

# Experiencias en el Taller (Artesano). Una reflexión desde el pragmatismo

Experiences in the (crafts) workshop. A reflection based on pragmatism

María Emilia Pugni\*

Andrea Mohr\*\*

Jaquelina Ferlan\*\*\*

## Resumen:

El presente artículo, pretende esbozar una reflexión sobre la construcción del conocimiento profesional en Arquitectura, basada en la dialéctica entre las concepciones de la corriente pragmatista y la experiencia docente en el ámbito de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Tomaremos la figura del artesano, en tanto sujeto que establece un diálogo entre la práctica concreta y el pensamiento reflexivo, y del taller como ámbito de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Estos serán los referentes explicativos que materializarán las categorías de análisis vinculadas a la producción de conocimiento en este ámbito: *practicum reflexivo*, experiencia, habilidad, relaciones cara a cara, conocimiento tácito.

## Abstract:

This article outlines a reflection on the construction of professional knowledge in Architecture, based on the dialectics between the conceptions of the pragmatist current and teaching experience in the Faculty of Architecture and Urbanism of Universidad Nacional de La Plata. We will take the figure of the craftsman inasmuch as this establishes a dialogue between concrete practice and reflexive thought, and that of the workshop as a place for the construction of knowledge and development of skills. These will be the explanatory referents that will materialize the categories of analysis linked with the production of knowledge in this area: *reflective practicum*, experience, skill, face-to-face relationship, and tacit knowledge.

29

**Palabras clave:** Taller/ taller (artesano)/ práctica reflexiva.

**Key Words:** Workshop/ (crafts) workshop/ reflective practice.

\* Docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. FAU

\*\* Docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. FAU

\*\*\* Docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. FAU

### Introducción

En el contexto teórico propuesto se analizarán, entonces, los modos en que se construye el conocimiento profesional en Arquitectura así como también el lugar de las intervenciones de los actores a lo largo del proceso curricular; una amalgama entre la perspectiva planteada por John Dewey en *The child and the curriculum* (1966)<sup>1</sup> donde propone centrarse en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia del aprendizaje y el concepto expuesto, varias décadas más tarde, por Philip W. Jackson (1999),<sup>2</sup> de currículo oculto, como una serie de aprendizajes no explícitos en un documento curricular pero que se manifiestan como resultado de la interacción entre sujetos en el contexto educativo, considerados como resultados de la experiencia.

Sería imposible en esta instancia, plantear conclusiones a modo de síntesis o cierre. Consideramos esta reflexión tan sólo un estadio en el proceso de investigación y es en este sentido que nos propone más preguntas que certezas. Qué valor se asigna a los rituales de trabajo, la condición cooperativa de la construcción de conocimiento y la información compartida cara a cara en un mundo que prioriza lo virtual, lo instantáneo, lo remoto?

### Objetivo de estudio

El presente artículo pretende reflexionar sobre algunas discusiones mantenidas al interno de un grupo de investigación interdisciplinario -conformado por licenciados en ciencias de la educación, filosofía y arquitectos- sobre las condiciones de producción de conocimiento profesional en arquitectura bajo la lupa de las concepciones del pragmatismo. Es en este sentido, que la reflexión adopta dos vertientes: una teórica, de sustento filosófico-epistemológico basada

en la tradición del pragmatismo y otra devenida de una práctica reflexiva con apoyatura de metodología etnográfica, realizada en el marco de nuestra actividad docente en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Este planteo, implica para los integrantes del equipo que pertenecemos a dicha facultad, un proceso de investigar-reflexionar sobre la propia práctica; un compromiso de la reflexión en el campo de la acción. Entendemos que la investigación y la intervención tienen temporalidades distintas, pero abordar una práctica reflexiva supone desocultar no sólo lo que pasa en el aula sino lo que nos pasa, ya que la experiencia compromete al sujeto vivencialmente y apostamos a la construcción de un saber que se desprenda de esa experiencia. Propiciar un análisis crítico de los procedimientos, sostener una actitud de desdoblarse para mirarse, situar la acción para “volver extraño lo habitual” e intentar historizar las prácticas, las marcas fundantes, inconscientes, complejiza nuestra labor pero también la vuelve un desafío por demás interesante: intentar de-velar la cultura disciplinar desde dentro. No nos interesa identificar sólo las experiencias educativas en el aula, sino documentar lo no documentado.

Como consideramos que la riqueza de esta discusión se basa fundamentalmente en esta dialéctica entre teoría y práctica, cuestión central en la investigación en proceso, el desarrollo del artículo basculará entre estos dos aspectos, imbricándolos en la trama argumental.

### Breve reseña FAU-UNLP

La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, desde la vuelta del país a la vida democrática y luego de haber transitado

el período de normalización, que regularizó la vida universitaria desde lo jurídico y lo académico, es una institución que ha basado su desarrollo en la libertad y la pluralidad de cátedras, la conformación de las mismas por equipo y la constitución de su planta docente por concurso. Esto impone una puesta en valor de las competencias profesionales como docentes y de la “afiliación” a alguna de las cátedras instituidas, ya que las mismas constituyen los únicos espacios formativos para la tarea docente. Estrechamente vinculada a la tradición medieval de los talleres artesanos, la formación en Arquitectura es deudora de los presupuestos de estos modos de producción de conocimiento en los que el *aprender haciendo* y *viendo hacer al experto* configuran el acceso no sólo al conocimiento disciplinar sino también al proceso de formación de formadores. Consideramos que los modos en que nos hemos constituido como docentes y nuestra propia experiencia como estudiantes, ese *habitus* que hace a nuestra afiliación institucional, es justificación y motivo de la reflexión que sigue.

### **Contexto teórico: Dialéctica Teórica - Práctica**

En el contexto teórico propuesto se analizarán, entonces, los modos en que se construye el conocimiento profesional en Arquitectura así como también el lugar de las intervenciones de los actores a lo largo del proceso curricular; una amalgama entre la perspectiva planteada por John Dewey en *The child and the curriculum* (1966) donde propone centrarse en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia del aprendizaje y el concepto expuesto, varias décadas más tarde, por Philip W. Jackson (1999), de currículo oculto como una serie de aprendizajes no explícitos en un documento curricular pero que se manifiestan como resultado de

la interacción entre sujetos en el contexto educativo, considerados como resultados de la experiencia.

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad.<sup>3</sup>

Es en este sentido, que consideramos que la imagen del artesano es representativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura; tomaremos la figura del sujeto artesano y del taller, en tanto ámbito de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades, como referentes explicativos de los modos de construcción de conocimiento profesional en arquitectura.

Bajo esta convicción filosófica subyace un concepto que [...] unifica todo el pragmatismo: el concepto de “experiencia”, término más ambiguo en inglés (experience) que en alemán que lo separa en dos: *erlebnis* y *erfahrung*. El primero (“vivencia”) designa un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior, mientras que el segundo (“experiencia”) se refiere a un acontecimiento, acción o relación que vuelca el sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. El pensamiento pragmatista ha insistido en que estos dos sentidos no deberían separarse.<sup>4</sup>

Coincidimos con estos presupuestos, en cuanto consideramos que la conceptualización de la enseñanza como una práctica social situada pone en juego la intersubjetividad de los implicados en términos de trayectoria, historia, posiciones, representaciones,

campos de intervención. Esto supone el reconocimiento de un sujeto históricamente determinado, cuya subjetividad es producto de un complejo tramado de relaciones que involucran tanto aspectos emocionales como intelectuales, que entrarán en conflicto y tensión ante cada acción desplegada por ese sujeto.

El artesano explora las dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas.<sup>5</sup>

Así definidos los sujetos de las prácticas, deberemos deslindar ahora los mecanismos diferenciales que juegan, en tanto cumplen roles diferentes y variables en la construcción del conocimiento profesional a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos al rol docente, cuyo diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento estará mediada por una práctica reflexiva *-reflexión sobre la acción-* y el rol del estudiante, en el cual el diálogo se provocará con un ritmo progresivo que lo conducirá a una *reflexión en la acción* acompañada de la adquisición de habilidades que favorezcan la resolución problemática.

Este tránsito, no siempre es un acto consciente para el estudiante, sino más bien un devenir, un dejarse llevar por el hacer. Según Polanyi este “[...] lapso de inconsciencia es acompañado por una nueva adquisición inconsciente de la experiencia en cuestión en el plano operacional. Sin embargo, se imposibilita describir esto como mero resultado de la repetición, es un cambio estructural archivado por un esfuerzo de repetición mental con el objetivo de instrumentalizar ciertas cosas y acciones al servicio de algún propósito”.<sup>6</sup>

Configurarse como estudiante lleva implícita la aceptación de una serie de reglas, no instituidas formalmente, que van desde la pertenencia institucional hasta la suposición de asumir el rol de heredero de una cultura disciplinar. Entendemos al estudiante como el verdadero protagonista, como el sujeto de aprendizaje y no como objeto de la enseñanza. El conocimiento no se trasvasa de un docente activo y poseedor de la verdad a un alumno pasivo. Se valida la acumulación de experiencia; el estudiante posee conocimientos propios que deben ser considerados y tomados como punto de partida.

Aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos. “Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo”.<sup>7</sup>

Como docentes, intentamos colaborar en este tránsito, aportando herramientas para ayudarlos a comprender que “su actividad específica en tanto aprendiz es el aprendizaje de la actividad intelectual, mediante el entrenamiento y los ejercicios, una perspectiva que toma distancia, deliberadamente, de una imagen romántica del trabajo intelectual [...] pero igualmente de una concepción pasiva del aprendizaje”.<sup>8</sup>

El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se los “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver.<sup>9</sup>

Creemos que el estudiante construye sus instrumentos, su estructura conceptual de acción, en definitiva, se construye a sí mismo, en la medida en que se relaciona con el objeto arquitectónico. “El sujeto que teoriza y reflexiona, se enriquece puesto que la relación sujeto-objeto obliga a desarrollar en el sujeto nuevas capacidades para *abstraer, generalizar, asimilar, recordar, relacionar y valorar* en función de sus capacidades como ser humano”.<sup>10</sup>

El rol docente con el que adherimos e intentamos a diario optimizar, supera el lugar de simple moderador de la actividad en el aula, estableciendo relaciones de horizontalidad en la relación *con y entre* alumnos, comprometiéndose en la *provocación hacia el conocimiento*. “El buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar”.<sup>11</sup>

En este punto, resulta fundamental comprender y reflexionar sobre la dualidad que presenta todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer término porque “debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente una decisión, es totalmente imprevisible”.<sup>12</sup> y “[...] que nadie puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende”.<sup>13</sup> Pero tampoco podemos, “[...] confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya crear “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”.<sup>14</sup> Es justamente, “en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad

que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse o, [...] en el derecho a la indiferencia, es donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar.”<sup>15</sup>

El docente debe incorporarse en este proceso mediante el desarrollo de una didáctica dirigida a incentivar la capacidad del alumno. El docente sabe más de lo que puede decir, ¡la teoría que ayuda a construir tiene como fundamento leer la realidad. “La misión de la teoría no consiste en decirnos como es la realidad. La misión de la teoría consiste en enseñarnos a insertarnos dentro la realidad”.<sup>16</sup>

#### **Taller: Estrategias didácticas vinculadas a lo artesanal**

Determinadas estrategias didácticas pueden contribuir más cabalmente en la construcción de nuevos andamiajes donde anclar la construcción del conocimiento. La modalidad Taller plantea un proceso cíclico que no admite linealidad sino más bien una dinámica reflexiva de ida y vuelta en la resolución de un problema dado, genera *reflexión sobre la acción* -se suspende la acción para pensar en el proceso- y aporta herramientas fácilmente transpolables a situaciones de la realidad. Desarrolla autonomía, independencia y pone en juego instrumentos necesarios para pensar, imaginar y solucionar con creatividad y libertad el tema propuesto. Sin perder de vista lo colectivo, porque si bien cada proceso es individual, las instancias de puesta en común, discusión y debate, implican una construcción superadora de lo meramente individual. Fomenta una particular relación saber-poder debido a los roles variables que los participantes adoptan en cada instancia del proceso.

[...] taller: espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en

relaciones cara a cara. Esta austera definición no sólo atañe a quién manda o a quién obedece en el trabajo, sino también a las habilidades como fuente de la legitimidad del mando o de la dignidad de la obediencia. En un taller, las habilidades de maestro pueden valerle el derecho a mandar, y aprender de ellas y asimilarlas puede dignificar la obediencia del aprendiz o del oficial.<sup>17</sup>

Aprender del ejemplo es someterse a la autoridad. Uno sigue a su maestro porque confía en su manera de hacer aún cuando no puede analizar y contar detalladamente en qué reside su efectividad. Mirando a su maestro e imitando su esfuerzo en presencia de un ejemplo, el aprendiz inconscientemente se apodera de las reglas del arte, incluidas aquellas que no han sido explicitadas por el mismo maestro.<sup>18</sup>

El aprendizaje es siempre identificación con el otro, sea maestro, autor, grupo de pares, conocido o reconocido como poseedor del saber. Esto permite los intercambios cognitivos y la legitimación de los aprendizajes. Lo cual supone también un reconocimiento mutuo; *el alumno no se constituye como tal sin reconocimiento como tal*.

Debe descartarse la servidumbre por admiración o por tradición, ya que en este caso el taller no puede ser un hogar cómodo para el artesano, pues su esencia misma descansa en la autoridad personalizada y cara a cara del conocimiento. [...] El taller del artesano es el escenario en el que se desarrolla el conflicto moderno, y tal vez irresoluble, entre autonomía y autoridad.<sup>19</sup>

Esto está vinculado al aspecto identitario en la conformación del grupo que alude al grado de pertenencia del sujeto a ese grupo que en el orden simbólico se traduce en inclusión-exclusión. Creemos que es de vital importancia la generación de este vínculo de pertenencia para lograr la implicación del

sujeto en la práctica; fomentar el interjuego entre individual-colectivo como aporte significativo a la acción. Construir un lugar para el intercambio de bienes simbólicos y espacio potencial de autoconciencia y reflexividad social.

El Taller como estrategia pedagógica lleva implícito un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución es grupal y compartida por docentes y estudiantes. Plantea una forma particular de vinculación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí, en torno del análisis y la resolución de un caso particular y de referencia que se constituye en objeto de intercambio cognitivo, en un diálogo continuo entre lo general y lo particular; lo abstracto y lo concreto; lo teórico y lo práctico.

Se elabora a partir de una situación problemática que propicia el aprender-haciendo y la integración del pensar-hacer, o en otros términos de la teoría y la práctica. Incluye la comprensión de las cuestiones disciplinares -enquadre, alcances, realidades de la práctica-, la información, debate y formación acerca de temas esenciales - investigación, crítica, teorización- y las prácticas en programas y proyectos.

Todos cooperan en una práctica reflexiva ante una misma temática. En esa construcción cooperativa de conocimiento, no sólo específicamente disciplinar sino múltiple y complejo, los docentes deben propiciar las condiciones de flexibilidad de pensamiento que permitan a los alumnos desarrollar la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.

“Tendrían que enseñarse principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”.<sup>20</sup>

La participación activa de los integrantes, provoca entrecruzamientos y atravesamientos de la individualidad, generando pluralidad: pluralidad de miradas que acrecientan la objetividad, pluralidad de fuentes de información que favorecen la comparación de situaciones similares, provocan la discusión grupal y movilizan la reflexión, pluralidad de percepciones individuales que ponen en funcionamiento estímulos colectivos. El tiempo de reflexión personal, que provoca una confrontación entre pensamiento, dudas, intereses y posibilidades, es sostenido por lo grupal como marco de tolerancia y solidaridad.

En el imaginario social del taller surge una virtud perdurable de los artesanos: la cooperación. [...] Los dedos de la mano se diferencian tanto en fuerza como en flexibilidad, lo que impide la coordinación entre iguales. [...] Cuando la mano alcanza un elevado nivel de habilidades, estas desigualdades pueden compensarse. [...] El trabajo compensatorio de las manos insinúa que la cooperación fraternal no depende de que se comparta por igual una habilidad.<sup>21</sup>

El conocimiento es comprendido como algo en construcción, no es producción ni reproducción de saberes teóricos, sino aprehensión de los mismos a la luz de las experiencias y los conocimientos previos, es un aprendizaje de instrumentos y medios, de destrezas y habilidades. En este punto se centra la acción facilitadora del taller en los procesos cognitivos, ya que plantea integración, facilita las búsquedas, estimula la provocación de conflictos, contiene la ansiedad y favorece distintos niveles de reflexión.

En el espacio del Taller la producción del estudiante se constituye en el eje del proceso formativo, conjuntamente con la toma de conciencia de los aspectos implicados en la misma, tanto conceptuales, como prácticos y creativos. Es un espacio

de producción y reflexión permanente, que articula la producción individual y grupal. Su propósito central es producir, a partir del proyecto-caso, la síntesis de los conocimientos que adquiere el estudiante. Sin embargo, el conocimiento como meta puede presentarse al alumno como un objeto inalcanzable que estimula su frustración sin darle simultáneamente el sentido de la misma; es fundamental promover otra aproximación estimulada por el vínculo docente-estudiante que colabore en la comprensión de que “[...] el profesor no es el poseedor de ese objeto sino un facilitador del acercamiento del alumno al mismo”.<sup>22</sup>

El diseño arquitectónico no es sólo una cuestión de solucionar problemas: es una pregunta, antes que nada, para encontrar lo que los problemas realmente son. Dice Schön, “los estudiantes de Arquitectura, constantemente necesitan *educarse a ellos mismos* para una nueva competencia cuando todavía no saben que es lo que ellos necesitan aprender”.<sup>23</sup> El desafío de los docentes no redundará en *cómo se resuelven los problemas*, sino en *cómo enseñar a un estudiante cómo se resuelven los problemas*. El docente guía y acompaña a sus alumnos hacia una estrecha vinculación entre los campos de la teoría y de la práctica -entre los campos *del pensar y del hacer*-. De alguna manera, el método puesto en práctica, apunta a desocultar la “caja negra” utilizando como estrategia el “*aprender viendo hacer al experto*”. “La “*experticia*” como habilidad puede ser comunicada sólo por el ejemplo, no por el precepto. Para convertirse en experto [...] se debe pasar un largo período de entrenamiento bajo la guía de un maestro”.<sup>24</sup>

Un taller bien administrado debe equilibrar el conocimiento tácito y explícito. Se insistirá ante los maestros para lograr que se expliquen, que saquen a la luz el conjunto de pistas y movimientos que han

asimilado silenciosamente en su interior. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben; su autoridad se manifiesta en silencio.<sup>25</sup>

La unidad de mente y cuerpo del artesano puede encontrarse en el lenguaje expresivo que orienta la acción física. La actividad corporal repetida y la práctica permiten a este *Animal laborans* desarrollar la habilidad desde dentro y reconfigurar el mundo material a través de un lento proceso de metamorfosis.<sup>26</sup>

Los roles de los participantes quedan delineados: el docente es el orientador del proceso, ayuda a aprehender y aprende; es función del estudiante cuestionar, formular problemas, sacar conclusiones, investigar, buscar un método de estudio propio que fomente su autoformación creciente.

Cada participante debe asumir conscientemente su rol para que el taller sea auténticamente formador y productor. El docente acompaña con el fin de posibilitar que el estudiante comprenda los problemas y piense libremente el modo de solucionarlos dentro del contexto histórico pertinente. En este proceso, se requiere de parte del estudiante, aptitudes necesarias para aceptar crisis, aceptar y proponer cambios, soportar periodos de desorden y dejar de lado soluciones estereotipadas.

### Reflexiones finales

Ahora bien, qué mecanismos, qué herramientas, qué acciones reclaman estas prácticas de enseñanza tradicionalmente vinculadas a lo artesanal para anclarse consistentemente en esta realidad cambiante, volátil, dispersa?

Cómo se traman las experiencias “líquidas” del mundo actual en un sistema de producción de conocimiento que requiere de tiempos largos y

habilidades desarrolladas en base de repetición y esfuerzo?

Cómo recuperamos el valor de los rituales de trabajo, la condición cooperativa de la construcción de conocimiento y la información compartida cara a cara en un mundo que prioriza lo virtual, lo instantáneo, lo remoto?

Somos parte de un proceso global en donde muchos paradigmas se están transformando por el avance de las tecnologías, incluida la educación. Pero por paradójico que parezca, la aparición de redes digitales recupera alguna de las lógicas de las sociedades orales anteriores a la aparición de la imprenta. El debate actual sobre la naturaleza participativa y distributiva de la Web 2.0 corrobora en gran medida este arraigado tópico.

Nuestra actividad como docentes debe ser explorada desde una perspectiva facilitadora y mediadora entre la información y la formación, de tal manera que se pueda guiar por medio de los avances tecnológicos y de comunicación de uso masivo.

Creemos que en las universidades con modalidad presencial, lo virtual es proyección de lo físico, no sustitución; las TICs son un complemento. La pregunta que como docentes nos concierne ante las nuevas tecnologías no puede limitarse a sus aspectos instrumentales, siendo imprescindible abordar sus aspectos epistemológicos, con todas las consecuencias que ello supone para la concepción de la arquitectura y su enseñanza. El gran desafío no es tecnológico, sino metodológico: gestionar conocimientos que se generan, se transmiten y se obtienen de formas nuevas. Esta situación plantea, por lo menos, la necesidad de repensar la planificación docente, la metodología a desarrollar en las prácticas de enseñanza y la evaluación permanente de resultados.



Debemos reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el mundo virtual. Alertar sobre lo que representa la oferta de herramientas para usos diversos y la posibilidad de difusión de los trabajos propios y ajenos en la red, sin presentar la mínima selección; lo que evidencia la ausencia de garantía de la calidad de los productos que se consumen, y esto puede ocasionar lesiones en las concepciones de los estudiantes.

Creemos que las instancias de vinculación con los medios informáticos deben pensarse como mediaciones pedagógicas, entendiendo a estas como la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mediación pedagógica a través de las nuevas tecnologías, nos lleva más allá de la relación educativa clásica entre profesor-estudiante, porque las TICs pasan de ser un medio para el aprendizaje a ser parte del aprendizaje, ya que su presencia cultural nos provee no solo del objeto tecnológico en sí, sino que propician otra manera de expresión, percepción, información y comunicación.

Esto supone el diseño de espacios de intervención en los cuales mantener el diálogo y la interactividad didáctica, provocado y posibilitado por las mediaciones pedagógicas.

El aula, como ámbito de práctica de ejercitaciones de distinto grado de complejidad, que incluya el uso de herramientas informáticas accesibles a los estudiantes -fotografías digitales, software de manipulación de imágenes, programas para la realización de presentaciones, etc- y las posibilidades que acerca la web 2.0, que permite desarrollar on-line distintas actividades de soporte a lo presencial -prácticas complementarias a la actividad realizada en el aula, tutorías virtuales para los trabajos grupales, repositorio de material bibliográfico, fílmico y fotográfico, realización de encuestas, foros

y otros recursos didácticos de interés -. La inclusión de este tipo de herramientas posibilita la ampliación temporal y espacial del trabajo de clase, establece otro canal de comunicación entre docente y estudiantes, fomenta la creación de redes de pertenencia y trabajo en grupo, evitando el aislamiento, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital. No debemos olvidar que los alumnos que hoy llegan a la universidad son “nativos digitales”, por lo tanto su forma de aprender tiene que ver con esta naturaleza generacional y requiere de nuevos enfoques educativos.

Retomando la imagen del artesano en su taller, estamos ante una pausa en el trabajo, un momento de introspección sobre lo hecho. En ocasiones, “desarrollar un problema no quiere decir resolverlo: puede significar solamente aclarar los términos para hacer posible una discusión más profunda”.<sup>27</sup> Creemos que en este transitar entre la teoría y la práctica con intención de amalgamarlas todavía hay más preguntas que certezas.

#### Notas bibliográficas

- 1.- 1. DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
2. JACKSON, Philip W. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
3. SENNETT, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 23.
4. *Ibid.* pág. 354.
5. *Ibid.* pág. 21.
6. POLANYI, Michael. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* Chicago: University of Chicago, 1962.

7. MEIREU, Philippe. Frankenstein educador. Buenos Aires: Laertes, 1998. pág. 77.
8. SÁNCHEZ MURILLO, Guillermo. *A propósito de Los Herederos. Los estudiantes y la cultura de P. Bourdieu y J.-C. Passeron*. En: Revista Sociedad y Economía – CIDSE, nº 4, 2008.
9. SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós, 1992.
10. TOGNERI, Jorge. Como aprender y como enseñar. Introducción a una didáctica de la arquitectura. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, 1993.
11. SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 17.
12. MEIREU, Philippe. Frankenstein educador. Buenos Aires: Laertes, 1998. pág. 79.
13. Ibid. pág. 80.
14. Ibid. pág. 85.
15. ANTELO, Estanislao. *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En: Frigerio, G. / Diker, G. (comp) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005. pág. 175.
16. WINOGRAD, Marcos. Intercambios. Buenos Aires: Espacio, 1988.
17. SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 17.
18. POLANYI, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy Chicago: University of Chicago, 1962.
19. SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 104.
20. MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007. pág. 16.
21. SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 200.
22. BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1971) *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante* En: Revista de Ciencias de la Educación, año II, nº 6. pág. 48.
23. SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós, 1992.
24. POLANYI, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy Chicago: University of Chicago, 1962.
25. SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009. pág. 101-102.
26. Ibid. pág. 360.
27. ECO, Umberto. Obra abierta. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1968.
- vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante En: Revista de Ciencias de la Educación, año II, nº 6.
- 4.- BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- 5.- DEWEY, John. The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
- 6.- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005) *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. En: Perfiles educativos, Vol. XXVII, nº108.
- 7.- JACKSON, Philip W. Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- 8.- MEIREU, Philippe. Frankenstein educador. Buenos Aires: Laertes, 1998.
- 9.- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.
- 10.- POLANYI, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy Chicago: University of Chicago, 1962.\*
- 11.- SÁNCHEZ MURILLO, Guillermo. *A propósito de Los Herederos. Los estudiantes y la cultura de P. Bourdieu y J.-C. Passeron*. En: Revista Sociedad y Economía – CIDSE, nº 4, 2008.
- 12.- SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós, 1992.
- 13.- ----- El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- 14.- SENNETT, Richard. El artesano. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos, 2009.
- 15.- TOGNERI, Jorge. Como aprender y como enseñar. Introducción a una didáctica de la arquitectura. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, 1993.
- 16.- WINOGRAD, Marcos. Intercambios. Buenos Aires: Espacio, 1988.

\* Traducción realizada por los autores sobre el texto "Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy", parte uno "The art of knowing", capítulo cuatro "Skills".

### Referencias bibliográficas

- 2.- ANTELO, Estanislao. *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En: Frigerio, G. / Diker, G. (comp) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005.
- 3.- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1971) *Psicopatología del*