

Aprendiendo a hacer; la invención de lo cotidiano en el taller.

Chemelli, Florencia.

Cita:

Chemelli, Florencia (2017). *Aprendiendo a hacer; la invención de lo cotidiano en el taller. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/676>

125- Experiencias alternativas para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura (siglos XX y XXI)

Aprendiendo a hacer; la invención de lo cotidiano en el taller

Florencia Chemelli

Carrera de Arquitectura – FADU - UBA
florenciagemelli@hotmail.com
“PARA PUBLICAR EN ACTAS”

Introducción

El hacer productivo presente en la enseñanza en la carrera de arquitectura se encuentra ligado a un aprendizaje eminentemente exponencial, donde hacer y reflexionar son acciones conjuntas.¹

Potenciar la formación de alumnos reflexivos y críticos es uno de los objetivos al que apuntan las estrategias desplegadas dentro de los talleres del área de Historia y Crítica de la Carrera de Arquitectura.

Reflexionar conlleva un proceso de construcción del pensamiento, donde el proceso de aprendizaje comporta la capacidad de pensar sobre qué se ha aprendido y cómo se ha logrado, es decir, que lo cognitivo conlleva la actividad metacognitiva; pensarse como sujeto que aprende.

En relación a lo expuesto, Schön otorga una connotación clara a este tipo de aprendizaje al describir la práctica reflexiva desarrollada en los talleres de arquitectura. El autor, entiende dicha experiencia como un juego de “aprender haciendo” basado en la idea del *practicum reflexivo*.

Y considero que la formación para una práctica reflexiva es, sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no resulte suficiente para la práctica inteligente o moral, pues ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?²

¹ Díaz Barriga, F. *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill Interamericana (2006), 30.

² Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós (1992), 11.

De este modo, dentro de los talleres se despliegan estrategias que propician la internalización y el entendimiento como parte de un hacer productivo, es decir, en la experiencia conjunta de docentes y estudiantes como sujetos y agentes implicados del proceso.

Bajo estos supuestos, el docente tiene una tarea continua de estímulo, asesoría y asistencia técnica. Al encuadrarse dentro de una pedagogía participativa, es un animador que incita, suscita, motiva e interesa, para que cada estudiante desarrolle su capacidad y potencialidad.

Ander Egg³ indaga también sobre el concepto del trabajo en taller, otorgando una mirada integral sobre todas sus implicancias.

El autor brinda un sentido por fuera de lo espacial, entendiendo al taller como un grupo social organizado para el aprendizaje, que alcanza una mayor productividad y gratificación grupal al utilizar las estrategias adecuadas.⁴

Este sentido de grupo organizado para el aprendizaje, reafirma la idea de trabajo colaborativo en torno a la metodología de enseñanza en la carrera. Su carácter globalizante e integrador permiten unir en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

Partiendo de estos supuestos, el siguiente trabajo se propone realizar un recorrido por algunas de las modalidades desarrolladas en el taller de Historia de la Arquitectura y la Ciudad 1 de la Cátedra Aboy, las cuales apuntan a fomentar la construcción colectiva del conocimiento a partir de la mirada crítico-reflexiva de los estudiantes.

El aprendizaje en el taller; una modalidad singular

El taller es una práctica pedagógica que ocupa a distintas áreas del conocimiento con el sentido de identificar una dinámica particular en cuanto a procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en su interior. Al respecto, son varios los autores e investigadores que coinciden en que el taller se trata de una modalidad con una expresión particular en cuanto a

³ Ander Egg, E. *El Taller una alternativa de renovación pedagógica (2ª Ed.)*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata (1991).

⁴ *Ibíd.*, 18.

manera en que circulan y se genera el conocimiento, como también en la puesta en práctica y la evaluación.

Por fuera del sentido espacial, el taller de la materia Historia puede ser comprendido desde la mirada integral que plantea Ander Egg, dado que en un mismo ámbito de manera totalitaria confluyen en simultáneo un proceso conjunto de aprendizaje, investigación y la práctica.

Dentro de estos lineamientos, Scatolini⁵, identifica que el aula taller como una metodología, la cual organiza las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes posibilitando el aprender haciendo, en un contexto cooperativo y colaborativo de trabajo, dado que el mismo contempla un hacer en grupo, donde se establecen una particular relación entre docentes y estudiantes determinada por el desarrollo de estas tareas.

Al propiciarse este tipo de metodología, en base a la aplicación de determinadas estrategias didácticas centradas en el hacer, posibilitan una autorregulación de cada estudiante, y del propio grupo, hacia lo que son sus responsabilidades, sus tareas, la mirada crítica sobre la producción propia y sobre la de los demás, generando lazos de cooperación y apoyo tanto del propio grupo como entre los distintos grupos de trabajo en el mismo aula.

Como se menciona anteriormente, la mirada crítica propiciada posibilita, por un lado, una tolerancia positiva y necesaria para alcanzar el conocimiento⁶ y por otro, un espacio para la evaluación, en donde los estudiantes aprenden a valorar, identificar y sobre todo evaluar, la tarea de cada uno de los integrantes que forman parte del taller.

Aprender haciendo: una perspectiva distinta para pensar el aprendizaje

El “aprender haciendo”, término asociado a la perspectiva constructivista que trabajan varios autores, destaca a varias prácticas enfocadas en desarrollar habilidades que a los alumnos les resulten útiles para pensarse como futuros profesionales. Principalmente, se centran en

⁵ Scatolin, M. El aula taller como práctica pedagógica. *Escritos en la Facultad*, 9(84), (2013), 27-29. Recuperado desde:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=9139&id_libro=443

⁶ Bion, 1980, citado en Mazza, D. *La tarea en la universidad: cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires, EUDEBA, (2013), 297.

incentivar la acción, la crítica y la reflexión, facilitando el desarrollo cognitivo del estudiante con un sentido de participación activa en su proceso de aprendizaje.

Dentro del espectro de autores que se centra en esta perspectiva, se destaca Schön quien describe la implicancia de la acción reflexiva en este tipo de aprendizaje, entendiéndola como aquella conformada en la acción y con la acción. En términos de Dewey⁷, la reflexión ocupa una revisión activa de las razones que sostienen tanto creencias como también las prácticas.

Generalmente dentro del espacio áulico, la revisión entra en juego dentro del debate y la crítica que se fomentan los docentes. En este ámbito, el docente cuenta con los conocimientos disciplinares para actuar como mediador en el proceso de construcción y asimilación de contenidos por parte del estudiante, tomando un rol de guía o facilitador con el sentido de las propias habilidades del alumno.

Y considero que la formación para una práctica reflexiva es, sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no resulte suficiente para la práctica inteligente o moral, pues ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?⁸

En esta misma línea, Mazzeo y Romano⁹ describen que el proceso de diseño en la enseñanza está planteado como una simulación de la realidad profesional, que tiene semejanzas y diferencias con la misma. Dicha “simulación” que se propone como punto de partida en los ejercicios son base fundamental para el logro de situar a los estudiantes en habilidades para su futuro labor profesional.

Modalidades en post de una acción reflexiva: el caso del taller de Historia de la Arquitectura y la Ciudad I

Indagar sobre los momentos históricos de las acciones proyectuales permite alcanzar una comprensión crítica de la disciplina arquitectónica y urbana. A partir del estudio de la historia, es posible comprender el rol del arquitecto como sujeto involucrado en la intervención de un contexto, ubicando al estudiante frente a la concepción de la obra y ciudad

⁷ Dewey, J. *How we Think*. Chicago. D. C. Heath & Co, (1933).

⁸ Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós (1992), 11.

⁹ Mazzeo C., Romano A. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Nobuko (2007), 59.

como objetos de estudio – qué-, el modo de abordarlo –cómo-, y su análisis desde la interrogación del por qué, para qué y quién.

Bajo este supuesto, la metodología de trabajo propuesta desde la Cátedra en Nivel I apunta a descubrir el “sentido” del hecho arquitectónico y urbano que se pone en estudio. El análisis histórico se propone como lectura comprensiva, sin limitar su planteo a un mero ejercicio descriptivo de las obras y ciudades correspondientes a los periodos abordados.

La formulación de los trabajos prácticos se plantea en base a diversas aproximaciones, siendo de carácter intuitivo e instrumental, con el objetivo de colaborar en la capacitación del alumno en herramientas de interpretación y comprensión del quehacer arquitectónico.

De este modo, el proceso puede encuadrarse dentro de lo Díaz Barriga¹⁰ define como *enseñanza situada*, es decir aquella que propicia un conocimiento que forma parte y es producto de una actividad contextualizada culturalmente donde aprender y hacer son acciones inseparables.

Sustentar el aprendizaje en la idea del *aprender haciendo* del que se desprende la práctica reflexiva en la dinámica de taller descrita por Donald Schön o la enseñanza situada de Díaz Barriga, promueve una auto mirada por parte del grupo de estudiantes, orientada a reflexionar sobre la cursada y el propio aprendizaje, entrando así en una práctica metacognitiva; lugar, donde docentes y alumnos son agentes implicados del proceso de manera conjunta y complementaria.

Propiciar y ofrecer un espacio donde se facilite la construcción desde esta perspectiva está en manos del grupo docente, y del tipo de estrategias que se elijan utilizar.

En este sentido, dentro de este grupo pueden ubicarse por un lado las estrategias que apuntan al aprendizaje basado en proyecto, al cuestionamiento, las correcciones por pares de grupos y por otro lado la evaluación significativa por medio de la autoevaluación y co-evaluación entre pares.

¹⁰ Díaz Barriga, F. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), (2003). Consultado el día 06 de Julio de 2013 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- a. Correcciones por pares de grupo en mesa y corrección general por mesa; dos modalidades distintas bajo un mismo fin.

La corrección por pares de grupo en mesa es una modalidad muy conveniente para tiempos más reducidos de clase, cuando la corrección requiere atender aspectos más específicos sobre el avance del trabajo de los estudiantes. En este caso, se propone que dos grupos de alumnos de cuatro integrantes cada uno desplieguen en una misma mesa el avance de trabajo.

Generalmente, la agrupación por pares se propone por similitud de ejes de análisis o de obras trabajadas para propiciar un intercambio y retroalimentación entre ambos grupos, como también con el propio docente.

Si bien, la interacción es, esencialmente, entre los dos grupos y el docente, los otros compañeros cuentan con la posibilidad de presenciar la corrección y aportar a la misma. Igualmente, suele suceder dentro de esta práctica que el docente convoque a otro o más grupos para que se acerquen a escuchar y hagan aportes para luego aplicar a lo discutido en los trabajos que se están corrigiendo.

Por otro lado la corrección general en mesa de varios grupos, como modalidad posibilita y restringe situaciones que se dan en la corrección por pares de grupo.

Al igual que la anterior, los alumnos despliegan en la mesa el material traído para corrección sin un orden por temática, eje u obra analizada. Generalmente se utiliza cuando los alumnos han traído poco material o en las primeras clases a modo de iniciación al tema. Especialmente se organiza juntando dos o tres mesas del taller, donde se disponen todos o varios grupos de estudiantes.

Del mismo modo, la corrección general en mesa posibilita un fluido intercambio entre el docente y los alumnos que van participando. Permite mientras que un grupo expone, el resto opine, pregunte y hasta se generen pequeños debates en torno a los aspectos que van surgiendo y sobre los que el propio docente crea propicio ahondar, con el objetivo de poner en crisis lo trabajado e incentivar su profundización y provocar un paneo general de todas las posibilidades y dificultades existentes hasta ese momento. Pero a diferencia de la anterior, no permite ahondar sobre muchas de las cuestiones particulares que hacen a cada uno de los trabajos.

En general y a modo de cierre, el docente expone una síntesis de los temas charlados, las posturas e ideas generales que fueron surgiendo. Asimismo, en su papel de mediador, realiza los aportes teóricos durante el desarrollo y cierre de la corrección, construyendo un marco reflexivo, con el sentido de alentar reflexiones posteriores.

b. La enchinchada, otra modalidad de corrección general

La enchinchada es otra de las modalidades comúnmente utilizadas para la corrección de los trabajos de los alumnos en las instancias de entrega parcial de los diferentes trabajos. La misma puede estar planificada como instancia para todo el nivel o puede ocurrir que algún docente decida ponerla en práctica viendo la evolución de los trabajos. En general es una herramienta que:

- Potencia la participación de los estudiantes;
- Posibilita el reconocimiento por parte de los alumnos de su propio avance y el de sus compañeros.
- Permite realizar paneo general y nivelación de los trabajos expuestos.
- Otorga al docente la posibilidad de hacer hincapié en los aspectos más relevantes o las consignas más importantes del ejercicio.

Esta clase de resultados se logran habitualmente cuando se cuenta con mucha producción (es decir de láminas) de los alumnos y varias horas de taller para poder desarrollarlo.

En sentido general, la enchinchada consiste en que el docente solicita a sus alumnos que “cuelguen” (peguen) las láminas en las paredes del aula para corregir, a modo de exposición. Luego cada grupo irá pasando al frente a exponer su trabajo, mientras el docente y el resto de estudiante se ubica en forma de semicírculo a su alrededor para escucharlos.

El docente puede establecer criterios para la organización de la colgada de los trabajos, como por ejemplo, eje temático abordado, o por obras o ciudad analizada. De este modo, cada grupo de alumnos pega sus láminas en la pared y luego el docente realiza una recorrida rápida por todas ellas con el objetivo de organizar y tomar decisiones específicas para llevar adelante la corrección.

La corrección comienza cuando uno o varios grupos de alumnos exponen los avances de su trabajo. En algunas oportunidades el docente propone el orden de la exposición, o a veces lo deja liberado a la voluntad de cada grupo. Las correcciones pueden ser de a un grupo o de a varios, si el docente considera que algún tema es pertinente para varios grupos.

Luego de cada exposición, el docente suele abrir el debate formulando varias preguntas para clarificar aspectos del avance del trabajo o para cuestionarlo. Al mismo tiempo, se suele pedir opiniones al resto de los alumnos, con el sentido de poner en conflicto lo analizado y enlazar los distintos aportes u observaciones vertidas en los trabajos. Se trata de cuestionar el contenido dado en clase, lo que se cree sabido para dar lugar al asombro que habilita el análisis, la interpretación y la mirada crítico-reflexiva.

Estas modalidades descriptas, tratan de poner en crisis el trabajo de los alumnos cuestionando lo producido, y buscando fomentar la reflexión crítico-reflexiva y teórica en la marco de la materia Historia de la Arquitectura I.

Como se puede observar, todas se basan en una dinámica de *cuestionamiento y escucha* entre los docentes y los alumnos que funciona como sentido de una práctica reflexiva centrada en el aprender haciendo.

Consideraciones sobre las modalidades utilizadas

Los escenarios anteriormente descriptos exigen de los alumnos el abordaje de su presentación o corrección de otra manera, con otras palabras, es decir, que se propicia el pensamiento reflexivo mediado por el *feedback* propuestas de la utilización de diferentes herramientas.

Esta simple acción da comienzo a un ciclo entre docente y alumnos que se podría denominar como cuestionamiento reiterativo. Pero el mismo no puede entenderse sin un panorama del marco en que se aplican y quiénes son sus actores:

- Estas modalidades constituyen una “tradición” dentro de la modalidad adoptadas dentro de la FADU-UBA, para llevar a cabo las correcciones en las distintas materias que comprenden cada carrera de la facultad. Es una práctica que resulta tan usual para los docentes que es muy difícil de separar, describir, analizar y criticar.
- En la mayoría de las materias los alumnos trabajan en grupo. Por ello, cuando se hace referencia a “un estudiante”, se hace al rol general. En las correcciones a veces hay participación de todo el grupo, otras veces, solamente algunos integrantes y en su minoría, es

una la persona que representa al grupo. Asimismo, puede suceder que sean varios los grupos a los que se corrige en simultáneo por conveniencia pedagógica.

- El trabajo de los alumnos se encuentra expresado en láminas, son estas las que evidencian la amplitud y profundidad del trabajo del grupo.
- Cuando se hace referencia al “docente” también puede suceder que sea un equipo docente (docente a cargo y ayudante/s por ejemplo).

Al utilizarse el docente el cuestionamiento y escucha como herramientas dentro de las correcciones, conduce el debate para generar incertidumbre y extrañeza sobre aspectos específicos que encuentra flojos o faltantes en el trabajo de los alumnos, o sobre aspectos planteados en la consigna que aún no han sido abordados.

Bajo este contexto, el docente debe generar preguntas disparadoras para generar diálogo y debate. Estos interrogantes ponen en crisis muchas veces las seguridades del alumno, intentando que pueda verlas de otra manera, desde otros ángulos, tratando de develar las normas que regulan la práctica, sus estructuras y formas. Su sentido no es marcar una respuesta, sino por el contrario, fomentar la búsqueda de caminos para continuar con la investigación, para profundizarla.

Además, la participación de varias personas en su aplicación, aumenta las miradas y multiplica las opiniones, dinamizando el proceso de reflexión.

Desde esta mirada, la relación docente-alumno desarrolla un proceso bilateral que combina dialécticamente la actividad instructiva del profesor y la actividad de aprendizaje del alumno, lo cual se corresponde con la idea de una enseñanza centrada en formar una conciencia crítica en los sujetos con el fin de que los futuros profesionales sean comprometidos en su hacer profesional y con su rol en la sociedad.

Tal como señala Ferry¹¹ “(...) la formación, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas (...) Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios (...)”

El cuestionamiento como propulsor del pensamiento reflexivo

Como se ha mencionado anteriormente, herramientas como el cuestionamiento y la escucha implica una planificación general del docente para los grupos a cargo o todo el nivel, que al mismo tiempo requiere la preparación de un espacio para el debate, incluso un entrenamiento que, aunque propio de

¹¹ Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona. Paidós, (1991), 45.

las disciplinas de la Carrera de Arquitectura, se ve complejizado con el aporte teórico específico que brinda la asignatura.

Como Morin¹² señala se trata de generar articulaciones entre diferentes dominios disciplinares para dar cuenta más acabadamente sobre la complejidad que conlleva el abordaje de la historia de la arquitectura. Siempre el objetivo se encuentra puesto en generar acciones (pensamientos) más ricos y desafiantes, oponiéndose a simplificaciones o reducciones que provoquen un seccionamiento en el pensamiento y la acción, perdiéndose el sentido de totalidad o integración.

Por ello, en general, el docente solicita la participación de otros compañeros usando los trabajos de estos como comparación y/o aporte hacia el que se está corrigiendo. Pero al mismo tiempo, tiene la opción de abrir un tema a discusión y generar debate sobre algún aspecto, involucrando a los demás alumnos. Cuanta mayor sea la cantidad de participantes a la corrección mejor, más visiones y rico el intercambio será. Por esto, las preguntas utilizadas son abiertas, y reflexivas, sin una respuesta rápida posible.

Cuando se inicia el debate, el docente calla y escucha. Su participación se acota para avivarlo y conducirlo, pidiendo más opiniones, ejemplos, aportes, experiencias, comparaciones, entre otros recursos.

En estas ocasiones es conveniente tomar alguna clase de registro (metal, gráfica o de audio) de los temas que vayan surgiendo y de los distintos aportes de los alumnos para poder realizar distintos momentos de corte y resumen. El objetivo es reencaminar o profundizar el debate, por medio de nuevas preguntas, aportes teóricos, propuestas de continuación para el o los trabajos que se estén corrigiendo.

Como se mencionó anteriormente, es importante en esta instancia la escucha del docente para detectar e interpretar en el discurso de los alumnos sus intereses e ideas, las cuales serán el material para seguir avanzando.

Para Biggs¹³, el aprendizaje-acción es la enseñanza o proceso que el sujeto realiza por sí mismo. Este proceso no solo abarca el aprendizaje del estudiante, sino también el proceso de aprendizaje que realiza el docente; es un proceso doble de retroalimentación. Y para que exista la reflexión, el autor sostiene que debe haber una teoría de la enseñanza con la que reflexionar y un contexto de

¹² Morin, Edgar. La noción de sujeto. En Fried Schnitman, D. (comp.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós, (1994).

¹³ Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, (2006).

experiencias como objeto de reflexión, es decir, que el impulsor es la misma reflexión, con el sentido de desafío para la transformación.

En concordancia con este pensamiento, es necesario que el alumno al terminar la corrección (en cualquiera de las modalidades planteadas) se lleve un resumen claro de la situación de su trabajo, una perspectiva de continuación y aportes teóricos que lo complementen y sostenga, siempre considerando incentivarlo a proseguir con lo investigado. Para ello, es importante que este encaminado en sus propios descubrimientos, extrañezas y dudas, que se apropie de los debates, de los aporte y repiense su trabajo.

Incluso, si se considera a estas modalidades de corrección como instancias que implican una evaluación constante, se puede señalar la importancia que da Anijovich¹⁴ a la retroalimentación, estableciéndola como un proceso de regulación entre los aprendizajes y la enseñanza. Entonces, se podrían considerar a las instancias antes descritas como espacios evaluativos instantáneos y cotidianos, donde los alumnos comparten la información, toman decisiones en el contexto expositivo y dialógico y se trabaja en el marco de un aprendizaje colaborativo.

Por lo tanto, el cuestionamiento y la escucha son útiles como herramientas para la construcción de conocimiento y la reflexión, o en otras palabras, como motor de incentivo hacia la búsqueda individual.

A modo de reflexión

Las correcciones durante la cursada, como en la gran mayoría de la materias de la FADU-UBA, basa el taller en el quehacer proyectual. Algunas asignaturas lo hacen desde el proyecto, otras desde la teoría, la historia y la crítica, pero lo que nunca se deja de hacer en los talleres es producir. Las posturas proyectuales reflexivas son subjetivas y el taller centra su actividad en el aprender haciendo. Al momento de exponer su investigación y su reflexión acerca de esta, el alumno debe argumentar su postura ante la crítica de los demás.

El taller es un lugar de escucha, de habla, de debate y reflexión; un lugar de dialogo donde se construye el conocimiento, donde se despliegan posturas, argumentación y la creación personal y colectiva.

¹⁴ Anijovich, R. y Mora, S. *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires. Aique, (2010).

El desarrollo de la postura de los alumnos se da en el juego de las diferentes miradas sobre las cosas, a través del hablar sobre las producciones. Así tanto alumnos como docentes, en una relación formalmente horizontal, interactúan argumentando posturas.

En consecuencia, pensar la enseñanza hoy en día desde una visión significativa o formativa del alumno, requiere situarse en un contexto complejo, donde promover actividades y/o prácticas que conlleven la búsqueda de la reflexión y construcción colectiva, ocupan cada vez más un papel central como facilitadoras o mediadoras de los procesos de aprendizaje entre alumnos y docentes. Desde esta perspectiva, enriquecen la labor cotidiana al permitir propiciar espacios colaborativos para la construcción y apropiación de los contenidos.

Retomando lo descrito por Ferry, formarse implica retomar un trabajo sobre el propio sujeto, que llevado al espacio de la enseñanza, apunta a contribuir a la mejora de los procesos de construcción y apropiación del conocimiento desde distintos espacios, involucrando a docentes y estudiantes de manera colaborativa.

Este tipo de interacción es la que se pone en juego generalmente dentro de las prácticas cotidianas en los talleres de la FADU, lugar en que la masividad es un condicionante, por lo que propiciar actividades de manera colectiva resulta ideal para agilizar y dar fluidez a dichas situaciones.

Dar lugar a la sorpresa y propiciar espacios colaborativos son requerimientos imprescindibles si se considera al aprendizaje como una apropiación y construcción mutua. El desafío para el docente es tratar de concebir el taller como un espacio “de apertura” y “construcción” que permita ampliar los horizontes de la propia comprensión.

Bibliografía

Ander Egg, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica (2ª Ed.)*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.

Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago. D. C. Heath & Co.

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 06 de Julio de 2013 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F. Filosofía y Letras, UBA.

Mazzeo C., A. Romano (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Nobuko.

Morin, Edgar (1994). La noción de sujeto. En Fried Schnitman, D. (comp.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.

Scattolin, M. (2013). El aula taller como práctica pedagógica. *Escritos en la Facultad*.

9(84), 27-29. Recuperado desde:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=9139&id_libro=443

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

