

PENSAR LA FORMA COMO FORMA DE PENSAR

CLAUDIA BERTERO Y LEONARDO BORTOLOOTTO

Nombre: Claudia Guillermina Bertero, Arquitecta, Mg. en Docencia Universitaria, docente e investigadora (n. Esperanza, Prov. de Santa Fe, Argentina, 1958).

Dirección: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional de Litoral, Paraje el Pozo s/n, Santa Fe, Santa Fe, 3000, Argentina.

E-mail: cluabertero@gmail.com

Áreas de interés: Arquitectura y Urbanismo, Docencia, Didáctica de la Arquitectura, Investigación en Didáctica

Nombre: Leonardo Federico Bortolotto, Arquitecto (n. Santa Fe, Prov. de Santa Fe, Argentina, 1978).

Dirección: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional de Litoral, Paraje el Pozo s/n, Santa Fe, Santa Fe, 3000, Argentina.

E-mail: lfbarq@gmail.com

Áreas de interés: Arquitectura y Urbanismo, Docencia.

Resumen: *Pensar las formas de enseñanza implica considerar aspectos de la misma que no son evidentes y en las que pocas veces, como docentes, nos detenemos. Nos preguntarnos qué subyace en la enseñanza que hace de ésta una actividad particular y difícil. El encuadre que aquí se expone, surge a partir de la investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la Arquitecta Claudia Bertero (2006) y que retomamos con motivo de la convocatoria del SEMA. Así es que las problemáticas allí identificadas sobre la concepción que adopta el Docente acerca del rol del estudiante y en consecuencia, cómo se orienta el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, son reelaboradas desde un enfoque pertinente al presente Congreso, asimilándolo a procesos de generación de la forma, con el objetivo de pensar y enriquecer tanto la interpretación de los procesos que se abordaron en aquel momento, como así también los conceptos particulares de “Forma y Simetría”.*

1 LA FORMA DEL PROCESO EN LA INTERACCION DOCENTE - ALUMNO

Situar la problemática de la interacción entre Docente y Alumno dentro del campo de la Forma, nos remitió a la necesidad de especificar a que nos referimos cuando hablamos de Forma, cuando la forma no es la de la materia, sino de lo inmaterial.

Pensar desde la disciplina arquitectónica sobre la Forma, no es en este caso remitirnos únicamente a lo objetual y tangible. La Forma también puede ser un proyecto, una producción; y, trascendiendo lo propio de la Arquitectura, la forma puede ser definida como relación, como vínculos. Particularmente en esta ocasión, nos interesa ahondar

en esto, en la forma de las relaciones. Para poder abordar esta dimensión hay que deconstruir los a priori que se presentan al hablar de Forma, subvertir la idea de que forma y materia se determinan mutuamente, de que Forma es en tanto la existencia de una materia, y ésta se describe inevitablemente a partir de aquella, entre otros aspectos. Nos resulta imprescindible trascender la dimensión de lo matérico que el concepto porta, y expandirlo.

Nuestra estrategia consiste en pensar que: así como forma y materia son conceptos que parecieran confluír en la determinación de una entidad única y, por tanto, indivisible, donde a cada uno le es relativo un conjunto de propiedades y problemáticas, entendemos que esta relación se entabla antes en la existencia de tensiones constitutivas imperceptibles. A estas tensiones, suponemos aquí que es posible asignarles también una “Forma”, o describir con ellas un “Proceso de Generación”, y esto nos permite construir categorías, analizarlas y, porque no, intervenir para optimizarlas. Es así que retomamos la idea de la Forma de las fuerzas constitutivas, presentes en la dialéctica del par forma y materia, y desde una abstracción conceptual, nos permite realizar algunas analogías explicativas del vínculo Docente-Alumno y de cómo se relacionan dentro del proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el ámbito de los talleres de Proyecto, que particularmente se describirían como Estrategias Didácticas.

Proponemos para este trabajo entender a Docente y Alumno como una amalgama de tensiones que deviene en Formas variadas y siempre en fluctuación, que atraviesa procesos de interacción en los que se cataliza, alterándose invariablemente en sus propiedades iniciales y consecuentemente produciendo nuevas formas.

2 ASIMETRÍA Y SIMETRÍAS

En este trabajo utilizamos conceptos aportados por J. Bruner (1997) atravesándolos con los casos de simetría desarrollados por Wolf, K. y Kuhn, D. (1977), utilizando éstos como analogías explicativas del “proceso de generación de la forma de dicha interacción”. Bruner sostiene que una elección de pedagogía, inevitablemente, conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del estudiante; y que en esa concepción subyace una teoría de la mente. Concibe cuatro formas de relacionar la mente de los alumnos con las posiciones de enseñanza: estudiantes como aprendices imitativos, estudiantes aprendiendo de la exposición didáctica, estudiantes como pensadores y estudiantes como conocedores. En cada una de estas miradas, se imponen diversos niveles de asimetría entre Docente y Alumno, que van a determinar diferentes tipos de vínculos o de tensiones en el desarrollo de esta relación, dando lugar al predominio de uno u otro fenómeno de simetría.

a) Estudiantes como aprendices imitativos, donde predominan operaciones propias de la reflexión especular.

Entender al estudiante como aprendiz imitativo, proviene de asignarle al alumno un rol pasivo y de entender el conocimiento como una “adquisición del saber cómo”. No hay construcción, sino un saber que debe ser adquirido a través de la práctica. Las tensiones que aquí operan, se componen de reflejos, semejanzas de la Forma. No hay cambio de

estado, ni de propiedades. Sólo se puede obtener algo igual a lo existente. En este proceso el docente busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida. El alumno, a su vez, debe practicar el acto modelado para tener éxito. Una alta asimetría entre los sujetos, deviene en un proceso de generación de forma limitado a una simetría básica, con una tensión dominante de imitación, un reflejo.

b) Estudiantes aprendiendo de la exposición didáctica, procesos que incorporan las operaciones propias de la extensión refleja.

Otra perspectiva, es entender al estudiante aprendiendo de la exposición didáctica del docente. Esta forma de entender al alumno implica la adquisición de conocimiento proposicional. Aquí, la naturaleza de los procesos son similares a los anteriores, solo que la asimetría del vínculo es más débil. Lo que el alumno tiene que aprender está en las mentes de los docentes, en los libros, etc. para ser escuchado o consultado. Supone la mente del estudiante como tábula rasa, y al conocimiento como acumulativo. Esta postura permite un desarrollo, partiendo siempre de lo que se ofrece. Se direcciona una tensión de crecimiento condicionada por lo que está dado.

Desde estas dos perspectivas, el estudiante aprende a partir de la ejercitación y la práctica, del conocimiento factual o de la exposición de otros. En la enseñanza de la Arquitectura esta conceptualización reviste alguna importancia dado que hay habilidades que sólo se adquieren practicando. Sabemos que estos modos de enseñanza poseen valor, en la medida en que tanto las actividades como las clases expositivas contemplan los saberes previos de los estudiantes, que les posibilite realizar los anclajes necesarios para reestructurar y re-significar sus conocimientos. En estas visiones la generación de la forma se sustenta en lo existente, con procesos tensionados por una fuerza dominante, donde se dificultan los desplazamientos creativos.

c) Estudiantes como pensadores, responde a operaciones propias de la extensión traslatoria o rotatoria

Aquí se considera el desarrollo de un intercambio intersubjetivo. El estudiante es capaz de razonar, de dar sentido tanto solo como a través del discurso con otros, de pensar su propio pensamiento a través de la reflexión. Esta perspectiva está interesada en la interpretación y la comprensión. Pretende construir un intercambio de entendimiento entre el docente y el alumno. La asimetría entre ambos se utiliza como herramienta puntual, que permite ordenar el proceso. El vínculo se basa en la interacción plena, dando lugar a operaciones de génesis formales más complejas, donde la introducción del desplazamiento sumado al crecimiento, implican fenómenos dinámicos.

d) Estudiantes como conocedores, operaciones de extensión reflejo traslatoria o reflejo rotatoria.

Aquí se otorga a los estudiantes el rol de ser capaces de gestionar conocimiento “objetivo”. Bruner (1997) dice que el alumno puede ir más allá de sus primeras impresiones para incorporarse a un mundo donde puede “discutir” con los autores, diferenciar “lo dado”, “lo que se sabe” y sacar conjeturas personales. Se da paso a múltiples tensiones en el

desarrollo del proceso, donde ambos sujetos aportan una lógica, que redundante en el número de variables que van a intervenir en el mismo. Este desarrollo sólo es posible en cuanto se desestima cualquier asimetría en el vínculo.

Estas últimas dos posturas hablan de un sujeto en primera persona, capaz de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En la enseñanza de la Arquitectura se busca desarrollar las capacidades de interpretación y comprensión, dando lugar a la discusión, a la diferenciación y a las conjeturas del alumno.

Estas concepciones de la mente, implican un modelo de enseñanza abierto y participativo, que reconoce al alumno pensador, capaz de gestionar su propio conocimiento. Que el alumno pueda elaborar una idea, exponerla, argumentar para defenderla y producirla tanto gráfica como verbalmente, es lo que se busca desarrollar en la enseñanza universitaria en general, y particularmente en Arquitectura. Reconocemos una componente dinámica en estas visiones de la interacción Docente-Alumno en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. El grado de complejidad que se adquiera en la relación, nos permite diferenciar un proceso de generación del otro, ya que el resultado de una Forma, se determina por la diversidad de fuerzas que intervengan en su creación.

El resultado de la formación que el alumno recibe, según cada visión, deviene en las posibilidades de desarrollar diversos niveles de reflexión, conceptualización y producción del conocimiento. Un mayor número de variables dentro del proceso de “generación de la forma”, van a redundar en procesos de síntesis más ricos y complejos, no lineales, con posibilidades de ser siempre repensados. Mientras que, por oposición, el reflejo, será siempre una forma igual a sí misma. Si se despliegan las visiones expuestas, tal como lo haría un dibujante, escogiendo alguna de las operaciones de simetrías enunciadas, y acorde a sus intenciones proyectuales, estos procesos describen estrategias didácticas que pueden sucederse y hasta convivir. Siempre y cuando sean parte de una opción consciente, abocada a la consecución de determinados objetivos, sean estos afirmar conocimientos elementales, o generar pensamiento crítico. Una opción no invalida a la otra, como instancias pertenecientes a un proceso mayor.

El cruce que producimos entre estos sistemas explicativos, dando lugar a interpretaciones no cerradas, es justamente el objetivo que nos planteamos desde el inicio. La ambigüedad que recorre el trabajo pretende abrir la posibilidad de debatir. Nuestro interés es, que a partir de las experiencias previas y las conceptualizaciones que cada uno haya construido en su propio hacer, se validen o no estas visiones como instrumentos para el enriquecimiento de la práctica docente.

Referencias

- Bertero, C. G. (2006) Perspectivas par una Didáctica de la Arquitectura: el dibujo y las técnicas gráficas como herramientas disciplinares en la enseñanza del diseño. Inédito
- Bruner, J. (1997) La Educación, Puerta de la Cultura, Visor Dis., Madrid, España
- Wolf, K. L. y Kuhn, D. (1977) Forma y Simetría, Ed. EUDEBA, Bs. As. Argentina