

Aprendizajes sobre la enseñanza de la arquitectura

Resumen

El presente trabajo expone algunas reflexiones acerca de los desafíos que representa la comprensión lectora y escritura académica en los diseños didácticos del primer nivel de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de San Juan. Estas reflexiones surgen a partir de una mirada retrospectiva a la producción desarrollada en el proyecto de investigación “Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo”, perteneciente a la convocatoria 2021- 2022 a Proyectos Internos de Investigación y Creación financiados por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y diseño de la Universidad Nacional de San Juan.

El desafío aquí compartido, permite poner en debate las implicancias respecto de la contención de las y los estudiantes en el sistema universitario y su acceso a la cultura disciplinar desarrollada desde campos de conocimiento configurados a través del tiempo como lo son la Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica. Acceder a ellos resulta factible a través de la cultura textual y visual, y ello presenta la necesidad de desarrollar la creatividad en el diseño didáctico para el abordaje de textos disciplinares.

Observar las dificultades que presentan las y los estudiantes en nuestra asignatura, a través de varias cohortes, provocó el interés de construir conocimiento diseñando herramientas pedagógico didácticas, tal que permitan planificar prácticas áulicas tendientes a mejorar el abordaje de textos disciplinares en el campo de la Teoría Historia y Crítica Arquitectónica y así contribuir en la construcción de aprendizajes integrados a la formación del proceso proyectual, en la carrera de arquitectura y urbanismo y la estructura curricular en tanto currículum prescripto y real en contexto de la universidad pública.

Palabras Clave: *Comprensión lectora y escritura académica, prácticas pedagógicas, configuraciones didácticas.*

Introducción

La especificidad de un enfoque pedagógico en la enseñanza de las disciplinas proyectuales pone en el centro del problema a la práctica proyectual y sus características en cuanto a construcción de conocimiento se refiere, ya que proyectar es una forma de conocer la realidad para el proyectista (Doberti, 2014). Es en la práctica proyectual arquitectónica donde confluyen la cultura textual y visual, entrecruzándose a la cultura material, tres culturas con las que el futuro arquitecto debe formarse (Sarquis, 2007).

La práctica pedagógica es una práctica social específica que reúne saberes y prácticas, también específicas, lo que implica asumir una complejidad en su abordaje y tratamiento. Como toda práctica, acontece de forma colectiva, de acuerdo a un sinnúmero de reglas, intereses, actores, etc., y dada su especificidad, resulta necesario ubicarla en un contexto determinado, pues se trata de una práctica situada, y que por ello mismo resulta necesario ser pensada, reflexionada para lograr nuevas experiencias de conocimiento (Guyot, 2007, p. 48-49).

El contexto en el que desarrollamos tareas de investigación en los últimos años, tiene como “territorio” al aula de Introducción al Pensamiento Proyectual, una asignatura del primer año de la carrera de arquitectura y urbanismo que se dicta en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño dependiente de la Universidad Nacional de San Juan. El “territorio” de investigación al que hacemos referencia, se ubica en una de las cuatro áreas de conocimiento que estructura al plan de estudios, respondiendo a su vez al modelo por cátedras o campos de conocimiento que tiene réplica en la propia estructura institucional de nuestra universidad, el modelo francés (Claverie, 2013, p. 39).

Nuestro espacio curricular es el primero de cinco, que forman parte del área de conocimiento de la Teoría, historia y crítica arquitectónica de la carrera de arquitectura y urbanismo. Representa el primer desafío al que se enfrentan las y los estudiantes respecto de la comprensión lectora y escritura académica, pues se trata de un área de conocimiento cuyos campos han sido configurados a través de la cultura textual y visual, por lo que diseñar propuestas didácticas para el abordaje de los textos disciplinares del campo de la Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica habilita a la práctica de la investigación como parte de un proceso de construcción de conocimiento que permite pensar las prácticas pedagógicas en el marco de nuestra disciplina y su relación con la comprensión lectora y escritura académica en el primer año de la carrera de arquitectura y urbanismo. Es así que mediante un proceso exploratorio y propositivo desarrollado durante el ciclo lectivo 2022, nos propusimos identificar y proponer nuevas configuraciones didácticas que colaboren en el abordaje de comprensión lectora y escritura académica y disciplinar.

Ocuparnos de la comprensión lectora y escritura en nuestra disciplina implica advertir que el campo de la teoría, historia y crítica arquitectónica tiene una larga trayectoria y una riqueza en lo que a producción literaria se refiere, pues se remonta a los primeros tratadistas del Renacimiento y que, si bien dichos tratados no requieren de exhaustivas lecturas, en los curriculums resulta necesario “entrar y salir” de ellos, toda vez que se toma de referencia autores actuales que ensayan o reflexionan sobre sus contenidos. Puede incluso resultar curioso, desde la perspectiva de otras disciplinas el abordaje de estos textos, pero su vigencia se hace evidente al intentar comprender las transformaciones ontológicas de nuestra disciplina y su praxis y esto demanda una familiaridad con ellos. Es en este sentido que resulta necesario comprender que la cultura textual es la que posibilita el acceso a los contenidos más importantes de esta área de conocimiento en nuestra disciplina (Saldarriaga Roa, 2010, pp. 72) y que ella debe ser problematizada desde la enseñanza

con enfoque proyectual ya que las y los estudiantes que ingresan a la carrera poseen un imaginario¹ sobre lo que se aprende durante la carrera que se opone a esta realidad (Sarquis, 2007).

Objetivo

El trabajo se propone recuperar aprendizajes obtenidos, como producto de los resultados del proceso de investigación del proyecto “Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo”, desarrollado en la convocatoria de los PIIC 2021-2022 de la FAUD, respecto de la comprensión lectora y escritura académica.

Metodología

El diseño metodológico con el que desarrollamos nuestra investigación fue concebido como una investigación del tipo exploratoria cualitativa (Hernández Sampieri, 1997), pues se trataba de obtener aproximaciones al impacto que determinados procesos didácticos permiten observar, en las limitaciones que las y los estudiantes presentan en el primer año de arquitectura, dificultades concretas en torno a la comprensión lectora y escritura académica en una asignatura como la nuestra y cuya anticipación de sentidos nos indicaban que las posibles dificultades no solo se vinculan a las acarreadas desde los niveles de formación previos al ingreso a la universidad, sino que existe una incidencia en los procesos de introducción a nuevos campos de conocimientos y nueva cultura institucional, cuyas representaciones y prácticas institucionales son confrontadas con las propias de las y los estudiantes y sus expectativas durante el tránsito de los primeros meses de una carrera universitaria (Carlino, 2004, p. 1).

El enfoque metodológico por el que optamos implicaba desarrollar un proceso de investigación y acción participativa, con instrumentos propios de la etnografía, y de este modo obtener una visión de la experiencia educativa desde adentro pero que centralmente posibilite ajustes que a la vez se construyan en la misma aula y aun así poder comprender sus impactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sirvent y Rigal, 2023, p. 147).

El proceso se organizó en tres momentos de investigación asumiendo su carácter interpretativo recursivo.

Un momento inicial, de carácter indagatorio exploratorio que recuperó registros tales como las producciones de las y los estudiantes pertenecientes a las dos cohortes de los ciclos 2019² y 2021, observaciones producidas por los docentes como registros de clase durante el proceso de ejecución de las guías, guías de actividades, las rúbricas elaboradas para la evaluación de dichas producciones y cualquier otro registro susceptible de sistematizar, de modo tal de reunir un material con el cual indagar en las configuraciones didácticas (Litwin, 2006) y caracterizar limitaciones y aciertos para ser contrastadas con categorías conceptuales y operativas de bibliografía proveniente del campo disciplinar y del campo educativo.

1 Sarquis, J. problematiza la cuestión de las tres culturas material, visual y textual, al referirse al estatuto disciplinar de la arquitectura y el imaginario instituyente que porta la profesionalidad del arquitecto, pues se lo vincula solamente a la cultura material dado el carácter propio del ejercicio profesional.

2 El salto o la omisión de trabajar con la cohorte 2020, se debe estrictamente a la planificación excepcional que debimos desarrollar producto de la pandemia por covid 19, que nos obligó a desarrollar otra estructura didáctica.

Un segundo momento interpretativo valorativo que de manera dialéctica permitiera interpretar y valorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje entre la caracterización de las dificultades y limitaciones identificadas en el proceso de aprendizaje y las estrategias pedagógicas que reformulen las configuraciones didácticas a través de la observación participante y la formulación de ensayos exploratorios de algunas acciones como producto de la interpretación de la situacionalidad que acontece en el aula y su posterior evaluación.

Finalmente, un último momento propositivo que de forma dialéctica permitiera sintetizar las experiencias registradas, interpretadas y valoradas a través del contraste entre los registros de los procesos de observación participante, las intervenciones en el aula y la evaluación del proceso y resultados registrados en la producción de las y los estudiantes.

Resultados y Discusión

El ejercicio reflexivo que supuso todo el proceso de investigación, fue posible ser sistematizado a partir del uso del modelo teórico intermedio de Guyot³ (2007), pues nos dio la posibilidad objetivar nuestro posicionamiento ante el problema de la práctica docente con un sentido metacognitivo y crítico, pero además nos permitió explicar el posicionamiento ante la enseñanza de la teoría historia y crítica arquitectónica desde un enfoque proyectual, rescatando algunas ideas surgidas de los seminarios, para aportar comprensión a la valoración que presentamos en este artículo sobre los resultados de la investigación desde este momento indagatorio exploratorio. El diseño didáctico propuesto a nuestros estudiantes tiene que ver con introducirlos al mundo de la teoría, historia y crítica arquitectónica a través de entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje se inscribe en dos tensiones centralmente. (Figura 1).

La tensión teoría-práctica

En líneas generales, el momento indagatorio exploratorio se desarrolló sobre la base de un conjunto de cuatro seminarios para los que se definió líneas temáticas como puntapié para el intercambio de exposiciones, opiniones y puntos de acuerdo expresados en debates registrados mediante grabaciones que más tarde se seleccionaron para su transcripción. Pero lo más rico de la producción de este momento se produjo en la sistematización y la reflexión sobre el enfoque pedagógico para enseñar en una introducción disciplinar de nuestra área de conocimiento, y el debate en torno a la comprensión lectora, la escritura y su rol o incidencia en la formación de las y los estudiantes de hoy que, según nuestras propias representaciones, exhiben distintos grados de dificultad respecto de las motivaciones al momento de la lectura de textos.

Producto de la bibliografía consultada pudimos trabajar sobre dos ejes simultáneos, el enfoque pedagógico y el disciplinar para la enseñanza de la teorías, historia y crítica arquitectónica en un primer año y el problema de la comprensión lectora y escritura académica y aquí la pregunta central acerca de la comprensión

3 El modelo intermedio de las prácticas docentes de Guyot posee un enfoque sistémico en el que opera la tríada de conocimiento, tríada que asume que la reflexión sobre las prácticas docentes pone al docente como sujeto de aprendizaje toda vez que desarrolla un ejercicio de reflexión metacognitiva de sus prácticas. Es así que asume que las teorías de la subjetividad y las opciones epistemológicas inciden en la tríada de conocimiento que a su vez se encuentra inserta en capas del sistema educativo donde se ubica el aula en cuestión y atravesada por un grupo de al menos cuatro tensiones, la situacionalidad histórica, la relación poder-saber, la teoría-práctica y la vida cotidiana.

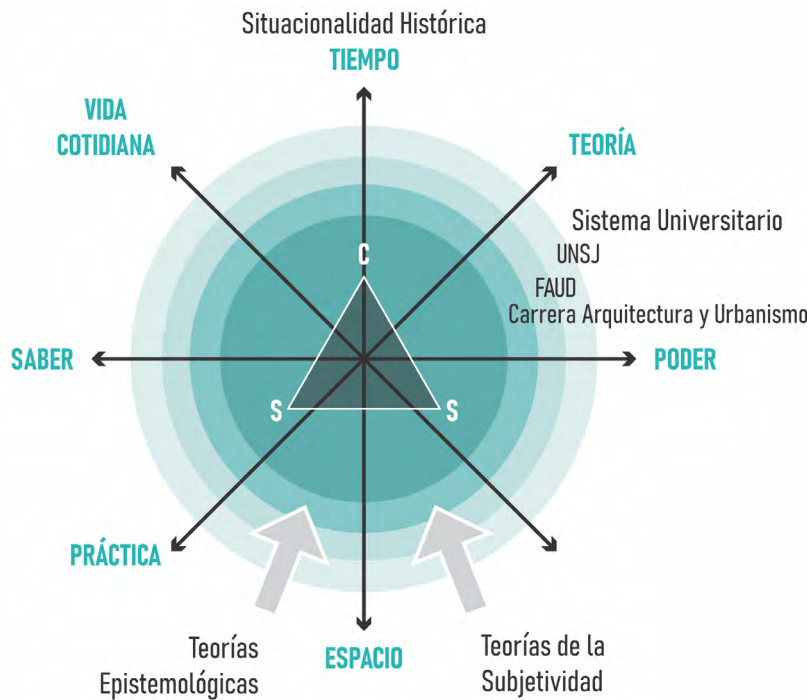


Figura 1: Modelo de las prácticas de conocimiento de Guyot. Elaboración gráfica propia.

lectora ¿es un problema de conocimiento instrumental o es un problema epistemológico, no sólo para el aprendizaje de un campo de conocimiento nuevo, sino como dispositivo de inclusión?

El objeto de problematización de nuestra asignatura pone en el centro de la preocupación a la formación del pensamiento proyectual del arquitecto/a, toda vez que se pregunta acerca de cuáles son los saberes y prácticas que conforma la disciplina arquitectónica, cuál es el rol de la crítica historiográfica, particularmente la formada a través de la producción latinoamericana de la arquitectura y la ciudad. Este posicionamiento del orden de lo disciplinar implica acompañar a este trayecto, con casos de estudio de arquitectos y arquitectas latinoamericanas. La tensión *teoría y práctica* (Figura 1) vista desde el conductismo, implicaría asumir que los procesos de aprendizaje requieren de una instrumentación teórica para luego ser aplicada en la práctica.

Desde nuestra visión, se trata de invitar a las y los estudiantes a indagar en los temas propuestos en la planificación, utilizando como estímulo, una serie de lecturas de elaboración propia, tal que permita un posterior abordaje teórico para cada tema planificado, pues la hipótesis de trabajo supone que el aprendizaje significativo puede surgir en tanto las y los estudiantes -en un proceso de introducción-, indaguen en los aspectos implicados en el proceso proyectual de un arquitecto y de este modo anticiparse a lo que debería suceder a lo largo del proceso formativo en la carrera y sobre todo una vez tenga la posibilidad de desarrollar la praxis profesional. Esto requiere transformar al aula en un taller de producción, de modo tal de acompañar el proceso de indagación de las y los estudiantes para colaborar en ese vínculo con la cultura textual, que resulta particularmente abismal en cualquier introducción a un nuevo campo de conocimiento para cualquier estudiante.

La tensión poder-saber

La cultura institucional de las universidades públicas argentinas promueven aulas diversas no solo en el sentido de las individualidades sino fundamentalmente en el sentido de los trayectos subjetivos y formativos de las y los estudiantes que integran nuestras aulas, pues el ingreso irrestricto y la libertad de cátedra son dos condiciones que moldean a los colectivos que recibimos, por dos motivos fundamentales, porque el dominio de la comprensión lectora y escritura depende de los ciclos formativos previos y porque suelen poseer experiencias de aprendizajes fragmentados en tanto cantidad de cátedras, áreas de conocimientos, objetos de estudio, pues las opciones epistemológicas frente a la disciplina y su enseñanza, no necesariamente se encuentran integradas, unas con otras (Míguez, 2018, p. 30-35).

Producto del encuadre de nuestra aula y la caracterización elaborada a partir de la muestra delimitada en torno a los ya detallados registros pertenecientes a las dos cohortes previas al ciclo 2022, se diseñó una planificación, cuya programación se organizó en dos momentos de aprendizaje, proponiendo una configuración didáctica que, capitalizando la caracterización de limitaciones y dificultades identificadas, nos posibilite investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la organización en tres momentos de aprendizaje ha sido sostenida en las planificaciones anteriores, el cambio que aquí nos propusimos tuvo que ver con comprimir esos tres históricos momentos⁴ en dos y crear un momento introductorio al que denominamos “introductorio instrumental” para allí trabajar saberes instrumentales de la comprensión lectora y escritura de textos y pensar dispositivos que le permitan a las y los estudiantes indagar en los textos disciplinares. Dicho momento de aprendizaje fue pensado para ser desarrollado durante todo el primer semestre del ciclo 2022, pues se trata de un momento que se centrará en introducir al estudiante en temas como la experiencia de proyectar y el proceso proyectual, a través de dos lecturas pensadas y escritas por el equipo de cátedra, con lo cual fueron construidas para un estudiante de primer año, estas lecturas se acompañaron de prácticas diseñadas a partir de la modalidad de aula invertida.

Para el desarrollo de este Momento de aprendizaje, se idearon una serie de actividades y acciones que resultaron en un trabajo práctico organizado en tres guías de actividades prácticas. Este trabajo práctico, correspondiente al Momento Introductorio Instrumental se propuso brindar una introducción al mundo de la arquitectura, de la formación del proyectista y su mirada de mundo como tal, a través de tareas en aspectos elementales de lectura, comprensión de texto y escritura. El diseño de estas prácticas desde la modalidad de aula invertida, nos permitió capitalizar aprendizajes vinculados a las TICs, fruto de ensayos y ajustes durante los ciclos lectivos del 2020 y 2021. Esto, a nuestro entender volvió consistente el diseño de las prácticas del Momento Introductorio Instrumental ya que permitió una interactividad con la “producción en proceso” de las y los estudiantes, y al trabajarlo en la plataforma Google Classroom, fue posible la exposición y debate de la producción en proceso en clases plenario.

4 El formato de planificación que hemos usado hasta el ciclo 2022, se dividía en un primer momento en el que se introduce al estudiante en el problema del conocimiento y la noción de sujeto y construcción de la realidad, los saberes de la disciplina arquitectónica, desarrollar capacidades para conceptualizar relaciones teóricas, construir interrogantes y conjeturas sobre tales conceptualizaciones y estimular la construcción de reflexiones mediante la construcción de producciones escritas y gráficas. Mientras que el momento dos y tres, introduce a los estudiantes en los problemas de la historiografía de la producción arquitectónica latinoamericana y el abordaje de casos de estudio, no sólo a través de caracterizar el pensamiento de los arquitectos a estudiar sino en un proyecto arquitectónico concreto.

Los resultados obtenidos en el primer momento del proyecto de investigación -que concluyó casi de forma simultánea con el Momento Introdutorio Instrumental de la planificación de nuestra asignatura- nos permitió abordar el segundo momento de investigación y posteriormente desarrollar un proceso de interpretación y valoración de lo experimentado durante la cursada del primer semestre de la planificación.

Sobre esto, interesa rescatar que, sobre un total de trece clases semanales, el 70 % se destinó a desarrollar tareas de producción en taller de las guías de trabajo prácticos diseñadas, mientras que las restantes, sin la clase de presentación de la asignatura, se trataron de clases teóricas. Estas tres guías acompañadas de tres lecturas, -dos de ellas de nuestra autoría-, desplegaron actividades que en orden creciente de complejidad, iniciaron con lecturas rápidas de los textos con tiempos previamente asignados, que la intervención en el aula nos permitió constatar los tiempos aproximados reales invertidos por las y los estudiantes en *comprender* el sentido del texto, la orientación de actividades de comprensión mediante la elaboración de lo que denominamos “contexto del texto”, en el cual se desplegaba la elaboración de núcleos temáticos, identificación de referentes y referencias históricas del mundo de la arquitectura como arquitectos, obras de arquitectura, críticos, identificación de conceptos clave, etc., de modo tal de preparar algunas referencias a ser aprovechadas en la clase teórica.

Por otro lado, el cuerpo docente, distribuido en cuatro comisiones de dos docentes por comisión, tenían roles asignados, pues mientras uno de ellos conducía la clase, el otro observaba mediante el registro y participación para apuntar al compañero y de este modo advertir aciertos y limitaciones en el diseño de la secuencia didáctica de la clase y de la guía de actividades en desarrollo. Posteriormente, se sistematizaron los registros en las reuniones de cátedra, elaborando ajustes a las secuencias didácticas de la próxima clase taller de modo tal de lograr, como ya advertimos, niveles crecientes de complejidad y autonomía en las actividades y desafíos respecto de la comprensión lectora y escritura a la que en nuestro caso comenzó a sumarse el dibujo analógico (Nuñez, Torres, Villafañe, Quispe, Vedia y Giudici, 2022). El proceso de sistematización de los registros fue acompañado por un conjunto de seis seminarios desarrollados al término de cada clase. A estos seminarios se deben sumar seis más, en el ámbito de las reuniones de cátedra, pues en ellas se destinó aproximadamente una hora a ponderar los registros de clase, para analizar el desempeño en el aula en función de la respuesta de las y los estudiantes.

El dispositivo didáctico

La experiencia atravesada gracias al diseño del “Momento Introdutorio Instrumental” para la Planificación 2022 de Introducción al Pensamiento Proyectual, en el marco del proceso de investigación, permitió entre otros aprendizajes, constatar la necesidad de elaborar algún dispositivo didáctico que, en el conjunto de estrategias didácticas colabore, a modo de andamio, con las dificultades de la comprensión lectora y escritura académica desde un sentido disciplinar.

Producto del desarrollo del momento interpretativo valorativo, vale la pena rescatar algunas limitaciones presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La primera, constatar una subvaloración, por parte de las y los estudiantes, sobre el aporte de los elementos visuales presentes en los textos disciplinares, contrariamente al imaginario que los docentes poseemos sobre las generaciones de estudiantes ingresantes a la universidad, en su modo de relacionarse con los elementos de la cultura visual (Maggio, 2018). La segunda constatación refiere a las dificultades con la cultura textual, pues a pesar de que transitan un proceso vestibular en la carrera y en la disciplina, para las y los estudiantes, el acceso al campo de la teoría, historia y

crítica arquitectónica depende de desarrollar un vínculo estrecho con la cultura textual. En tal sentido y no obstante lo dicho, se presenta una alta heterogeneidad en el manejo del “objeto texto”, desde los tiempos de dedicación en la acción de leer, la disposición para concentrarse en la lectura, a la sistematicidad para trabajar *sobre* el texto: dificultades en la identificación de los nudos temáticos y falta de criterio para búsqueda y selección de fuentes que colaboren en la comprensión discursiva y capacidad para relacionar contenidos.

A partir del ciclo lectivo 2020, y producto de pensar la enseñanza en “tiempos de emergencia” de la enseñanza remota, tal como las distinguiría Inés Dussel (Dussel, 2020), tuvimos la necesidad de ensayar dispositivos didácticos que colaboren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura textual, en el marco de una enseñanza en modalidad remota y asincrónica. Este contexto nos permitió esbozar, de forma fragmentaria, pequeños recursos escritos y gráficos que, a modo de ejemplo, permitiera superar la simple elaboración de un glosario que, aunque posee una utilidad, no deja de tener un enfoque cuasi enciclopédico y limitado si consideramos un enfoque de enseñanza para la proyectualidad. En nuestra búsqueda, intentamos que el estudiante pudiera abordar la comprensión lectora de un texto disciplinar, aprendiendo a construir el sentido de lo que se comunica a través de la interpretación contextual, y para ello debíamos enseñar a indagar en fuentes de apoyo, para interpretar referencias, expresiones conceptuales, imágenes y ejemplos, todos elementos claves en la comprensión de un texto académico en nuestro campo disciplinar. Con el desarrollo de este dispositivo pudimos cerrar el tercer y último momento de investigación. Este dispositivo condensado en una especie de guía de orientación para elaborar un contexto del texto, hoy se materializa en una lectura diseñada desde la cultura visual -con imágenes y gráficas- que propone una serie de procedimientos para trabajar un texto disciplinar.

Conclusiones

El interrogante formulado al inicio de este trabajo y por el cual, a lo largo de todo el proceso de investigación, nos debatimos sobre cómo la incidencia de la comprensión lectora y escritura académica resulta un dispositivo de inclusión y permanencia en la institución universitaria durante los primeros años de cualquier carrera pero en especial en la nuestra, hoy reflexionamos teniendo en cuenta dos tensiones del modelo de Guyot, que atraviesan la tríada de conocimiento como las de *poder-saber* y *teoría-práctica* en el aula de IPP en particular, pero también a lo largo de la carrera de arquitectura y urbanismo en general.

Teniendo en cuenta la tensión *poder-saber*, resulta necesario apuntar que no es posible valorar los aprendizajes obtenidos como resultado de la construcción de conocimiento del proceso de investigación, si las reflexiones no son enmarcadas en el contexto de la universidad pública, pues aunque aun asumiendo la urgencia de vigilar y actualizar los currículums de las carreras, por caso diseños didácticos que incorporen a la comprensión lectora y escritura como desafío epistemológico, no se puede perder de perspectiva el rol de equidad social de nuestras universidades nacionales, pues citando a Gvirtz y Palamidessi:

“el docente debe asumir la indeterminación de las situaciones de enseñanza y construir un equilibrio entre los polos de su dilema: como ser equitativo y democrático y cómo mantener a la vez el control que su rol le impone.” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.162).

Quienes nos formamos en las disciplinas proyectuales nos definimos como diseñadores, y es probablemente, la naturaleza de esta práctica puesta en la praxis docente, lo que nos exige indagar en las implicancias pedagógicas y explorar opciones didácticas que nos permitan acompañar a nuestros estudiantes en su aprendizaje. No menos cierto es que esta necesidad y objetivos se inscribe en un modelo de institución, con

una cultura institucional de prácticas, regulaciones y representaciones que no solo se limitan al aula, sino que se produce en un mundo de cambios vertiginosos, con demandas liberales del mercado laboral que presionan sobre el *ethos* de nuestras universidades nacionales en términos de superación de las desigualdades sociales. En tal sentido, el desgranamiento estudiantil da cuenta de procesos de inclusión y exclusión de colectivos estudiantiles producidos en los primeros años del aula universitaria, fruto de curriculums reales y ocultos que no suelen ser indagados, explorados, ni siquiera identificados.

Respecto de la tensión *teoría-práctica*, y a propósito de la formulación del currículum de la carrera y una propuesta de planificación de cátedra, resulta necesario advertir en qué medida un currículum es la caja de resonancia de tensiones, pues es un escenario de disputas, constatando la afirmación de Alba (1998) cuando expresa que el currículum es:

(...) una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (Alba, 1998, p. 59).

Una síntesis que conjuga intereses y condicionantes en disputa pues, en otras palabras, es la confluencia de ellos y cómo tal, en su dimensión prescriptiva, no evidencia prácticas y modos de hacer que no necesariamente son reflexionados ni pensados como obstáculos o contradicciones entre lo prescriptivo y lo que se lleva a la práctica, el oculto y real.

En tal sentido, esta distancia entre el currículum prescripto y el real, licúa el reconocimiento de que la comprensión lectora y escritura académica no es solo una dificultad acarreada desde los ciclos de formación previos a la universidad, sino que no es reconocido o es reducido a áreas de conocimiento como la nuestra y esta condición resulta ser una dificultad que debería tornar en preocupación presente en el curso de ingreso, los primeros años de la carrera de las distintas áreas, pues es una dificultad que debe ser trabajada a lo largo de todo el trayecto formativo universitario del grado para que las y los estudiantes logren verdaderos niveles de autonomía en el aprendizaje.

La falta de comprensión de esta condición, es probable que se deba en gran parte a las representaciones que tanto docentes como estudiantes poseen de los requisitos u objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar para obtener el título de arquitecto/a. De hecho, una de nuestras conjeturas al momento de formular el proyecto, y que hoy resulta incongruente con los resultados alcanzados es que no se trata de un “entrenamiento” sistemático y concentrado en el curso de ingreso y/o en nuestra asignatura, sino de un dispositivo epistemológico, pues si bien es una tecnología que el sujeto entrena, se trata de una práctica continua en tanto no solo permite el abordaje de la cultura textual, sino que impacta en el abordaje de cualquier dispositivo que posea una narrativa susceptible de ser interpretada, por caso, la propia cultura material que se desprende de la experiencia de habitar, con lógicas particulares, pero narrativa al fin.

A la luz de los ya casi 18 meses de cerrado nuestro proyecto y en retrospectiva, resulta casi inevitable proponer puentes de continuidad sobre procesos de investigación que se centren en didácticas y enfoques tanto disciplinares como pedagógicos en torno a la comprensión lectora y la escritura académica, pues además

de haber advertido que sus implicancias resultan sistémicas desde el enfoque de Guyot, también resultan innegables los efectos de la enseñanza remota producto de la emergencia sanitaria por la todavía reciente pandemia de covid 19, pues daría la impresión que, sumado a las limitaciones ya descritas y analizadas, las y los estudiantes hoy manifiestan comportamientos, respecto de la relación afectiva y motivacional con la comprensión lectora al menos, más abismales y en todo caso, también producto de la reflexión en torno al proceso de investigación, resulta sugerente indagar en las representaciones que ellos poseen en torno a la narrativa y/o tecnología de la comprensión lectora y escritura como dispositivo de acceso al campo del pensamiento proyectual.

Referencias Bibliográficas

- Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Carlino, Paula (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue.
- Claverie, J. (2013). *La universidad como organización: tres enfoques para un análisis de sus problemas de gestión*. Revista Gestión y Gerencia. Volumen 7, No. 1. Pg. 4-27.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de la teoría del habitar. Una cartografía de la cultura material*. Ed. Universidad Metropolitana para la educación y el Trabajo. Bs. As.
- Dussel, I. (2020). *Entre entender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. https://www.youtube.com/watch?v=r_FGWI-33K5c.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Ediciones del Proyecto. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique grupo editor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Litwin, E. (2006). *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Compilación. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*, Paidós SAICF.
- Míguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Siglo XXI Ediciones. Bs As.
- Núñez, A., Torres, C., Villafañe, M., Quispe, I., Vedia, M. Y Giudici, F. (2022). *Configuraciones didácticas para el abordaje del campo de la Teoría, Historia y Crítica arquitectónica en el primer nivel de la carrera de Arquitectura y Urbanismo*. (Informe final). San Juan: PIIC, FAUD- UNSJ.
- Saldarriaga Roa, A. (2010). *Pensar la arquitectura. Un mapa conceptual*. Ed. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Sarquis, J. (2007). *Itinerarios del Proyecto. Ficción epistemológica 1*. Buenos Aires: Ed. Nobuko.
- Sirvent, M, y Rigal, L., (2023). *La investigación social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Ed. Miño Dávila. Colección Educación, crítica y debate.