental, debido a que el Taller Total fue diseñado como planteamos al principio, siguiendo a Raths (ver en Entorno al problema...) como actividad *gratificante*. En este punto en las tres carreras el resultado es mayor a la media a favor de bueno. El mayor número en la respuesta de “bien” lo encontramos en el Taller Total de Guía. Ello lo ligamos a que fue posterior al de Licenciatura en donde los alumnos comprendieron los alcances de la actividad y se transmitió esta situación a sus compañeros de Guía y también a que hay muchos alumnos que siguen ambas carreras.

Relación líder/grupo



En este punto, relación entre el líder y el grupo, entendemos que una situación desconocida genera una mayor propensión a aceptar o buscar un protector el cobijo a partir de un líder zanja en parte las inquietudes producidas por una actividad nueva, sin guía docente, que además vino precedida de comentarios en contra como por ejemplo que iba a ser una evaluación personal a cada alumno. En la relación con arquitectura, se impone una diferencia que sustanciaría esta conclusión, es que en esta carrera, es una actividad que tiene cierta frecuencia, los alumnos la toman con entusiasmo y entonces el cobijo que podría brindar un líder, no es necesario, es más el liderazgo es un punto de asperezas, más disputado y esas disputas generan disconformidad, lo que siempre que no impida llevar a cabo la tarea, se considera interesante en relación con la formación de profesionales reflexivos.

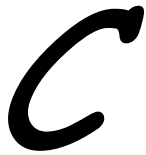
Relación individuo/grupo



Este ítem resulta interesante en cuanto a las coincidencias encontradas entre las distintas carreras, en “bueno”. El escalonamiento se produce en “regular” en este orden: Guía, Arquitectura y Licenciatura. La variable “malo” se considera mínima.

Aquí haremos hincapié en el aprendizaje en grupo es llevado de manera común en las tres carreras. Si bien en el Taller Total la conformación de grupos generalmente no surge de los propios alumnos, como normalmente ocurre, sino que a los fines de que los mismos estén equilibrados, es consensuada, ello no compite con la posibilidad de que el individuo se sienta a gusto con la tarea grupal.

Conclusiones



Concluyendo el trabajo de campo de los talleres totales tanto en arquitectura como en turismo, el hallazgo fundamental que se ha encontrado es que esta dinámica es tan dúctil, que puede ser empleada para muy diversos objetivos, desde simples como por ejemplo instalar conceptos que sean difíciles de comprender por el alumnado hasta diagnosticar el estado general del conocimiento en la carrera.

Si el objetivo de base de la currícula de las carreras es la *formación del profesional reflexivo* que a partir de su arte profesional, reaccione ante una situación problemática basada en la *incertidumbre, singularidad y conflicto* con formas creativas de resolución del mismo, entonces la dinámica del taller total es un instrumento viable a la hora de situar conceptos nuevos, diagnosticar el estado de la carrera, generar una entrada en asunto a partir de la cual se recupera la diacronicidad del taller de arquitectura –o el taller integrado de productos de las carreras de turismo–, predisponer al estudiantado a iniciar un año de trabajo o realizarlo como actividad de cierre del ciclo lectivo, etc.

Planteado a partir de una epistemología de la práctica diferente, la reflexión en la acción de docentes y alumnos, y la construcción-reconstrucción permanente del conocimiento en una relación enseñanza/aprendizaje paradójal en donde el profesor se transforma en un docente que trata de no enseñar sino que se propone como un *aguijón* y a la vez un soporte, conteniendo las tensiones ocasionadas por la búsqueda del alumno que no comprende qué necesita saber pero aprende haciendo lo que no comprende totalmente, formándose en una espiral recursiva, dotando, de esta forma, de sentido a su hacer.

Se considera importante la experiencia realizada en el taller total ya que como actividad se ideó, diseñó y puso en práctica a partir de una concepción distinta de la relación enseñanza/aprendizaje, con gran aceptación tanto del alumnado como de los docentes y con óptimos resultados a partir de sus objetivos, de allí que se considere un hallazgo muy importante una actividad de estas características, ya que concluyendo en lo general:

- Al tratarse de cortes sincrónicos dentro de la diacronicidad característica del desarrollo habitual del taller o la materia troncal de cada carrera, dan otra posibilidad de medir los resultados en proceso, logrando si se multiplican a lo largo del año, la comparación y evaluación de su desarrollo.

- Si la carrera no tiene como instancia fundamental el ejercicio del taller, se deben acentuar las explicaciones de lo que esta dinámica implica para sus participantes, con el fin de que no sea un impedimento que desactive el planteo del Taller Total
- Se puede establecer un método a partir del cual se logre en el cuerpo docente una práctica en el identificar los problemas y deficiencias del alumnado y los propios, con el objetivo de corregirlos y volver a evaluar la efectividad de su modificación.
- Se pueden ir transformando los objetivos del taller total, sesgándolos y especificándolos con el fin de lograr que el mismo abarque los diversos intereses de la enseñanza de cada año, tanto sean estos
 - Generales
 - metodológicos,
 - teóricos,
 - etc.
 - Específicos
 - técnicos,
 - históricos,
 - etc.
- La pluralidad del taller total posibilitaría en el futuro la inclusión de egresados en estas actividades con el fin de lograr la comunicación de todos los estamentos de la carrera: alumnos, docentes y egresados y que estos últimos se actualicen en una práctica diferente y constante.
- El proceso puede ir mejorándose en su metodología y práctica hasta alcanzar, tanto en el alumnado como en el cuerpo docente, un entrenamiento en la obtención de respuestas a corto plazo que mejoren los resultados de la enseñanza global.
- Puede poner en crisis la organización curricular de la carrera y hasta llegar a conseguir la modificación de la misma, a partir del diagnóstico devenido de una suma de talleres totales en donde no se verifique el logro de determinados objetivos considerados de importancia para el cuerpo docente y para las autoridades.

Basándonos en a) las experiencias realizadas, talleres totales de una jornada, media jornada y tres no consecutivas; b) las encuestas realizadas entre los alumnos y c) las encuestas y entrevistas realizadas entre los profesores, concluimos que:

- Posiblemente el taller total no tenga como objetivo la innovación en cuanto a sus resultados es decir los proyectos desarrollados por los grupos, sino que el énfasis está puesto en su ejercicio, práctica y procesualidad, es decir su desarrollo en el tiempo.
- Provoca el autocuestionamiento de los docentes, contribuyendo a la problematización sobre la propia práctica dando pie a una apertura por parte éstos en cuanto a la mejora de sus propias clases y abriendo la posibilidad de su asistencia a talleres de formación docente.
- Algunos docentes pueden manifestarse críticos con la implementación de esta práctica, el argumento fue que *deja al descubierto lo que los docentes no saben*. Se considera que si esto opera sobre los ellos como un *darse cuenta* que los lleve a mejorar y enriquecer sus prácticas y sus métodos, el taller total ha cumplido con creces una misión para la que quizás no fue diseñado.
- De los talleres experimentados se ha encontrado que el mejor logro se obtiene en el más corto tiempo de una sola jornada.
- Hay un aumento progresivo de la actividad de los docentes y alumnos que en las formas tradicionales de educación suelen permanecer ocultas y reprimidas y que el espacio lúdico del taller propicia su emerger.
- Esta mayor actividad se incrementa en el transcurso del taller total, el establecimiento de tiempos rígidos para las distintas etapas colabora en ello, también a la necesidad de mostrar un resultado para entrar en el tiempo final expositivo, pero más que todo ello se debe al entusiasmo y motivación que esta técnica provoca en el alumnado

Concluyendo en lo referido a la organización del taller total, inferimos que:

- Se deben realizar varias reuniones previas al día del taller total, con la asistencia de la totalidad de los docentes intervinientes.
- La organización de tales reuniones dependerá de las cátedras que intervengan.
- Posiblemente sea necesario establecer un ciclo de reuniones docentes con el fin de que todos los profesores participantes estén compenetrados de lo que va a suceder y por lo tanto conscientes de su rol.
- Se considera fundamental para el logro de la actividad denominada Taller Total, la concurrencia de docentes de prestigio, fuertemente instalados en la carrera en la que se realice la experiencia, especialmente en lo referido a la pertinencia de las cuestiones de organización curricular, relaciones internas de las materias, metalenguajes, y otras.
- El tema debe ser desconocido por los alumnos, el factor sorpresa es muy importante ya que conduce a una reflexión dentro de una acción-presente sobre un tema imprevisto, generando expectativas en el alumnado. El ingrediente sorpresa hace que el alumno se entrene en reaccionar ante una situación basada en la incertidumbre, singularidad y conflicto.
- El tema del taller total debe manejarse en la máxima de las reservas, tratando de evitar su filtración hacia el exterior del grupo de docentes participantes de las reuniones previas y en lo posible, que haya pocas personas involucradas en su conocimiento.
- El tema es importante sólo en la medida en que colabora con el diagnóstico, - la enseñanza/aprendizaje no se da en forma lógico-lineal, el taller total es sólo un pequeño aporte puntual y sincrónico dentro del diacronismo de la carrera- la importancia está concentrada en los objetivos a evaluar, por lo tanto la actividad didáctica estará centralizada en la observación, seguimiento, asistencia, tutoría de las formas organizativas que adopten los grupos, en la dinámica que los mismos le impriman a su proceso de diseño, en las prácticas de liderazgo, sean éstas problemáticas o no, en la

basta comprensión del juego denominado taller total, sus reglas y tiempos, en las relaciones alumno/alumno; alumno/docente, docente/docente, tomando a todo esto como un proceso para la solución del problema en complejidad concéntrica.

- Con el fin de lograr que el taller total se realice con el mayor éxito posible, se deberá tener especial cuidado en la formulación preliminar de los grupos de alumnos para que éstos resulten suficientemente equitativos en cuanto a la competencia de sus miembros.
- El trabajo de los docentes no es en solitario, sino en equipo (Ander Egg, 31). El logro es grupal, tanto desde el punto de vista de los alumnos como de los docentes. Eso lleva a redefinir los roles, ya que la mayoría de los profesores está acostumbrada al trabajo docente unipersonal ya que en estas carreras no hay extensas estructuras de cátedra como en las facultades numerosas y a los docentes les cuesta integrarse en grupos de trabajo, de ahí la importancia de la participación en las tareas de organización previas – reuniones -.
- No es aconsejable la práctica de distribuir a los docentes como responsables de los grupos, debido a que al entrar en competencia los docentes entre sí, se pierde de vista el objetivo central que es el de diagnosticar el estado de la carrera.
- El taller total debe tratar de hacerse en un espacio que pueda incluir a la totalidad de los participantes, ya que:
 - el clima generalizado de trabajo en un espacio global, hace que el mismo se vaya potenciando,
 - los tiempos cortos definidos en el programa del taller para cada actividad (tiempo cognitivo, tiempo proyectual y tiempo expositivo) determinan que la fuga de información de un grupo a otro sea escasa y poco importante.
- Se sugiere que la biblioteca de la facultad esté próxima al espacio donde se desarrolle el taller y abierta, dispuesta a facilitar el uso de la misma por parte del estudiantado, ya que si todo marcha óptimamente, es de esperar que sea motivo de

consulta en forma reiterada. Si no es consultada o se lo hace escasamente, será también uno de los factores a evaluar en el diagnóstico.

- Otro recurso didáctico que puede colaborar a la mejor comprensión del problema a resolver es la confección por parte de los docentes de apuntes específicos de acuerdo al tema del taller, que puedan ser entregados junto con la hoja del planteo al comienzo de la actividad.

En cuanto a la idea y diseño, se concluye que el taller total es una actividad *gratificante*, verificable esto en el hecho de que trata de generar:

- elecciones informadas,
- reflexión en conjunto, en subgrupos²¹⁸ o por aptitudes
- discusión sobre cuestiones inherentes
- una competencia entre pares,
- se corren riesgos,
 - es posible el éxito o el fracaso
- es un nuevo contexto o por lo menos uno no habitual durante el año lectivo,
- se ponen a prueba métodos, relaciones, organización, habilidades, saberes
- trata de relacionar los saberes aprehendidos en todas las materias de la carrera
- trata sobre el dominio de las reglas del buen arte, tanto en la presentación gráfica de los resultados, como en la forma en que verbalicen y organicen los mismos
- propone que se indague sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien individuales, bien sociales
- el objetivo de los talleres totales puede ser el ayudar a la comprensión de determinados temas puntuales y de verificar en la acción común el supuesto de la escasa transferencia del conocimiento.

Para concluir tomaremos de Kincheloe²¹⁹ aquello que el constructivismo crítico puede hacer para determinar qué construcciones son válidas: si la construcción analizada, en este caso el Taller Total,

²¹⁸ Informe de docente observador, Prof. Marina Basile (Inglés)

²¹⁹ KINCHELOE (2001), o.c.p.144

1) *se corresponde con nuestros sistemas posmodernos de significado*, al trabajar desde la diversidad tratando de incluir a todos los integrantes sin importar la cantidad de conocimiento que los mismos suponen, el taller total contribuye a resignificar los procesos cognitivos desde la multiplicidad de criterios posibles y su selección de acuerdo a las conveniencias grupales. Tal diversidad es correspondiente con los sistemas de significados propios de la posmodernidad

2) *nos ayuda en nuestro empeño por alcanzar objetivos emancipadores*, la obtención de resultados colabora indudablemente en la mejora del desempeño de los alumnos y el trabajar solos en la práctica y reflexión constante, con escasa o ninguna solicitud de la atención del docente, hace que la actividad denominada Taller Total se presente como óptima para alcanzar objetivos emancipatorios en el alumnado

3) *es consistente en sí misma*, la actividad lo es, ya que tiene un comienzo, un nudo a resolver y un cierre, puede ser implementada en distintas situaciones y momentos y siempre se desarrolla dentro de los parámetros prediseñados que son los suficientemente flexibles como para incluir la diversidad

4) *contribuye a la capacidad de los seres humanos para funcionar y sobrevivir*, con el Taller Total se obtienen capacidades para resolución de conflictos propios de la vida actual signada por la incertidumbre. Colabora en instrumentar repertorios de respuestas a situaciones singulares y prepara al participante a enfrentar situaciones nuevas.

5) *es adecuada para el propósito de la búsqueda*. La actividad se propone como directamente relacionada con la búsqueda de soluciones para los problemas planteados y de allí su inferencia a otros que todavía no han aparecido y que por la propia dinámica social sin duda aparecerán en el futuro profesional de los actuales alumnos

6) *evita el reduccionismo, reconociendo la complejidad contextual de la situación en cuestión*. La diversidad en su empleo y la ductibilidad misma del Taller Total trata de reconocer en sus distintas dimensiones la complejidad de nuestras situaciones y colabora en instrumentar respuestas consensuadas a ellas.

Por los hallazgos obtenidos y las presentes conclusiones, se sugiere la inclusión del método de taller total en la gestión educativa anual como una actividad programada de acuerdo con el interés de cada año.

De los comentarios surgidos entre los docentes participantes
del segundo taller total de arquitectura:
*... por lo menos hoy a la noche, cuando se reúnan para
tomar cerveza, los chicos van a hablar de arquitectura...*

Agosto, 1998

Glosario

AGENCIA DE VIAJES: Empresa dedicada a la realización de arreglos para viajes y venta de servicios sueltos o en forma de paquetes, en carácter de intermediaria entre el prestador de los servicios y el usuario.

ANTEPROYECTO: en los talleres de arquitectura no se llega a elaborar el proyecto final (diversos planos de obra, entre ellos de carpinterías, doblado de hierros, cálculos de estructuras e instalaciones de electricidad y de sanitarios), se considera importante el proceso y la entrega final consiste en el anteproyecto en donde se proyectan las instalaciones, estructuras, etc. sin llegar a planos finales.

ATRATIVOS TURÍSTICOS: Es todo lugar, objeto o acontecimiento de interés turístico. El turismo sólo tiene lugar si existen ciertas atracciones que motivan al viajero a abandonar su domicilio habitual y permanecer cierto tiempo fuera de él. Respecto a la actividad turística guardan la misma relación que los llamados recursos naturales o culturales: nada valen sobre el mercado si no *son puestas en valor* y explotados. Hay casos en que los atractivos turísticos son perecederos y no renovables.

EMPRESA TURÍSTICA: Es todo lugar o compañía en donde se transa el producto turístico entre compradores (turistas/empresas) y vendedores (empresas)

ENTREGA FINAL: La evaluación final de cada año del taller de diseño arquitectónico se realiza a partir de una entrega del trabajo que elabora el alumno conteniendo planos, memoria descriptiva y maqueta, habitualmente indicada por el profesor en forma consensuada con los alumnos. Esta entrega se completa con la defensa oral que hace el alumno de su producto, frente al tribunal evaluador.

IDEA (*Del lat. idea, y éste del gr. eidos*) Acto del entendimiento que se limita al simple conocimiento de una cosa. Representación que del objeto percibido queda en el alma. Concepción de un plan o proyecto en el espíritu para realizar una cosa.²²⁰ Una imagen-guía o idea, eidos, orienta el acato de la producción al suministrar un modelo perfecto de la utilidad del producto, y éste sería una realización más o menos adecuada

²²⁰ Enciclopedia SALVAT diccionario. Salvat Editores, S.A. España, 1972.

*de la idea que inspiró su producción*²²¹

IDEA RECTORA, IDEA FUERZA, IDEA FUERTE, IDEA GENERADORA: principio general en referencia al cual se materializa el producto, es el todo que define y redefine las partes, sean estas formales, funcionales, constructivas, estructurales, etc.

INFERENCIA: trabazón o nexo con que se siguen las partes de un discurso, razonamiento, etc.

HERMENÉUTICA: enfoque interpretativo de la naturaleza de las ciencias sociales (...) elaborado, en primer lugar, por los teólogos protestantes del siglo XVII, que deseaban desarrollar un método para demostrar cómo el sentido de la Biblia podía entenderse directamente con la lectura del texto..., sin mediar ninguna interpretación eclesiástica. El método técnico que se desarrolló para este sistema de interpretación de significados recibió el nombre de hermenéutica. Durante el siglo XVIII fue utilizado para interpretar (...) también la literatura, las obras de arte y la música. (...) durante el siglo XIX fue el concepto central de una larga discusión entre historiadores de habla alemana sobre la naturaleza de la historia. (...) hacia finales del siglo XIX y principios del XX (...) teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa.²²²

MÉTODO: *...es una manera de resolver el conflicto que se da entre análisis lógico y pensamiento creador. La dificultad estriba en que la imaginación no trabaja adecuadamente si no se la deja orientarse alternativamente a todos los aspectos del problema, en cualquier orden y en cualquier momento, mientras que el análisis lógico colapsa ante el abandono de una secuencia sistematizada etapa por etapa. Por consiguiente, para conseguir algún progreso, un método de diseño debe permitir que estos dos tipos de pensamiento se desarrollen a la vez*²²³

²²¹ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988) o.c.p. 50

²²² *Ibíd*em p. 101.

²²³ BROADBENT (1976) o.c. p.249. *Ídem* anterior Jones, J.C.

OFERTA TURÍSTICA: Es el conjunto de servicios puestos en el mercado turístico.

PARTIDO: representación icónica previa al anteproyecto donde se exponen los principios formales y ejes organizativos del mismo en relación directa con la idea.

PAUTAS: frases cortas que mediatizan y ayudan a materializar la idea rectora. Las pautas pueden ser formales, funcionales, estructurales, constructivas y guardan o deberían guardar una relación directa con la idea.

PAQUETE TURÍSTICO: Conjunto de servicios en que se incluye el alojamiento y una combinación de otros elementos, tales como traslados, comidas, excursiones locales, etc. que puede o no incluir el transporte de aproximación, que se vende a un precio global, y que pueden ser adquiridos en un solo acto de compra.

POÉTICA (Del lat. *poética*, y éste del gr. *poietiké*) *Doctrina o teoría sistemática acerca de la poesía. Define la poesía y sus varias ramas y subdivisiones; estudia las formas y recursos técnicos, y discute los principios que la gobiernan y que la distinguen de las otras actividades creativas.*²²⁴ / “Sustantivo cuyo primer sentido, derivado del griego *Poiesis* (hacer, crear), designa el conjunto de medios desplegados por un “artista” o un “creador”, un “emisor” con miras a elaborar una obra coherente que incorpora un mensaje y/o que se confunden con él²²⁵ ... tipo de conocimiento y de indagación adecuado para las disciplinas productivas (...) lo que Aristóteles llamaba *poietiké*, que podríamos traducir aproximadamente por acción en curso ...²²⁶ ... el tipo de razonamiento implícito en la *poietiké* era el de medios-fines o razonamiento instrumental. Bajo esta mentalidad, la imagen-guía es tan poderosa que domina la acción la conduce hacia la finalidad propuesta”²²⁷ / “... los clásicos griegos utilizaron el término *poética* para referirse al estudio de la elaboración de objetos; los poemas correspondían a una categoría de cosas hechas²²⁸

²²⁴ Enciclopedia SALVAT diccionario. Salvat Editores, S.A. España, 1972.

²²⁵ TINÉS, Georges y LEMPEREUR, Agnés. *Diccionario general de ciencias humanas*. Madrid, Cátedra. Pp.706

²²⁶ CARR Y KEMMIS, o.c. p.49

²²⁷ *Ibidem* p.50

²²⁸ SCHÖN, o.c.p 50

POIESIS actividad generadora de conocimientos en el mismo hacer productivo²²⁹. Conjunto de medios desplegados por un *artista* o un *creador*, un *emisor* con miras a elaborar una obra coherente que incorpore un mensaje. Su derivado es el vocablo *poética*.²³⁰ Según Aristóteles, *poiesis* es “hacer” y supone el desprendimiento de la obra respecto del autor²³¹

PRAXIS: en los griegos, *La forma de razonamiento adecuada a las “ciencias prácticas” (...)* se distingue de la *poietiké* porque es una acción informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias modifica reflexivamente la “base de conocimientos” que la informa, (...) es acción que se crea, (...) rehace las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan²³²

PROCESO DE DISEÑO: término con el que se designa a ... *todo lo que ocurre desde que se detecta un problema hasta que se completa finalmente el diseño. Según sea la naturaleza del problema, el proceso consistirá en uno o muchos actos completos de pensamiento a los que llamaremos secuencias de decisión* ²³³ ... es una falacia implícita suponer que el proceso de diseño consiste en una única y simple secuencia “directa desde el análisis a la síntesis y de la síntesis a la evaluación” ya que “en la mayoría de los casos prácticos de diseño, en el momento en que se produce una cosa y se encuentra otra, y se llega a una síntesis, uno se da cuenta de que ha descuidado analizar alguna otra cosa más y hay que volver al principio del ciclo, llegar a una nueva síntesis modificada y así sucesivamente. En la práctica este ir y venir se repite varias veces.”²³⁴

PRODUCTO TURÍSTICO: es el conjunto de recursos, bienes y servicios organizados de acuerdo a las motivaciones, deseos y expectativas del cliente. Los recursos pueden ser naturales y/o culturales, los bienes son las infraestructuras y los

²²⁹ <http://www.fadu.uba.ar/poiesis.html>

²³⁰ TINÉS, Georges y LEMPEREUR, Agnés, o.c. p.706.

²³¹ OLIVERAS, Elena (2005): Estética. La cuestión del arte. Buenos Aires: Ariel. p.83

²³² Carr y Kemmis, o.c. p.50

²³³ BROADBENT(1976), O.C. p. 248

²³⁴ Ibídem p. 249, citando a Page, J.K. en su conferencia en el marco de la Primera Conferencia Sobre Métodos de Diseño que tuvo lugar en el Imperial College, London en 1962.

elementos que cumplen con las funciones primarias y los servicios las prestaciones asociadas al producto, por ejemplo el servicio de guía y otros.

PROFESIONAL REFLEXIVO: es aquel que a partir de su arte profesional, reacciona ante una situación problemática basada en la incertidumbre, singularidad y conflicto con formas creativas de resolución del mismo

PROGRAMA DE NECESIDADES: listado que genera el arquitecto sobre las necesidades espaciales y funcionales del comitente, con la superficie necesaria para el desarrollo de cada una de ellas. Obviamente el establecimiento de necesidades y superficies está en relación directa con el nivel económico del comitente. (por ejemplo para una vivienda unifamiliar simple de dos dormitorios el programa de necesidades podría ser: Acceso: 3m²; Estar – Comedor: 36m²; Cocina - Lavadero: 10m²; Baño: 5m²; Dormitorio de los hijos: 12m²; Dormitorio de los padres: 16m². Superficie Total: 82m²). En el caso de los talleres de arquitectura y debido a la complejidad creciente que organiza los conocimientos que adquieren los alumnos, el programa de necesidades en los primeros años lo decide el docente, en los años intermedios es consensuado entre docente y alumnos y en los últimos años lo desarrolla el alumno o los grupos de alumnos.

PROYECTO: es la elaboración final con planos municipales, planos finales de obra, planos de estructura y doblado de hierros, evaluación de costos, plan de trabajo de obra, memoria descriptiva, memoria técnica, etc. que permiten la construcción de la obra de arquitectura.

RECURSOS TURÍSTICOS: Son los componentes del producto turístico (sean naturales o culturales, tangibles e intangibles) que en el contexto del destino, determinan en mayor medida la elección por parte del consumidor, e influyen en la motivación de los clientes potenciales.

REPRESENTACIÓN ENACTIVA: relación entre acciones. Analizar a los actores cuando están en funciones

REPRESENTACIÓN ICÓNICA: Expresión visual de una idea. Se concibe y se realiza como respuesta a una serie de condiciones previamente existentes. Por sus características, estas condiciones pueden ser simplemente formales o pueden reflejar, en distinto grado, propósitos de diversos tipos, incluso fantásticos o simbólicos. Sea de una u otra manera, lo específico es que la expresión, la comunicación, lo concreto, necesita de lo visual para que se materialice el acto comunicacional, la relación emisor-receptor propia de todo diseño.

SERVICIO: Cualquier actividad o beneficio que una parte puede ofrecer a otra y que es esencialmente intangible y no da como resultado la propiedad de algo. Su producción puede o no estar ligada a un producto físico.

TÓPICA: f. Parte de la antigua retórica que estudia el uso de lugares comunes como recurso para la expresión y/o comunicación.

Referencias bibliográficas

- ACERENZA, Miguel (1988): *Consideraciones acerca de la conceptualización del turismo* Buenos Aires: Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos.
- ALEGRE GORRI, A. (1968) *Introducción a los económicos de pseudo-Aristóteles*. Barcelona: Orbis.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1991): *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1986) *La enseñanza de las Bellas Artes en España: 1844-1980*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- ARGAN, Giulio Carlo (1977) *El concepto del espacio arquitectónico desde el Barroco a nuestros días*. Curso dictado en el Instituto Universitario de Historia de la Arquitectura, Tucumán, 1961, Buenos Aires: Nueva visión.
- ARNHEIM, Rudolf (1978): *La forma visual de la arquitectura*, Barcelona: Gustavo Gili.
- ARNHEIM, Rudolf (1985): *El pensamiento visual*, Buenos Aires: EUDEBA.
- BENÉVOLO, Leonardo (1994): *Historia de la arquitectura moderna*, Barcelona: Gustavo Gili,.
- BIERMANN, Verónica y otros (2003): *Teoría de la arquitectura. Del Renacimiento a la actualidad*. Colonia: Taschen
- BLUMER, Herbert (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora.
- BOULLON, Roberto; MOLINA E., Sergio y RODRÍGUEZ WOOG, Manuel (1988) *Un nuevo tiempo libre: tres enfoques teórico prácticos*. México: Trillas.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïe (1995): *La práctica de la antropología reflexiva - Seminario de París. Respuestas: Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- BROADBENT Geoffrey; BUNT, Richard y otro (1984): *El lenguaje de la arquitectura. Un análisis semiótico*, México: Limusa,.
- BROADBENT, Geoffrey (1976): *Diseño arquitectónico*, Barcelona: Gustavo Gili.
- CALABRESE, Omar (1987): *El lenguaje del arte*, Buenos Aires: Paidós.
- CAMPO BAEZA, Alberto (1999): *La idea construida*, Madrid: Universidad de Palermo, CP67 y A Asppan S.L..

- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación/acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- CASETTI, Franceso: *Introducción a la semiótica*, Barcelona: Fontanella.
- CHAVES, Norberto (2001): *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili
- CID CAMPOS, Raúl; DE LA GARZA VIZCAYA, Eduardo y ORTIZ SEGURA y BUSTOS, Juan (1991): *Evaluación cualitativa en la Educación Superior. Cinco estudios de caso*. México: Limusa
- DE BONO, Edward (1999): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de ideas*. Buenos Aires: Paidós Plural.
- DE FUSCO, Renato (1971): *Arquitectura como "mass medium"*. Notas para una semiótica arquitectónica, *Barcelona: Anagrama*.
- DE FUSCO, Renato (1976): *La idea de arquitectura. Historia de la crítica desde Viollet – le – Duc a Persico*, Barcelona: Gustavo Gili.
- DROSTE, Magdalena (1993): *Bauhaus 1919-1933*, Berlín: Benedikt Taschen.
- ECO, Umberto (1981): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- ECO, Umberto (1988): *La definición del arte*, Barcelona: Martínez Roca.
- ECO, Umberto (1988): *Tratado de semiótica general*, Barcelona: Lumen
- ECO, Umberto (1992): *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen.
- ELKIN, Benjamín (2000): *Taller total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Ferreira Editor.
- GADAMER, Hans-Georg (1996): *Estética y hermenéutica*, Madrid: Tecnos.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995): *Ideología, cultura y poder*, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria - Facultad de Filosofía y Letras - Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común - Universidad de Buenos Aires.
- GARCIA, Emilio (1994): *Una aproximación psicológica al pensamiento crítico*. Ponencia en mesa redonda: Filosofía, pensamiento crítico y educación, Barcelona.
- GARDNER, Howard (1999): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- GLASER, B. – STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. El método de comparación constante de análisis cualitativo*, Chicago: Aldine.

- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Ediciones Morata. S.A.
- GOOTMAN, Nelson (1976): *Los lenguajes del arte*, Barcelona: Seix Barral.
- GROPIUS, Walter (1963): *Alcances de la arquitectura integral*, Buenos Aires: Ediciones La Isla.
- GUBA, Egon (1989): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Gimeno y Pérez Gómez: *La Enseñanza en su Teoría y su Práctica*, Capítulo III.
- GUBER, Rosana (1991): *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires: Legasa.
- GUTIERREZ, Ramón (1978): *Evolución urbanística y arquitectónica del Paraguay. 1537-1911*, Asunción: Comuneros.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON (1994) *Etnografía. Métodos de investigación. ¿Qué es la etnografía?*, Barcelona: Paidós.
- HARRIS, Nathaniel (1996): *The life and works of Rennie Mackintosh*. Bristol: Parragón Book Service Ltd
- HAUSER, Arnold (1979): *Historia social de la literatura y el arte*, Barcelona: Guadarrama.
- HEIDEGGER, Martín (1951): *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, Pedro (1998): *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid: Narcea.
- HISTORIA UNIVERSAL DEL ARTE (1995), Barcelona: Rombo.
- KANDINSKY, Wassily (1985): *Punto, línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, Buenos Aires: Labor.
- KANDINSKY, Wassily (1991): *Cursos de la Bauhaus*, Madrid: Alianza Forma.
- KANDINSKY, Wassily (1999): *Sobre lo espiritual en el arte*, Buenos Aires: Need
- KOLLER, P. (2000): *Mercadotecnia*. México: Prentice-Hall
- KUHN, Thomas (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- LEVINTON, Norberto (1996): *La arquitectura de las Iglesias de las Misiones jesuíticas: Tipología y Regionalismo. La iglesia de Jesús (1759-1767) (Prov. Jesuítica de Paraguay)*, en: Encuentro Internacional Historia de la Ciudad, la Arquitectura y el Arte Americanos. Buenos Aires, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo”, FADU/UBA.

- LLOVEL, Jordi (1979): *Ideología y metodología del diseño.* , Barcelona: Gustavo Gili.
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, Juan Angel (1975): *Curso de semiología estructural*, Buenos Aires: ILAE.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1994): *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas*, Poio. Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia: *Ensaio de construção de uma universidade crítica: a "oficina total" de arquitetura de Córdoba.(Argentina, 1970-1976), (UENF, Universidad Fluminense, Río de Janeiro)*
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1985): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta.
- MOHOLY-NAGY, Laszlo (1997): *La nueva visión, principios básicos del Bauhaus*, Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- OLIVERAS, Elena (2005): *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Ariel.
- PANOFSKY, Erwin (1979): *El significado de las artes visuales*, Madrid: Alianza.
- PANTIGOSO, Manuel (1994): *Educación por el arte. Hacia una pedagogía de la expresión*, Lima: Instituto Nacional de Cultura del Perú.
- PEIRCE, Charles: *La semiótica de base lógico pragmática*. Universidad Nacional de Rosario.
- PIGNATARI, Decio (1980): *Información, lenguaje y comunicación*, Barcelona: Gustavo Gili.
- PIGNATARI, Decio (1983): *Semiótica del arte y de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RAVERA, Rosa María (1992): *Umberto Eco. En la enciclopedia de pensamiento contemporáneo*, Buenos Aires: Patricio Loizaga-Emecé.
- READ, Herbert. (1973): *Educación por el arte*, Buenos Aires: Paidós.
- REY, Sandra(1996): *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais*. PORTO ALEGRE, v.7.
- ROTH, Leland (2000): *Entender la arquitectura sus elementos, historia y significado*, Barcelona: Gustavo Gili

- SAMAJA, Juan (1996): *Elementos para una tónica de las inferencias racionales (Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva)*. Disertación en las Segundas Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias de la Universidad Nacional de Luján.
- SAMAJA, Juan, (1996) Cátedra de Metodología II, Facultad de Psicología. U.B.A. *Elementos para una tónica de las inferencias racionales. Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva*. Segundas Jornadas de Neurociencias, Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- SAZBÓN, José (1985): *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Estudio preliminar, selección de textos y traducción José Sazbón, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SCHÖN, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SIRVENT, María Teresa. (1995): *El proceso de investigación., Las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Ficha de la Cátedra de Investigación y Estadística II*, Paraná: Universidad Nacional del Litoral, Maestría en Ciencias Sociales.
- SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*, capítulo III. *Lo grupal, la grupalidad, los grupos en las situaciones de enseñanza*. ÁREA DE LAS INSTITUCIONES I-23.
- STAKE, R.E. (1988): *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata S.A.
- STENHOUSE, Lawrence (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- TAYLOR y BOGDAN (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1993): *Métodos cualitativos 1. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VIZER, Eduardo A.: *El modelo actor-observador y el desarrollo de una “perspectiva comunicacional”*. Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados-UBA.
- WARTOWSKY, M. (1989): *Introducción a la filosofía de la ciencias*, Barcelona: Alianza.
- WICK, Rainer (1986): *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid: Alianza Forma.

- ZATONYI, Marta (1998) *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo 20*. Buenos Aires: de la Mirada.
- ZATONYI, Marta (1993): *Diseño, Análisis y Teoría*. Buenos Aires: Universidad de Palermo/Librería técnica CP67.
- ZATONYI, Marta (1990): *Una estética del arte y del diseño*. Buenos Aires: CP67.

REGISTRO DE RECURSOS ELECTRÓNICOS ²³⁵

- Alma Mater Hispalense: Libros del siglo XVI de la Universidad de Sevilla [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso:
http://www.personal.us.es/alporu/patrimonio/libros/siglo16_libros.htm# Consulta: 4 de mayo de 2005
- ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — [recurso electrónico] (Río de Janeiro, Brasil). Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso:
<http://www.anped.org.br/>
- CASASSUS, Juan: Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles.
Forma de acceso:
<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Clarín.com: Hallan restos de la antigua biblioteca de Alejandría [recurso electrónico]. Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso:
<http://www.clarin.com/diario/2004/05/14/sociedad/s-03815.htm>. Consulta: 14 de mayo de 2004
- FRATICOLA, Paola L.: Antecedentes de la Bauhaus. Image & Art [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso:
http://www.imageandart.com/tutoriales/historia_diseno/bauhaus/bauhaus.html
Consulta: 14 de junio de 2004

²³⁵ Citado según NORMA ISO 690-2 SO/TC 46/SC 9 (1997) y según Lic. en Bibliotecología Nelly GARCIA, titular de la materia Catalogación de la carrera de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

- HERNÁNDEZ, Manuel Martín: Algunas definiciones de Arquitectura. Arquitectura y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (México). Actualización constante por profesores y alumnos del Taller de Investigación "Arquitectura y Humanidades" [recurso electrónico]. Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/colaboradores/mmartinh.htm>
- Le Musée des Arts et Métiers [recurso electrónico] (París, Francia) Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.arts-et-metiers.net/home.php>
- Metodología para el análisis FODA. Universidad de las Ventas Grupo Edinter Consultores [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer, Adobe Acrobat y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: http://www.uventas.com/ebooks/Analisis_Foda.pdf . Consulta: 24 de mayo de 2003
- PUÉRTOLAS COLI, Leonardo: Breve reseña sobre las teorías de la restauración referidas al patrimonio arquitectónico. [recurso electrónico] Edición: revista Serrablo, editores: Amigos de Serrablo. Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.serrablo.org/revista/s122/s122a10.htm>. Consulta: 14 de febrero de 2002
- PUIGGROS, Adriana V.: Liberalismo y Neoliberalismo en los discursos pedagógicos argentinos. La influencia norteamericana. Universidad de Buenos Aires - Secretaría de Ciencia y Técnica [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.rec.uba.ar/Programacion%2098-00/hm/tl17.htm> Consulta: 14 de marzo de 2005
- Reforma Universitaria de 1918, FMM Educación, MAGLIO, Federico Martín [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.fmmeduccion.com.ar/Historia/Documentoshist/1918universidad.htm> Consulta: 27 de agosto de 2004
- RIEZNIK, Pablo: La Reforma Universitaria de 1918: el primer Cordobazo. Editor: Tribuna Docente [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso:

<http://www.tribunadocente.com.ar/pedagogia/pedago6.htm> Consulta: 28 de octubre de 2004

- RUSKIN, John: Las siete lámparas de la arquitectura [recurso electrónico] Josep J. Molí Cambray (Editor) Editorial Alta Fulla (Barcelona, España) Actualización: noviembre / 2003 Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: World Wide Web en: http://www.altafulla.com/ad_lit/ruskin.htm
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.fadu.uba.ar/carreras/index.html>. Consulta: 22 de marzo de 2001
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Creatividad en Arquitectura y Diseño. Director: Arq. Jorge SARQUIS [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.fadu.uba.ar/invest/poiesis.html> Consulta: 15 de julio de 2001
- Universidad de Córdoba, Facultad de Arquitectura y Urbanismo- Historia [recurso electrónico] Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: <http://www.faudi.unc.edu.ar> Consulta: 14 de junio de 2004
- WENZELBURGER, Elfriede: La transferencia en el aprendizaje [recurso electrónico] (México) Edición electrónica: Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV. Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: World Wide Web en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res061/txt4.htm> Consulta: 1 de julio de 2005
- Wikipedia der freie Enzyklopädie [recurso electrónico]. GNU Free Documentation License Version actualisiert (MediaWiki 1.5) Textos en formato HTML. Requisitos del sistema: Internet Explorer y pantalla 600 x 800 píxeles. Forma de acceso: World Wide Web en: <http://de.wikipedia.org/wiki/>

Aclaratoria final:

Las fotos que aparecen en el presente trabajo fueron producidas por la autora durante el primer Taller Total de Arquitectura, 1998; el Taller Total de Arquitectura del 2003, el último Taller Total de Arquitectura, 2005 y los Talleres Totales de Turismo, 2002