

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
CUADERNOS DE INVESTIGACION  
- N° 10 -**

**TEORIA Y PRACTICA COMO INNOVACION EN DOCENCIA,  
INVESTIGACION Y ACTUALIZACION PEDAGOGICA**

**Elisa Lucarelli**

**Area: Universidad**



**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
- 1994 -**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**Decano**

Prof. Luis A. Yanes

**Vicedecano**

Dr. José Emilio Burucúa

**Secretario Académico**

Lic. Ricardo P. Graziano

**Secretario de Investigación y Posgrado**

Prof. Félix Schuster

**Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil**

Prof. Gladys Palau

**Secretario de Supervisión Administrativa**

Dr. Antonio Marcelo Scodellaro

**Prosecretaria de Publicaciones**

Prof. Gladys Palau

**Coordinador de Publicaciones**

Lic. Mauro Dobruskin

**Consejo Editor**

Luis Yanes

Berta Braslavsky

Beatriz Sarlo

Hilda Sábato

Carlos Herrán

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1993

Puán 480 Buenos Aires Argentina

SERIE: CUADERNOS DE INVESTIGACION

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**Director**

Dr. Ovide Menin

**Directora de Publicaciones del Instituto**

Prof. Susana Lamboglia

ISBN 950-29-0041-3

## INDICE

1. Por qué el tema de la teoría y la práctica en las universidades argentinas.	11
2. La articulación teoría-práctica: un camino hacia la innovación.	12
3. La articulación teoría-práctica en las cátedras innovadoras.	14
3.1 Las nueve experiencias de la UBA.	15
3.1.1. La articulación teoría-práctica como estrategia de entrenamiento en el rol profesional.	15
3.1.2. Como núcleo articulador de la organización curricular.	18
3.1.3. En la innovación metodológica.	20
3.1.4. En la búsqueda del aprendizaje en la creatividad.	21
3.2 La experiencia de la Universidad Nacional de La Plata: La articulación teoría-práctica en la construcción del objeto de estudio arquitectónico.	24
4. Unas palabras sobre la articulación teoría práctica: Su lugar en la investigación y en la actualización de docentes universitarios.	24
Notas	26

## ADVERTENCIA

La colección de "Cuadernos de Investigación" que venía publicando desde años anteriores el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación conforman ahora este volumen que introduce no solamente modificaciones de orden formal sino pequeñas transformaciones en el texto. Es un texto donde se dan a conocer los resultados de las investigaciones tal cual fueron escritos por el autor, respetando el diseño como tal. Este tipo de publicaciones son documentos científicos de diversa envergadura antes que ensayos comprometidos con una dinámica del discurso, a veces menos riguroso y documental por la necesidad de facilitar una lectura rápida, realizada sin trabas lexicográficas, conceptuales o metodológicas.

Este Cuaderno, se realizó durante el período en el que se desempeñaba como directora del IICE, la señora María Teresa Sirvent. La continuidad de las publicaciones que queremos mantener descansa en dos aspectos a nuestro juicio importantes: la función social que debe cubrir, difundiéndose, la investigación como trabajo intelectual sostenido y la respuesta positiva que se obtuvo hasta ahora de las publicaciones dadas a conocer con anterioridad.

Agradecemos el esfuerzo de la coordinadora del Programa de Publicaciones, profesora Susana Lamboglia por ampliar y mejorar el citado Programa con una destacable dedicación y trabajo.

Dr. Ovide Menin  
Director del IICE

## PRESENTACIÓN

En este trabajo se presentan algunos avances en la reflexión acerca del papel que juega la articulación teoría-práctica en acciones innovadoras tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.

Estas acciones que afectan puntos nodales de este nivel del sistema, se mueven en distintos planos, como son en el plano didáctico curricular, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la construcción del objeto de estudio disciplinar; en el plano de los actores, formas alternativas de actualización docente; y en el plano de la investigación, aspectos sustantivos que hacen al proceso de gestación y desarrollo de las innovaciones a nivel de cátedra, así como a la metodología de la indagación científica y a la transferencia de sus resultados.

A estos efectos se consideran los aportes de dos investigaciones en las que trabaja el área “Universidad” del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires:

- Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria<sup>1</sup>
- El aprendizaje de la Arquitectura. Un encuadre epistemológico (Colaboración con el Instituto de Estudios del Habitat de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata)<sup>2</sup>.

Se intenta de esta manera abrir caminos y planteamientos para los interrogantes que surgen muy especialmente en el actual período de gestión democrática iniciado en 1983, acerca de la necesidad de consolidar estrategias que se orienten a un mejoramiento de la calidad de la educación en las aulas universitarias, estrategias que afectan no solamente el plano didáctico curricular, sino también los de la capacitación docente y la investigación.

El reconocimiento del punto de partida revela una situación que no parece favorecer estos propósitos. La cotidianeidad pedagógica muestra la persistencia de acciones rutinarias de enseñanza y aprendizaje, dentro de las cuales se recorta, como hecho habitual la separación, cuando no la oposición, entre la teoría y la práctica. Estas son generalmente entendidas como tareas excluyentes, desarrolladas una al margen de la otra, con una ubicación institucional desconectada y con diferente reconocimiento intelectual y social.

Esta imagen de independencia casi antinómica remite a la necesidad de indagar sobre los paradigmas del conocimiento y del aprendizaje a los que está respondiendo esa configuración, a la vez que plantea el interés de considerar otras posturas más dinámicas que, utilizando un encuadre dialéctico, permitan abordar con estrategias superadoras esta situación de base.

Las experiencias innovadoras que aquí se presentan manifiestan, con distinto énfasis y en diversos aspectos (organización curricular, metodología, aprendizaje de la creatividad, construcción del objeto de estudio), formas genuinas de articulación de teoría y práctica.

Este trabajo constituye, sin duda alguna un aporte fundamental para todos aquellos colegas y actores de la práctica educativa preocupados por la construcción de un conocimiento que supere la fragmentación y la “cultura mosaico” vigente en el entorno de nuestra vida cotidiana; un conocimiento, por tanto, que opere como instrumento de transformación social.

María Teresa Sirvent

**La unidad de la teoría y de la práctica es el objetivo que se proponen todos los pedagogos; no tenemos que justificar su legitimidad, sino buscar las condiciones de su realización y el por qué de que parezcan abstraerse a tantos proyectos.**

**...De un modo general para que haya verdaderamente unidad de la teoría y de la práctica, es preciso que la teoría haya nacido ya de una práctica real en aquéllos a que se dirige, que sea ya la toma de conciencia de su práctica, o al menos de los sentimientos que les animan y que querrían integrar en su práctica.**

**George Snyders, Pedagogía Progresista (p. 192-3)**

## 1. Por qué el tema de la teoría y la práctica en las universidades argentinas.

La preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación en el nivel universitario ha sido insistentemente señalado, en especial relacionado con los fenómenos de la masificación y de la pérdida de significación de los aprendizajes, y abordado científicamente desde distintos ángulos. Así se puede reconocer el análisis del concepto de calidad de la educación asociado con su significado (o pérdida de él) en términos del mercado de trabajo, desde el punto de vista de la socialización política o relacionado con la excelencia académica<sup>3</sup> como es el propósito de este trabajo. La consideración de la articulación de los aspectos teóricos y prácticos, como estrategia significativa del proceso docente, guarda estrecha relación con la calidad de los aprendizajes que se logren durante los estudios universitarios, ya que en el futuro graduado afecta su posibilidad de transferir esos resultados en su accionar como sujeto productivo y como sujeto sociopolítico.

En el caso específico de las universidades argentinas, y más particularmente en la Universidad de Buenos Aires, el abordaje de aspectos relacionados con la masificación y la calidad de la enseñanza en el período de gestión democrática iniciado en 1983, parece de suma relevancia y urgencia. En efecto, el ingreso irrestricto como estrategia de democratización de la educación y la explosión de la matrícula, impactan sobre la institución universitaria, produciendo efectos en lo cuantitativo y lo cualitativo, que permiten abrir interrogantes para la reflexión, plantear nuevas temáticas de investigación, que a su vez puedan derivar en la elaboración de estrategias de acción idóneas para aquellos problemas.

Esta problemática, llevada al plano didáctico curricular, tiene manifestaciones específicas en la situación clase, de allí que importa considerar en qué medida la cátedra (entendida como equipo de enseñanza-aprendizaje donde se desarrollen, con algún grado de integración, actividades de docencia, investigación y servicio) desarrolla estrategias innovadoras que tengan algún tipo de incidencia en la calidad del producto educativo.

Consecuentemente, la referencia al contenido curricular exige una doble mirada; por un lado, como se señalaba en párrafos anteriores, en cuanto ese contenido posibilite al estudiante comprender desde el ángulo particular de la especialidad científica, el entorno en que vive y, por el otro, la incidencia que tienen las estrategias que se seleccionen en la

construcción del objeto de estudio disciplinar. En ambos casos juega un papel significativo la manera de entender la articulación entre los aspectos teóricos y prácticos en el aprendizaje.

Por otro lado, la comprensión de la innovación como factor contribuyente al mejoramiento de la calidad de la educación permite vincular este tema con la problemática de la calidad de vida. Al respecto este trabajo se enmarca en una noción de desarrollo humano basada fundamentalmente en la transformación del status quo y en la elevación de la calidad de vida en América Latina, entendida en relación al conjunto de necesidades humanas y no a una parte de ellas. Es decir que hace referencia a la distribución equilibrada e igualitaria de los satisfactores propios de las necesidades básicas u obvias -tales como salud, vivienda, trabajo, alimentación- y asimismo de aquellos recursos que la sociedad dispone en determinado momento histórico para la atención de necesidades no materiales o no "tan obvias" de los grupos humanos (en especial los sectores populares más carenciados), tales como el ser protagonistas de sus propias historias.

Este enfoque marca, por ejemplo, diferencias substanciales entre estilos participativos versus estilos asistenciales o paternalistas de satisfacción de las necesidades básicas u obvias de una población. El primero implicaría la consideración de necesidades no materiales o no tan obvias, tales como la necesidad de participar en las decisiones que afectan a la vida cotidiana. En el plano educativo la adopción de este estilo participativo implica consecuencias no solamente metodológicas, tal como se presentará más adelante.

Los criterios para determinar las necesidades no materiales que hacen a la calidad de vida de una población, surgen no sólo de consideraciones basadas en las ciencias humanas, sino también de juicios de valor sobre el tipo de hombre y sociedad deseable.

La necesidad humana de participación, o de ser protagonista de su propia historia es, en este sentido, una de las necesidades no materiales asumidas como condición y resultante de un proceso de transformación dirigido a elevar la calidad de vida de una población. La participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, supone además el reconocimiento de otras necesidades asociadas que son a su vez condición y resultante de un proceso participativo: autorización de sí y de la cultura del grupo al que pertenece, capacidad reflexiva sobre los hechos de la

vida cotidiana, capacidad de crear y de recrear no solamente objetos materiales, sino también, y fundamentalmente, nuevas formas de vida y de convivencia social<sup>4</sup>.

Estos planteamientos, llevados a la dimensión educativa, permiten encarar la temática de las innovaciones con propósitos que superan intenciones tecnológicas y modernizantes. Importa así analizar los factores que permiten el surgimiento y desarrollo de las innovaciones, superando los obstáculos de tipo administrativo, organizacional, económico, psicosocial que el status quo institucional generalmente presenta. El estudio de las innovaciones en el plano didáctico curricular permite el análisis de lugares y momentos significativos en el proceso de desarrollo de una cátedra, a través de la consideración de su sistema de relaciones, no sólo a lo interno del grupo en cuestión, sino con referencia a redes institucionales más amplias.

Desde otro ángulo interesa considerar cómo la actualización y el perfeccionamiento docente se asocian al mejoramiento de la calidad de la educación. Al respecto, y superada la etapa de la capacitación por cursos estandarizados, uno de los recursos más idóneos parecieran ser las actividades que le permiten al docente reflexionar críticamente sobre su propia experiencia o la de un par, en una acción de reconocimiento de su propio rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden ubicar a los Talleres como ejemplo de este estilo de capacitación docente adecuado para todos los niveles del sistema pero más especialmente en el universitario donde, tradicionalmente el docente identifica la "actualización" como la especialización en su área disciplinaria y a la acción pedagógica como un proceso de transferencia vertical de conocimiento.

## 2. La articulación teoría práctica: un camino hacia la innovación

La observación atenta a la cotidianidad pedagógica permite advertir, como situación habitual, la separación, cuando no la oposición, entre la teoría y la práctica en múltiples manifestaciones, que hacen tanto a la gestión didáctico curricular de la clase y del perfeccionamiento docente, cuanto a la producción del conocimiento científico en torno a educación.

Quizá sea más fácil reconocer esta separación en lo didáctico curricular ya que se evidencia en distintos ángulos: en los planes de estudio donde la formación "teórica" se complementa por breves periodos terminales de práctica profesional, (en

Consecuentemente, en la investigación de referencia se propuso explotar el Taller como modalidad alternativa de actualización docente. Así, tomando como contenido a una innovación realizada por una cátedra, se desarrolla una metodología que alterne la transmisión de información (a cargo de los protagonistas de la experiencia) con la reflexión individual y el análisis grupal evaluativo, por parte de otros "pares institucionales", actividades éstas con orientación pedagógica.

Temas como la "organización del grupo cátedra y sus estilos de funcionamiento", la "integración teoría-práctica", la "interrelación docente-alumno", el "desarrollo del proceso curricular", las "estructuras interdisciplinarias", la "relación docencia-investigación", la relación "formación-trabajo comunitario", son algunos de los aspectos a trabajar analíticamente en este estudio en el reconocimiento del "estilo" de la innovación, junto con los relativos al proceso mismo de gestación y desarrollo de la innovación, así como su repercusión en el entorno institucional (apoyo y resistencias).

Otro tanto se puede afirmar de la misma metodología de abordaje utilizada en la indagación de estos fenómenos, que en este caso, se define en los lineamientos de la investigación-acción participativa. Esta metodología permite también el desarrollo de un proceso dinámico de relación teoría-práctica en las aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, en este caso la innovación. Así, el acercamiento a la práctica educativa, se continúa con la interpretación reflexiva de lo observado a la luz del marco teórico inicial, de manera, que cada nueva inserción en la acción, permita la confrontación de aquellas reflexiones con los elementos observados de la realidad.

algunos casos en condiciones de simulación y sin ser necesariamente en terreno); en las programaciones de asignaturas, donde tajantemente se diferencian el plan de clases teóricas del plan de prácticas, de administración paralela pero desconectada entre sí, con horarios, espacios, docentes y grupos especialmente individualizados y que manifiestan una estructura didáctica diversa con objetivos, tratamiento del contenido, metodologías de enseñanza y hasta evaluación independientes y escasamente relacionados entre sí.

Algo semejante puede observarse en aquellas acciones de perfeccionamiento docente en las que

los que asisten reciben “paquetes” de información pedagógica o de sus especialidades; programados al margen de sus problemas reales, generalmente estos cursos consideran a la transferencia de lo aprendido como una tarea posterior de responsabilidad de los participantes en sus ámbitos de trabajo.

En ambos casos teoría y práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social también muy diferentes<sup>5</sup>.

Por qué esta imagen que presenta a la teoría y a la práctica en el proceso didáctico curricular como elementos independientes casi antinómicos?. A qué paradigma del conocimiento y del aprendizaje está respondiendo esta configuración?. Cómo abordar con estrategias superadoras estos planteamientos que siguen siendo, en la actualidad, fuentes manifiestas o encubiertas de conflictos ideológicos?

Estos interrogantes que se presentan al introducirse en el análisis sistemático de la práctica educativa cotidiana, si bien no serán abordados específicamente en este trabajo, obligan a hacer sí, algunas reflexiones al respecto.

En una primera aproximación al problema de la teoría y la práctica pueden reconocerse dos posiciones frente al conocimiento: una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y otra concepción, de sentido dinámico que hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma unidad.

Ambas concepciones, con diferente grado de predominio coexisten en las prácticas educativas cotidianas de nuestras universidades, y tienen derivaciones muy definidas en la organización curricular y didáctica.

Así la primera concepción históricamente remonta a la división aristotélica de las disciplinas en teóricas (cuya finalidad es conocer y están representadas por la metafísica, la matemática y las ciencias naturales); prácticas (orientadas hacia el actuar y la toma de decisiones y la componen la ética y la política), y productivas (que se ocupan del hacer, e integradas por las bellas artes, las artes aplicadas y la ingeniería)<sup>6</sup>.

Esta manera de entender la organización curricular, a la vez que la estructura del conocimiento, deriva en una determinada forma de explicar teoría y práctica, visualizadas así como esferas independien-

tes del conocimiento, con diferente valoración y reconocimiento y susceptibles apenas de una mínima relación secuencial. En efecto, si bien generalmente nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos dedicados a las prácticas sirven para la “aplicación” de aquello que se ha trabajado teóricamente. Esquemáticamente se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquélla pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente.

Enfrentada a esta concepción, está la postura dialéctica que entiende que la teoría y la práctica, aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan interdependiente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento. En este encuadre se ubica la noción de praxis, como superación de los momentos antinómicos de la teoría y la práctica en la transformación del objeto de estudio. A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la estructuración del objeto de estudio se identifica con una labor cognitiva. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo<sup>7</sup>.

Desde otra vertiente, en esta misma línea de pensamiento, la epistemología genética explica el lugar de la acción en la construcción del conocimiento. Para Piaget el conocimiento no es copia de la realidad, sino “asimilación de lo real a las estructuras mentales del sujeto”. “Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo, de manera de captar, consecuentemente los mecanismos de esta transformación”<sup>8</sup>. Uno de los puntos nodales de esta teoría reside en el reconocimiento de que el sujeto “sólo puede observar aquello que los instrumentos que ya ha construido le permiten asimilar”. La asimilación es así entendida como “un proceso de incorporación a esquemas de acción o a esquemas conceptuales preexistentes, de coordinación de dos o más de dichos esquemas”<sup>9</sup>. De allí que se afirme que, para que un sujeto pueda realizar una experiencia, es necesario que primero haya podido concebir el resultado, que haya tenido la idea de esa experiencia para poder programarla.

Las derivaciones pedagógicas de esta línea de pensamiento pueden constatarse también en algunas experiencias de nuestras aulas universitarias: programaciones de asignaturas que evidencian la alternancia de espacios dedicados al tratamiento teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y la práctica sobre ella también generan reflexiones y planteos teóricos; cátedras constituídas como

equipos docentes en los que cualquier integrante puede asumir indistintamente, el desarrollo de temas teóricos y prácticos considerados como aspectos interdependientes en la construcción del conocimiento; planes de estudio que intentan organizar el aprendizaje disciplinar alrededor de problemas significativos de la práctica social vigente en el campo profesional específico.

Estas experiencias que, a veces sorprenden por lo genuino de su surgimiento y desarrollo, coexisten con las formas pedagógicas tradicionales antes descritas.

Para la comprensión de este ángulo de la cuestión resulta de gran valor la perspectiva que abren algunos sociólogos del conocimiento, ubicados en esta línea dialéctica de reflexión, con respecto a la distinción entre **praxis repetitiva** y **praxis inventiva**. Afirma Heller<sup>10</sup> que mientras que la praxis repetitiva implica la repetición de esquemas prácticos desarrollados por generaciones anteriores y adquiridos por cada sujeto en particular, la praxis inventiva incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica. De allí que se señale que el pensamiento, en sentido estricto, opera predominantemente en el campo de la praxis inventiva. Si bien la praxis repetitiva, al permitir hacer las cosas de manera rápida y precisa, constituye el fundamento necesario y acumulativo para el desarrollo de actividades inventivas, corre el riesgo de conducir a una cierta rigidez en la acción y el pensamiento del hombre, ya que ella misma es producto de generalizaciones sin proceso y espontáneas. Puede, asimismo, reducir su sensibilidad hacia nuevos fenómenos o problemas, impidiéndole el camino hacia la creatividad y la innovación en su accionar sobre la realidad.

Las consecuencias didáctico curriculares del estilo de pensamiento que así se genera pueden ser fácilmente predecibles. Docentes que ejecutan actividades rituales en su práctica en el aula, que adaptan técnicas como prescripciones, y que transfieren a los estudiantes este modelo de pensamiento y acción para el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Esas prescripciones no necesariamente se muestran como manifestaciones de una pedagogía

tradicional, basada en un modelo comunicacional unidireccional docente-alumno y en una transmisión-adquisición acrítica del contenido; también pueden ser una expresión de modelos del activismo y el facilismo pedagógico en que, aplicándose automáticamente técnicas aparentemente dinamizadoras de la situación clase, no producen en el estudiante un auténtico proceso operativo de apropiación del conocimiento.

La supervivencia de estos modelos didácticos instalados en el hábito y la repetición pueden entenderse mejor, a través del análisis de los sentimientos de inseguridad que producen las transformaciones del statu quo en algunos individuos. Si bien el mantenimiento y repetición de las mismas conductas en forma de rituales evitan la ansiedad que suponen los cambios, el precio de esa tranquilidad constituye un bloqueo para la enseñanza y el aprendizaje. "La estereotipia es la polilla de las cátedras", según la acertada expresión de Bleger<sup>11</sup>.

De allí que el enfoque de la innovación como ruptura con un modelo estereotipado de enseñanza-aprendizaje sea un motivo de preocupación permanente en la reflexión pedagógica, especialmente en su búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.

A qué se denomina innovación y cómo se inscribe en procesos más amplios de cambio, cómo se gestan y se difunden las innovaciones; de qué manera se produce la ruptura con el statu quo institucional, son algunos de los interrogantes que surgen más comúnmente al abordar este tema. En este contexto, el pedagógico, las innovaciones son analizadas desde la capacidad que tienen para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado o/y duradero de la situación vigente;<sup>12</sup> en este sentido implica la selección creadora, la organización y utilización de recursos en una forma nueva y original que permita alcanzar objetivos definidos. Si bien se acentúa la condición de ruptura con el statu quo vigente, esto no supone la necesidad de que sea la "novedad absoluta" en términos de respuesta pedagógica: es tan importante la construcción de nuevas estrategias pedagógicas como su difusión, aplicación e integración a otras prácticas existentes<sup>13</sup>.

### 3. La articulación teoría-práctica en las cátedras innovadoras

A la luz de estas reflexiones sobre la innovación educativa y sobre la relación teoría práctica, conviene avanzar acerca de cómo se manifiestan en algunas

experiencias que desarrollan nuestras universidades.

Antes de pasar al relato de las mismas parece oportuno explicar otro punto del marco de análisis

aquí presente que hace a la mejor comprensión de los alcances que luego se hacen. El supuesto principal de estos análisis sistemáticos sobre las innovaciones didáctico curriculares, se refiere a su carácter totalizador sistemático: la innovación, como ruptura del statu quo vigente en las aulas, se evidencia en un conjunto de prácticas, conformando así una configuración de variables expresada en distintos planos: didáctico curricular, psicosocial y administrativo de la tarea pedagógica. A la vez comprenden acciones tanto de los procesos de programación y evaluación como de la situación aúlica. El análisis de la génesis y desarrollo de las innovaciones ayuda a la comprensión de esas afirmaciones. En efecto, si bien la práctica innovadora tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianeidad (en el sentido que se mencionó de “praxis inventiva”), las acciones que se desarrollen para su resolución, inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas, implicando un cambio que afecta el conjunto de las mismas.

Así las acciones que se emprenden para resolver la poca pertinencia de las técnicas vigentes en relación con las características cuantificativas del alumnado, o para superar la organización curricular de actividades teóricas y prácticas, se corresponden con modificaciones, por ejemplo, en la manera de encarar la tríada docencia-investigación-servicio o de abordar dialécticamente la construcción del objeto de estudio. En el contexto de esta manera de entender las innovaciones didáctico curriculares y la relación teoría-práctica, es que se analizan desde el Instituto de Ciencias de la Educación estas diez experiencias de cátedra. Nueve de ellas pertenecen a diferentes facultades de la Universidad de Buenos Aires, y se incluyen a los efectos de su estudio en la investigación sobre “Innovaciones”<sup>14</sup>, la restante está radicada en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de La Plata y es objeto de una investigación específica<sup>15</sup>.

Entre los años 1988 y 1990 las nueve cátedras de la U.B.A. fueron objeto de Talleres de Reflexión, donde esos docentes (“los protagonistas”) presentaban a sus pares (docentes de otras Facultades y de la propia), y ocasionalmente a estudiantes, las historias y las características de las experiencias. Los participantes, en forma individual y grupal, analizaban esas experiencias, las evaluaban y proyectaban formas de transferirlas a sus propias asignaturas. Las consideraciones que se presentan a continuación se hacen a partir de las reflexiones del equipo ICE sobre el material aportado por esos Talleres; este material corresponde tanto a la

programación y evaluación de estas actividades, en reuniones donde tuvo significativa relevancia el papel que jugaron las asesoras pedagógicas y nexos institucionales (tal como se verá más adelante) como el mismo desarrollo del Taller. Una última consideración. Cada una de las experiencias analizadas manifiesta, desde un ángulo específico, su preocupación por la relación dialéctica, en términos de complementariedad e integración, entre la teoría y la práctica. Consecuentemente con eso, en este trabajo se hace agrupando las experiencias según ejes de predominio que, como se verá, no son excluyentes sino incluyentes de los otros. Así una cátedra puede ubicarse dentro de las que se preocupan por preparar a sus estudiantes en el futuro rol profesional a través de una estrategia determinada de integración de la teoría con la práctica; esto no excluye que, a la vez, ese entrenamiento implique formas innovadoras de resolver la articulación de la docencia con la investigación. Es un asunto de énfasis, no de exclusión.

Los ejes considerados ven de esta manera la relación teoría-práctica:

- como estrategia de entrenamiento en el rol profesional.
- como núcleo articulador de la organización curricular.
- en la innovación metodológica.
- en la búsqueda del aprendizaje de la creatividad.
- en la construcción del objeto de estudio.

### 3.1 Las nueve experiencias de la U.B.A.

Dado que estas experiencias fueron analizadas en Talleres, además de la caracterización y análisis de las mismas, se incluyen en cada caso las apreciaciones que hicieron los participantes sobre la relación teoría-práctica.

Además se aportan los datos de una encuesta evaluativa de los cinco primeros talleres.

#### 3.1.1 La articulación teoría-práctica como estrategia de entrenamiento en el rol profesional.

Algunas de las cátedras innovadoras estudiadas presentan este énfasis en su orientación hacia la estructuración dialéctica del conocimiento y del proceso de enseñanza- y aprendizaje.

Si bien, como se señaló precedentemente, la innovación en la relación teoría-práctica se manifiesta a través de una configuración de la que resulta difícil

aislar uno de sus componentes, pueden identificarse tres cátedras que claramente a través del desarrollo de las asignaturas presentan oportunidades para que los estudiantes puedan incorporar componentes cognitivos, psicomotores y afectivos propios del ejercicio del rol profesional para el que se están formando, rol, en algunos casos alternativos al vigente. Estas Cátedras son Módulos de Atención Primaria, Odontología Preventiva y Comunitaria y Análisis Institucional de la Escuela<sup>16</sup>.

a) **Los Módulos de Atención Primaria** están organizados en función de un eje vertical del plan de estudios de Medicina, ya que se desarrolla en el 1º, 3º y 5º años de estudio de esa carrera. La cátedra presenta un perfil profesional alternativo al convencional en vigencia, en la medida que se orienta a formar al estudiante en conocimientos y habilidades propias de la atención primaria de la salud. Para cumplir ese propósito desde el primer año desarrolla, junto a las actividades de tipo conceptual teórico que se cumplen en la Facultad con el equipo docente de la Cátedra actividades de aprendizaje en terreno, especialmente en Centros de Salud Comunitarios. A estos efectos se integran en el equipo cátedra profesionales de distintas disciplinas (enfermeros, sociólogos, trabajadores sociales), así como también el personal de los Centros que supervisan las actividades en terrenos de los estudiantes.

Aquí la etapa inicial se cumple en la institución (Facultad), donde se desarrollan cuatro unidades temáticas con predominio de aprendizajes teóricos conceptuales que les permiten al estudiante ir configurando un marco general acerca del proceso salud-enfermedad y sus determinantes biopsicosociales, de las características de la población usuaria del sistema de salud; de los componentes de la atención primaria de la salud y de los niveles de prevención y factores de riesgo en los grupos prioritarios.

A ésta le sigue una segunda etapa en terreno en Centros de Salud Comunitaria donde los estudiantes organizados en grupos deben desarrollar ocho trabajos prácticos, a través de los cuales pueden ir tomando contacto con la comunidad y sus problemas prevalentes, a la vez que observar la organización y funcionamiento del Centro (en 1º año) y participar de las actividades programadas por el mismo (en los otros años). De esta manera realiza distintos tipos de actividades que le permiten confrontar aquel marco teórico construido en la primera etapa con el cumplimiento de una práctica real, no simulada. Algunas de esas actividades son:

entrevistas a pacientes, docentes, miembros de la comunidad; observación de la consulta médica y de las actividades de enfermería; acompañar al promotor de salud en sus acciones en la comunidad; participar en las reuniones que éste programe; colaborar en tareas de "baja complejidad", que no requieran preparación técnica específica. Durante el desarrollo de estas actividades los estudiantes tienen oportunidad de realizar consultas con los docentes que supervisan su práctica y con el personal de los Centros de Salud en los que están ubicados, que también realizan una tarea formativa. De esta manera se pueden ir haciendo revisiones y ajustes de ese marco teórico inicial, lo que se revierte en una mejor comprensión y resolución de las situaciones problemáticas del trabajo en terreno.

En la tercera etapa, en la institución, se cumplen las dos unidades finales, orientadas al intercambio de las experiencias en terreno de cada grupo, a la reelaboración del marco teórico a través de la reflexión grupal y la evaluación de los aprendizajes. De esta manera la alternancia teoría-práctica se da a través de un proceso único de integración de ambos componentes, a la vez se brinda la oportunidad de tomar contacto (y participar) con casos concretos de un determinado tipo de práctica profesional, alternativa de la que tradicionalmente se incluye en los planes de estudio de Medicina.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica.**

Los talleristas reconocieron positivamente el lugar que ocupa la relación teoría-práctica como elementos innovadores en esta experiencia y así lo señalaron, en forma individual y grupal. Hicieron referencia a aspectos globales relacionados con la práctica profesional y con la concepción de aprendizaje, y otros más estratégicos como el trabajo en terreno. Algunas de esas apreciaciones fueron

- "La experiencia muestra la implementación de la teoría-práctica".

- "(se evidencia) una concepción del aprendizaje ligado a la práctica social".

- "A partir de la observación en terreno se integra la Teoría con la práctica, hecho que se evidencia en la tercera etapa cuando los alumnos intercambian experiencias".

- "...hay un acercamiento al terreno al tiempo que el estudiante se va formando".

- "Se da posibilidad a los alumnos de poder contactar con la realidad, saliendo del marco teórico de la cátedra".

b) **La cátedra de Odontología Preventiva y Comunitaria** también constituye un eje vertical que, en este caso, se desarrolla de 1º a 5º año, a lo largo de todo el plan de estudios de la carrera de Odontología. Es de destacar que también aquí sus objetivos se orientan hacia la integración de un perfil de odontólogo diferente al tradicional, orientado hacia la práctica preventiva de la salud bucal. Así se le proporcionan al alumno modelos de prácticas alternativas, adaptadas a las condiciones de los centros y de la comunidad, sin que esto signifique bajar la calidad de los servicios. Es interesante observar los esfuerzos de la cátedra por evitar que se produzca el aislamiento de las otras cátedras (fenómeno burbuja), que pueda convertir a la odontología preventiva como un “quiste” dentro del discurso científico vigente. A tales fines, se manejan dos estrategias” la inclusión del componente preventivo en el ejercicio clínico y la interacción de docencia-servicio-investigación, referidas éstas tanto a las del campo biológico, como de las ciencias sociales. En algunas de estas investigaciones participan los estudiantes.

Sin embargo es a través de la articulación docencia-servicio donde se ubica la enseñanza en situaciones reales: la necesidad de conocimiento en el alumno se genera a partir del enfrentamiento con los problemas reales que surgen de aquellas situaciones y sobre las que debe operar. Así la asignatura desarrolla sus prácticas en distintos tipos de servicios según los años: dentro de la Facultad y fuera de ella, en escuelas, Centros de Salud, Centros de atención de población específicas (como geriátricos, maternidades, etc.).

En estos centros los estudiantes realizan diferentes actividades: práctica clínica; elaboración y ejecución de programas de salud; elaboración e interpretación de estadísticas epidemiológicas; evaluación de los instrumentos.

Resulta significativo que la cátedra reconoce a la institución de servicio como un área válida de formación del alumno, aceptando los aprendizajes que allí se logran y acreditándolo. Esto exige una consideración simétrica entre ambas instituciones: la institución de servicio a su vez valora como genuina la tarea que desarrolla el estudiante en ella y la incorpora dentro de sus propias actividades. Esta mutua consideración otorga a la práctica en terreno la calidad de desempeño en situaciones reales y no de simulación, pues permite al estudiante, a la vez que tomar contacto con las comunidades y ejercitar sus destrezas y habilidades, tener una vivencia, lo más cercana posible de un futuro trabajo

profesional.

Con este propósito, además de incluir los contenidos propios de la especialidad, organiza su currículum multidisciplinariamente, integrando aspectos de psicología evolutiva, profunda y social, así como socioeconómicos, antropológicos y pedagógicos, de manera de poder establecer planes de tratamiento y programas de salud bucal apropiados para los distintos grupos poblacionales de atención.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría práctica.**

Los participantes a los talleres también reconocen como innovadora la manera en que la cátedra evidencia la relación teoría-práctica, y hacen observaciones positivas relacionadas con el modelo de aprendizaje que se instrumenta, el perfil profesional y las actividades en terreno. Algunas de esas observaciones marcan lo siguiente:

- “La forma...como la cátedra...implemente la nueva forma del proceso enseñanza-aprendizaje: el aprender haciendo”.

- “...esta experiencia más que una innovación es una revolución...(pues) es un viraje en el estilo univesitario de producir y transmitir conocimientos”.

- “...se replantea el perfil como consecuencia del replanteo de la atención bucal”.

- “se produce una sensibilización respecto de lo comunitario”.

- “(Hay un) contacto con la comunidad concreta”.

c) **La cátedra de Análisis Institucional de la Escuela** es una de las asignaturas del III Ciclo de Formación Focalizada en el área de Educación Formal de la Carrera de Ciencias de la Educación.

La asignatura presenta a la perspectiva institucional como aquella que muestra la incidencia de lo social en la determinación del comportamiento de las personas, los grupos y las organizaciones.

En su programación curricular, estructurada alrededor de los núcleos problemáticos que caracterizan el estudio de las instituciones, se organizan actividades de docencia de distinto tipo (talleres, seminarios, jornadas, laboratorios). Cualquiera sea el trabajo o actividad que se realice con los estudiantes, se busca la comprensión de lo teórico en su aplicación al análisis de hechos, la identificación en la realidad de hechos y datos de significación; la percepción de las relaciones entre los datos de la teoría y los datos de la práctica.

De allí que esa estructuración tan variada posibilita que el marco teórico se vaya conformando

a través de un desempeño activo del alumno, quien debe poner en práctica, necesariamente, habilidades y destrezas del campo cognitivo, comprometidas no sólo con el análisis de la información bibliográfica, sino también con la producción de síntesis, relatos, informes y comunicación de los mismos en situaciones grupales. Es entendible, entonces, que se afirme que se realiza una integración dialéctica de la información proveniente de la teoría y de la práctica.

A su vez estas actividades de enseñanza y aprendizaje, que son abordadas interdisciplinariamente, se integran con prácticas de investigación, referidas especialmente a un prediagnóstico de la estructura y funcionamiento institucionales. Paralelamente a este énfasis en lo cognitivo en la cátedra hay una preocupación expresa por los aspectos actitudinales del alumno; este interés involucra a los alumnos y al equipo docente, pues se trata de conformar un clima de seguridad afectiva y psicológica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Toda esta programación curricular se orienta, entonces, a brindar al estudiante oportunidades para tomar contacto directo con las actividades profesionales del futuro egresado de Ciencias de la Educación en el campo de la intervención institucional, por lo que, junto con las clases intrafacultad, privilegia las actividades en terreno, esto es en establecimientos educativos. En ellos los alumnos participan, en pequeños grupos de las actividades iniciales de una intervención institucional, en especial las correspondientes a la etapa de prediagnóstico. Esto da lugar a un verdadero entrenamiento en el futuro rol profesional, en especial en sus aspecto éticos, con particular cuidado no sólo en el uso de las técnicas, sino en las actitudes de respeto y confidencialidad; con esto se intenta evitar las imprudencias en el trato con los miembros de la institución y en el manejo de la información obtenida. Todos estos aprendizajes son retrabajados en sesiones de evaluación y retroalimentación en pequeños grupos y en clases plenarias, a la luz del marco teórico común.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

En este taller se contó, como participantes, a un número considerable de ex-alumnos de la cátedra, quienes hicieron, a partir de sus propias vivencias, aportes interesantes acerca de este tema, con especial referencia al carácter innovador dentro de la carrera, al proceso dialéctico de la relación, a la vinculación con las actividades de investigación.

Así se manifestaron

- "...es importante ver cómo juegan con la relación teoría-práctica, porque en la carrera (los alumnos) llegan a 5º año sin ver una escuela".
- "...la cátedra propone cosas que los alumnos suelen percibir como carencias: la falta de integración teoría-práctica".
- "...la posibilidad de internalizar un marco teórico complejo por parte de los alumnos, para llevarlo a la práctica, permite demostrar que en una universidad de masas no tiene por qué, necesariamente, caer la calidad de la enseñanza".
- "(es un logro) articular la teoría y la práctica considerando que la última supera la primera".
- "(hay) coherencia entre la propuesta verbal y la puesta en práctica".
- "La práctica en las instituciones los lleva (a los alumnos) a descubrir hipótesis de trabajo siempre distintas".

### **3.1.2 La articulación teoría-práctica como núcleo articulador de la organización curricular.**

Las cátedras que se presentan en este apartado, Medicina I y Forrajicultura<sup>17</sup> otorgan una especial significación para su organización curricular a los aprendizajes que se generan a partir de la práctica de los estudiantes en situaciones reales. La posibilidad de la genuina adquisición de una técnica a través de su ejercicio en un caso, o el seguimiento de un proceso de planificación en el otro, siempre con el encuadre de la fundamentación teórica, permiten configurar los núcleos alrededor de los cuales giran la totalidad de las actividades de aprendizaje. Como se señaló en párrafos anteriores, este énfasis no niega otros propósitos con que se instrumenta esta articulación y así en estos casos se puede reconocer la vinculación de un aprendizaje teórico-práctico integrado con preparación a un modelo determinado de práctica profesional.

a) La cátedra de Medicina I de la carrera de Ciencias Veterinarias se integra dentro de la nueva propuesta curricular gestada a partir de 1984, en el período de normalización de la universidad.

Ubicada en el tercer año de estudio, es la primer asignatura de la carrera correspondiente al Departamento de Medicina y por tanto la primera, después de un cursado previo de 15 materias, que posibilita a los alumnos el contacto con el animal vivo.

La asignatura se refiere a la recolección y

estudio de los síntomas específicos de un animal enfermo por lo que su objetivo central se dirige a la ejecución de destreza que le permitan al alumno recoger, reunir, analizar e interpretar los signos de un nivel inicial de las técnicas de exploración física.

La cátedra, integrada por titular, adjuntos, jefes de trabajo práctico y ayudantes en un total de 14, programa la organización de alumnos y docentes de manera tal, que los docentes de todas las categorías trabajen en igualdad de condiciones: cada uno es responsable de un grupo de alumnos y del desarrollo del conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que se genera en esa comisión durante las ocho horas semanales de trabajo. En esta programación tuvo especial incidencia la tarea de renovación didáctico curricular que realiza la asesora pedagógica desde el inicio de la experiencia.

Las unidades didácticas se cumplen con una secuencia de integración de la teoría con la práctica. Los alumnos disponen del temario y la guía bibliográfica con diez días de antelación al inicio, existiendo la posibilidad de que maneje, a manera de orientación, el esquema de informaciones de la cátedra para ese tema.

Como requisito para las actividades grupales presenciales se exige que el alumno maneje la información teórica previa sobre el tema, lo que le permitirá poder realizar la práctica respectiva de una manera efectiva en términos de aprendizaje. De allí, que el trabajo de la comisión en la unidad se inicia con un debate con respecto a la información teórica obtenida de la bibliografía, debate que sirve de encuadre para la realización de los momentos prácticos de la unidad. Estos comienzan con una demostración de utilización de la técnica exploratoria específica por parte del docente, a la que sigue el trabajo de cada alumno sobre el animal.

Durante estas actividades el docente asume el rol de consultor para responder las preguntas de los alumnos, tanto en lo referente a la ejecución de tareas como a los fundamentos teóricos de la técnica.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

Los talleristas manifestaron coincidencias con lo que se expresó precedentemente como aspectos esenciales de la relación. Participaron de este taller un grupo de alumnos que así se expresaron sobre la propuesta innovadora en lo relativo a este tema:

- "...encontramos esta propuesta (curricular) muy distinta a la anterior, en la cual había mucha teoría y mucha lectura sin aplicación".

- "(Hay un) mejor aprovechamiento del práctico a partir de conocimientos leídos con anterioridad".

- "...(en esta materia) si no leían, no "tenían idea" cuando iban a clase y debían captar las cosas al vuelo en el trabajo práctico".

- "Por primera vez pudimos tener contacto con los animales y aprender no sólo las maniobras fundamentales para la clínica sino alcanzar a conocer el manejo de los mismos para un futuro tratamiento".

Los talleristas docentes hicieron estas apreciaciones:

- "...la teoría se trabaja apuntando a la práctica".

- "Un contacto directo con el animal es el motivo central del aprendizaje".

- "(es valiosa la) importancia otorgada a la práctica sobre el animal vivo".

- "los alumnos utilizan los prácticos para aclarar sus dudas con los docentes".

- "(es importante) la integración de la teoría con la práctica".

b) La cátedra de Forrajicultura integra el currículum de la carrera de Agronomía.

Desde hace dos años y con la orientación continua de la asesora pedagógica, inició un proceso de renovación curricular y programó la asignatura alrededor de problemas significativos de la especialidad en el país.

Dentro de este espíritu, la programación de 1990 desarrolla la relación teoría-práctica mediante la realización de un trabajo de planificación forrajera, en el que se siguen las etapas de un proceso sistemático: se inicia con un diagnóstico de situación para el cual se utiliza como recurso principal de aprendizaje una experiencia en terreno (viaje a un establecimiento con actividad forrajera).

Con este propósito la asignatura desarrolla su etapa inicial orientada a lograr el encuadre teórico necesario para dicha acción sustantiva. En las primeras clases intrafacultad, organizadas alrededor de problemas, se tratan temas referidos al papel de la forrajicultura en relación a la producción económica del país, ubicado en un contexto histórico.

Estas clases comprenden actividades básicamente centradas en el trabajo de pequeños grupos en los que se desarrollan, a través de la discusión centrada en la consulta bibliográfica previa, los contenidos referidos a los problemas planteados. A partir de la quinta clase se hacen los ejercicios prácticos de aplicación de los aprendizajes así logrados. Las clases plenarias expositivas de orientación y de integración, están generalmente bajo responsabilidad del profesor titular.

Seguidamente a la etapa inicial general, se desarrolla el trabajo de planificación forrajera con significativo énfasis de la fase de diagnóstico. Durante las primeras clases se presentan las características del establecimiento seleccionado para la actividad, se trabajan conceptos y técnicas relacionadas con planificación y se programa el viaje al establecimiento, donde los alumnos aplican la guía de búsqueda de información acerca de la empresa y de la zona en la que está ubicada. Luego se realiza el viaje al establecimiento, donde los alumnos aplican la guía, asistidos por un docente responsable. Con la información así recabada, en las clases siguientes en la facultad, se elabora un prediagnóstico, que es sometido a un proceso de evaluaciones y ajustes hasta elaborar el diagnóstico definitivo y las hipótesis de cambio; éstas dan lugar a las propuestas respectivas.

Este proceso, que concluye con una sesión de intercambio grupal y la presentación escrita del trabajo, se va desarrollando con una alternancia de momentos de trabajo teórico (consultas bibliográficas, exposiciones, explicaciones ad hoc) y de acciones prácticas. Estas, comprometidas con la observación, el registro de datos, la producción de informes, generan, a su vez, interrogantes a ser resueltos a la luz del dato teórico, dando por resultado una construcción dialéctica del conocimiento.

### Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica

Durante el taller, en especial en los trabajos grupales, se hicieron comentarios sobre la importancia de incorporar la experiencia del alumno y de considerar el viaje a terreno como un recurso para incorporar los problemas de la realidad en el conocimiento.

Los alumnos participantes expresaron:

- "Se valora la experiencia previa del alumno, el cual "sabe", pero sin fundamentación teórica; ésta la aporta después el docente"

- "...el viaje inicial nos permite ver los problemas en el lugar que ocurren para luego proponer posibles soluciones, aprendimos, es una materia que sabemos".

- "...este viaje planificado desde la problemática que aborda la materia, permite superar al viaje como "Turismo agrónomo", ya que significa tener previamente un para qué y promueve conocimientos".

Los docentes talleristas aportan lo siguiente:

- "...lo que integra es la realidad, que trae los problemas".

- "...han girado el eje de la información por el

conocimiento mismo, a la información en función de la práctica profesional".

### 3.1.3 La relación teoría-práctica en la innovación metodológica:

Algunas experiencias han desarrollado innovaciones didácticas, introduciendo cambios significativos, predominantemente en los aspectos metodológicos. Tal es el caso de Administración General e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado<sup>18</sup>, cátedras que, a través de la modificación de las técnicas de enseñanza y aprendizaje, desarrollan un determinado estilo de articulación teoría-práctica, en un caso con predominio del autoaprendizaje individual y grupal y en el otro en la coherencia contenido-método-relaciones vinculares.

a) La asignatura **Administración General** organiza su actividad curricular alrededor de 5 unidades relativas a qué es la administración, cuáles son sus distintos abordajes, cómo es la dinámica administrativa y cuáles son los paradigmas en administración.

Para el desarrollo de esta temática la cátedra ha diseñado una estrategia metodológica centrada en las técnicas de estudio independiente con el fin de dar una respuesta al fenómeno de la numerosidad con que se enfrentan en los primeros años de estudio de esa Facultad, denominada M 500 (Módulos de 500 alumnos). Esta metodología fue propuesta y coordinada en sus aspectos didácticos por la asesora pedagógica, quien trabaja articuladamente con los docentes para la elaboración definitiva de la propuesta. Se destaca que la cátedra integrada por cerca de 50 personas, funciona como un equipo de trabajo en el cual se evalúan permanentemente las acciones de enseñanza dando así lugar a los reajustes necesarios en la programación general y de los materiales.

La cátedra produce los materiales, que organizados como unidades, integran el programa según una secuencia que se estructura a partir de un "organizador anticipante". Así en la clase inicial de la unidad, de carácter grupal general, se presenta el esquema conceptual de la unidad, a la vez que se señalan las relaciones con el resto del programa. A partir de entonces y orientado por guías, el alumno trabaja independientemente con materiales bibliográficos expresamente elaborados por la cátedra, donde además de la lectura se le proponen distintos tipos de actividades; se incluyen visitas a

empresas como un recurso para tomar contacto con las actividades específicas de la profesión; y trabajos grupales y clase de consulta y síntesis con los docentes. Se busca que no se realicen lecturas memorísticas, sino que sirvan para aplicar a situaciones reales y para comprender los problemas que ellas suscitan.

Se puede observar en la programación general de la asignatura, y muy especialmente en los materiales, que la metodología presenta la concreción de una auténtica integración de actividades para la obtención de información teórica con actividades prácticas de observación de instituciones, aplicación de instrumentos, ejercitaciones en técnicas administrativas sencillas. La información así obtenida permite enriquecer el marco general de referencia de la asignatura.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

Si bien el foco de interés innovativo de la experiencia fue vislumbrado por los participantes en la metodología de estudio y en el funcionamiento de la cátedra, algunos hicieron observaciones colaterales al tema de la teoría y la práctica; ellas fueron:

- (Se ve como) “un grupo de trabajo donde docente y alumnos trabajan e investigan”.
- (da la oportunidad para) “un espacio de reflexión”.

b) La asignatura **Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado**, de duración cuatrimestral es una de las dos obligatorias para todos los estudiantes del Ciclo Básico Común.

La cátedra ha organizado los contenidos alrededor de dos ejes temáticos:

1) Las relaciones entre el Estado y la Sociedad, en su dinámica interna y en sus conexiones con el contexto institucional y 2) Los actores sociales y políticos en los diversos momentos del proceso histórico argentino, con especial referencia al período democrático actual.

Por su parte la cátedra en sí se ha constituido como un equipo de trabajo de estructura y funcionamiento democráticos, en el que se integran los capacitadores-asesores, esto se evidencia en las estrategias coparticipativas de selección y organización de contenidos programáticos y en la realización de actividades formativas internas que posibilitan a todos sus integrantes un manejo autónomo y de la información. Asimismo desarrolla un proceso permanente de crítica y evaluación de la tarea realizada.

Esta estrategia de funcionamiento en la clase y en las reuniones de cátedra sirve de apoyatura vivencial al desarrollo de los contenidos orientados como se señaló, relativos a la comprensión de los procesos sociales políticos y económicos de la historia argentina en la perspectiva actual de democratización.

La metodología con que se desarrolla la materia se centra en el trabajo grupal y en el estudio orientado, incluyéndose diversas técnicas y recursos (dramatizaciones, videos, discusiones grupales; lectura guiada). La realización de estas actividades, comprendiendo en ellas también a la evaluación, va conformando entre docentes y alumnos una red vincular caracterizada por el predominio de relaciones basadas en la aceptación y el respeto mutuo.

En este sentido se observa que la relación teoría práctica se da en un doble circuito: uno, la alternancia de actividades centradas en la obtención de información teórica con otras de aplicación (p. ej. transferir los datos que proporciona una película para analizar la situación argentina actual), y otro, la toma de conciencia de la experiencia práctica de trabajar en grupos de relacionamiento democrático para la mejor comprensión de la temática abordada teóricamente.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

Hay coincidencia entre esas apreciaciones y los que señalan los talleristas, quienes señalan, entre otras observaciones:

- (Hay en la cátedra) “Preocupación por mejorar condiciones para la elaboración del conocimiento”.
- (Es positivo) “El intento de desarrollar una experiencia de aprendizaje que supere la oposición entre sujetos activos y pasivos en la captación, elaboración y análisis críticos...que hacen al conocimiento de nuestra sociedad, implementando un método lógico adecuado a la producción colectiva del mismo (al interior y al exterior de la cátedra)”.
- (Es importante mostrar la) “posibilidad de transmitir conocimientos con características más democráticas”.

#### **3.1.4 La articulación teoría-práctica en la búsqueda del aprendizaje de la creatividad**

Las dos cátedras que se presentan en este apartado, **Introducción al Conocimiento Proyectual I** y **Taller de Expresión: Escritura**<sup>19</sup>, a través de sus acciones didáctico curriculares, intentan superar los

estereotipos que habitualmente manifiesta el adulto cuando aborda la producción creativa. La polémica acerca de si la creatividad puede aprenderse y cómo, está abordada en ambas asignaturas, que proponen algunas facetas de resolución.

a) La asignatura **Introducción al Conocimiento Proyectual I** es una de las materias cuatrimestrales del Ciclo Básico Común, obligatoria para las carreras que se brindan en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

En esta cátedra las actividades se orientan por objetivos generales donde aparece ya desde un inicio el propósito de integración teoría-práctica.

Así entre otros, se destaca el que propone “concebir el hecho proyectual como actividad totalizador del quehacer humano (ej. el vestir, la vida en pareja, el día laboral), es decir, como una acción más abarcativa que el nuevo hecho de construir un objeto. Para ello se busca romper los compartimentos estancos generados por la enseñanza enciclopedista y desarrollar una disciplina y una práctica integradora.

Con estas orientaciones esta cátedra, considera como eje teórico general a lo proyectual, entendido como hecho pensable a partir de una realidad y en el que intervienen distintos sistemas organizativos y lenguajes integrados. Los conceptos principales que configuran ese eje son: la idea principal, la abstracción, el simbolismo y la síntesis.

La asignatura parte para su desarrollo temático de la situación y vivencias del alumno, a través de la realización de experiencias tendientes a la desestructuración de los conocimientos estereotipados, formados durante las etapas escolares previas. En el I Bloque “Introducción” se busca también que el estudiante identifique la “idea principal” que define a los objetos con los que se trabaja. Los otros dos bloques son: “El hombre en el proceso de diseño” (centrado en el reconocimiento de las relaciones del hombre con el espacio, los objetos y los otros hombres) y “Práctica condensadora o de integración”, en la que los alumnos deben proyectar un objeto original.

Esta programación permite el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje en que a través de prácticas vivenciales, de análisis de materiales y de diseño de objetos, junto a la reflexión sistemática sobre las mismas y a la presentación de información escrita u oral se vaya aproximando al dominio del eje teórico conceptual planteado por la cátedra. En forma simultánea se estimula la formación de conocimientos y habilidades expresivas, así como de actitudes positivas hacia la creatividad. De esta

manera se seleccionan actividades y recursos apropiados de distinta naturaleza y lenguaje, como son el texto literario, la pieza musical, la obra de teatro, la película cinematográfica. En esta tarea la cátedra desarrolla, a lo interno, como grupal, un proceso permanente de creación y formación, configurando así un estilo de funcionamiento abierto y democrático que sirve de referencia para las actividades del grupo clase.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

Este aspecto fue reiteradamente señalado por los participantes como uno de los destacables en la experiencia por su significación en una manera innovadora de entender la transferencia y adquisición del conocimiento con propósitos creativos.

Algunas de las observaciones fueron:

- (Aquí se trabaja) “el viejo problema de la práctica y la teoría, no hay la posibilidad de hacer la práctica sin una teoría...”

- “La integración de la teoría con la práctica es un hecho, que se ve con claridad, en la producción, en la creación de algo...”

- (Es imposible) “...acompañar a los alumnos en la búsqueda de la reflexión personal frente a hechos ya diseñados...se los instrumenta para incentivar su propia reflexión frente a lo que va a diseñar él mismo...es acompañado en el pensamiento creativo”.

- “La propuesta de la cátedra...permite la reflexión sobre lo producido y el ajuste. Esta praxis es altamente positiva tanto para alumnos como para docentes”.

- “...este trabajo creativo (es) básicamente reflexivo, producto del pensamiento...”

- “...realzo el permitir partir de la propia experiencia (del “yo soy”) en (el proceso) práctica-teoría-práctica”.

- “(es positiva) la revitalización de la experiencia teoría-práctica”.

b) La cátedra “Taller de Expresión I. Escritura” desarrolla una de las asignaturas anuales iniciales de la Carrera de Comunicación Social.

Prevista ya desde su ubicación en el plan de estudio como una unidad de enseñanza y aprendizaje centrada en lo práctico (“Taller”), la asignatura tiene como objetivo introducir al alumno en el dominio de discursos que deberán utilizar para sus estudios y su vida profesional, por lo que los trabajos son referidos a dos grandes campos semánticos relacionados con los discursos de argumentación y narración.

El trabajo en los talleres se organiza a partir de la presentación de consignas en la asignación de trabajos; definidas como “fórmulas breves que incitan a la producción de un texto”. Estas consignas son predominantemente de argumentación y narración, aunque también se incluyen otras más creativas o lúdicas. Las prácticas de escritura, de carácter individual y grupal, son objeto de un proceso continuo de evaluación y de retroalimentación, dando también lugar a clases de reflexión teórica sobre lo realizado y de información. La escritura es entendida, así como una praxis, producto y fuente de reflexión para la acción.

La actividad teórica incluye la revisión de información normativa (ortografía, sintaxis, etc.), que son conocimientos supuestamente previos en el alumno, pero que en los que manifiestan muchas dificultades. Estos déficits son encarados en clases plenarias o por comisiones y complementados con el uso de cuadernillos especialmente confeccionados por la cátedra.

Esta manera de entender la relación teoría-práctica hace que, si bien existe una programación previa de contenidos, la definición de los mismos se realice a partir de los elementos que surgen de la producción de los alumnos.

En otro orden la cátedra, que manifiesta un estilo democrático de funcionamiento, se preocupa por la búsqueda de una didáctica de la creatividad y la actividad expresiva. En este sentido considera que la creatividad puede incentivarse a través de diversos recursos; ellos utilizan las consignas que tienen el efecto de un disparador para quitar el temor de la hoja en blanco y ayudar en la expresión de lo que se piensa y se siente. Las consignas también permiten tomar conciencia para qué público se escribe. El otro recurso básico es la lectura crítica en pequeños grupos y en plenario, de manera de socializar lo producido y posibilitar la evaluación y la retroalimentación.

### **Cómo ven los talleristas la articulación teoría-práctica**

El Taller de Reflexión en que se presentó la experiencia de esta cátedra reprodujo en su desarrollo con los talleristas una actividad semejante a las que los alumnos efectúan en sus trabajos de escritura, de manera que tuvieran una vivencia real del estilo de trabajo docente. Esta circunstancia hizo que la

mayor cantidad de apreciaciones de los talleristas se dirigieran a la experiencia vivida, sin dedicarse especialmente a referencias específicas sobre la materia. No obstante algunos participantes expresaron como destacable la relación teoría-práctica.

Así se señaló como positivo:

- “...el desarrollo de la competencia crítica y autocrítica de los alumnos; la estimulación del trabajo a partir de consignas claras y bien elaboradas en función de lo que se pretende”.
- “...la vinculación teórico-práctica”.
- “...este no es tipo de taller vacío de contenidos”.
- “...se incentiva la creatividad”.

### **Otra mirada de los talleristas a la relación teoría-práctica**

Al iniciar el año 1989 se aplicó una encuesta evaluativa integradora acerca de los cinco talleres desarrollados en 1988<sup>20</sup>, ellos fueron: Módulos de Atención Primaria, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Administración General, Odontología Preventiva y Comunitaria y Medicina I.

En esta encuesta (que fuera contestada por 51 talleristas), se interrogó entre otros temas, acerca de los aspectos de las experiencias presentadas que destacaría (pregunta 2) y cuáles de ellos aplicaría (pregunta 3), ambas preguntas eran de respuesta abierta y daba oportunidad a indicar más de un aspecto sin límite de número.

Los resultados de la encuesta revelan la importancia significativa que se atribuye a una configuración dialéctica de la construcción del conocimiento como componente de la innovación. En efecto, en los datos de las dos respuestas, se advierte una tendencia marcada en los docentes (independientemente de su especialidad y ámbito de trabajo) por incluir a la relación teoría-práctica con un aspecto destacable que connota a la innovación didáctico-curricular, a la vez que la consideran como una estrategia deseable y posible a ser aplicada en su propia práctica educativa. Así las dos terceras partes de los encuestados (65,68%) lo menciona como aspecto innovador relevante después de “organización de la cátedra como equipo”; de igual manera se manifiestan en cuanto a la transferencia a su actividad docente, ya que ambos aspectos son señalados por 21 de los 51 encuestados (41,19% del total).

### 3.2 La experiencia de la Universidad Nacional de La Plata: la articulación teoría-práctica en la construcción del objeto de estudio arquitectónico

La cátedra-Taller 6-B de Arquitectura constituye un eje vertical de la carrera del mismo nombre ya que en ella se cubren los cursos de 1º a 6º año.

En términos de organización docente la cátedra trabaja como un taller integrado en el que coexisten en el mismo espacio, los grupos correspondientes a los seis niveles o años de estudio. Si bien cada grupo tiene actividades diferenciadas y está a cargo de uno o dos docentes, hay momentos de trabajo en común, como pueden ser los seminarios (dedicados a actividades habitualmente interdisciplinarias con participación de invitados) y las clases teóricas generales, a cargo del profesor titular, donde se trabajan temáticas en las que confluyen los intereses de los distintos niveles; en estas clases es frecuente la reflexión acerca de cómo se aprende y cómo se construye el objeto de diseño.

En esta construcción el mismo equipo cátedra desarrolla un proceso dialéctico de reflexión acerca de la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, a la luz de un marco teórico general de aquella ciencia y en la construcción de un marco específico de principios epistémicos apropiados para la arquitectura.

Dada la escasez de estudios con ese enfoque, para el nivel de estudios universitarios y en esta especialidad, el grupo trabaja textos generales sobre epistemología genética<sup>21</sup> y derivan principios y lineamientos para obtener estrategias de análisis aplicables al objeto arquitectónico.

Así, reconociendo el principio piagetiano de que lo propio de la inteligencia no es contemplar sino transformar, consideran al conocimiento como proceso (entendido como el pasaje “de un conocimiento menor a un estado más complejo y eficaz”) intentan identificar cómo se verifica ese proceso en su campo de interés específico y qué momentos pueden reconocerse en él.

De esta manera reconocen en el proceso de

evolución dialéctica que desarrollan los estudiantes en la construcción del espacio, tres momentos o procesos particulares: 1) intraobjetal, propio del estudio de las relaciones y transformaciones de los objetos en sí; 2) interobjetal, propio del estudio de las relaciones y transformaciones de los objetos y transobjetal, correspondiente a la construcción de estructuras que deriva, finalmente, en la Teoría de la Arquitectura. Dentro de esta línea se afirma que “el paso del primer grupo de variables al segundo, que ya se ha definido como propiamente espacial, no es lineal, sino que se caracteriza por un “salto”<sup>22</sup>.

En el plano didáctico curricular se sostiene que “el aprendizaje de la Teoría de la Arquitectura, o mejor la construcción del marco teórico propio de cada sujeto, se realiza por medio de la **práctica del diseño**, vinculada con una crítica capaz de estimular permanentemente nuevos interrogantes y nuevas respuestas espaciales razonadas”.

Estos supuestos están siendo confrontados por el equipo cátedra con los datos que surgen de las experiencias que se generan en los distintos niveles del Taller. Con este propósito se utilizan diversas técnicas de recolección y análisis de la información como “observación sistemática con registro del proceso de diseño de los alumnos; crítica de los materiales producidos; análisis procesual de los materiales; relato para la construcción de etapas, hipótesis, conflictos, relaciones”<sup>23</sup>.

Toda esta tarea que sigue la metodología de investigación-acción participativa (cuyas características describirán brevemente en el próximo apartado), es producto de reuniones sistemáticas bisemanales del equipo cátedra, con la coordinación del profesor titular. El funcionamiento de este equipo revela relaciones vinculares horizontales y democráticas que a la vez se transfieren al grupo clase.

Por otro lado, los avances que se logran en la construcción de la didáctica de la arquitectura, tal como se evidencia a través de la observación y del relato de los alumnos, son inmediatamente llevados a la situación áulica y compartidos con los alumnos a la vez que se introducen modificaciones en la práctica pedagógica diaria.

### 4. Unas palabras más sobre la articulación teoría-práctica: su lugar en la investigación y en la actualización de docentes universitarios.

Como se había anticipado en párrafos precedentes el estudio realizado sobre las innovaciones didácticas curriculares permite otros ángulos de observación, siempre desde la perspectiva de la

articulación teoría-práctica.

Es así que, como en un juego de cajas chinas, cada experiencia, que muestra una determinada manera de concretar esa articulación en el aula

universitaria, es, a la vez objeto de indagación y de transferencia pedagógica, utilizándose en ambos casos (investigación y capacitación) estrategias que integran la práctica a las actividades reflexivas.

De esta manera el estudio (destinado a la identificación del modelo de innovación subyacente en las experiencias presentadas, de sus líneas de generación, y al análisis de factores inhibidores y facilitadores) desarrolla, acorde con esos objetivos, una metodología general de abordaje que se define en los lineamientos de la investigación-acción participativa<sup>24</sup>.

En lo relativo a la investigación-acción se compromete un proceso dinámico de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio en que el marco teórico inicial posibilita una interpretación reflexiva de la práctica educativa, que a la vez brinda elementos para enriquecer ese marco teórico y actuar con mejores recursos.

En este proceso acción-reflexión-acción, el equipo investigador, partió de un enfoque simétrico del marco teórico general que le permitió definir las variables que configuran un modelo de innovación educativa en la práctica universitaria apropiado para la selección de las primeras experiencias.

Dado que cada experiencia así identificada es objeto de un Taller, las tareas de programación que ellos imponen (llevadas a cabo con un equipo ampliado al que se integran las asesoras pedagógicas y nexos institucionales de las Facultades), su misma realización así como la evaluación por parte de los diferentes actores (asesores pedagógicos, protagonistas y talleristas) proporcionan la información necesaria para ir construyendo una formulación más precisa de las definiciones iniciales. Esto es válido tanto en lo conceptual temático como en lo metodológico, acordándose que en esta modalidad de investigación "...se trata de dar a las prácticas el dominio de su propia investigación, cualificándolas metodológicamente y proporcionándoles los medios de llevar a cabo acciones productivas de un saber útil para todos los agentes en una dinámica de puesta en marcha de conducción y evaluación de proyectos de equipo"<sup>25</sup>.

Así el equipo define su actividad entre los dos polos señalados, yendo de lo reflexivo conceptual (construcción del marco teórico, elaboración de las categorías de análisis, ajuste de las definiciones operacionales), a la acción en terreno (programación, desarrollo y evaluación de los Talleres)<sup>26</sup>.

Muchas veces sin embargo, las exigencias de la práctica, demandan una tarea más intensivamente centrada en la acción obligando a acortar los períodos

que el equipo dedica exclusivamente a las reflexiones más teórico conceptuales.

Se asume así un riesgo siempre presente en este tipo de estudios, al que hay que sumarle la fascinación que conllevan generalmente lo inmediato y lo emergente frente al distanciamiento supuesto en la reflexión.

En el caso de esta investigación el riesgo del predominio exclusivo de lo empírico en detrimento de lo reflexivo se enfrenta con la misma estrategia articuladora: la reflexión, además de producirse en el tiempo específico que le dedica el equipo investigador, se da en cada encuentro de programación y evaluación con las asesoras pedagógicas, en cada Taller.

Es en este punto donde se hace más evidente la otra "caja china" de la articulación teoría-práctica: como estrategia innovadora de actualización docente.

En este sentido el proyecto sobre "Innovaciones" se propuso contribuir al desarrollo de una propuesta descentralizada, interinstitucional y multidisciplinaria de intercambio, entre pares, de experiencias innovadoras en el campo didáctico curricular, a través del seguimiento de talleres de reflexión.

El Taller, además de ser valorado como unidad productiva de conocimientos, es visto como unidad genuina de actualización docente ya que permite una transferencia activa de información sobre prácticas innovadoras, utilizando para ello una modalidad superadora de la relación pasiva frente al conocimiento y al aprendizaje.

Cada Taller, cuidadosamente programado en sus aspectos sustantivos por la cátedra, apoyada por la asesora pedagógica (y sus pares), parte de la presentación de un aspecto de la realidad aúlica universitaria (la innovación didáctico curricular desarrollada por esa Cátedra), la cual permite derivar reflexiones y apreciaciones evaluativas (facilitadas por las actividades individuales y grupales de discusión que contienen elementos teóricos conceptuales), los cuales, a su vez pueden transferirse a la práctica de protagonistas y participantes (actividad docente cotidiana) con la intención de superarla y mejorarla.

Sumergidos en la tarea cotidiana, los prácticos (en este caso los docentes) muchas veces olvidan que en cada acción hay siempre una teoría o, mejor dicho, fragmentos de varias teorías<sup>27</sup>. El espacio de reflexión que proporcionan los Talleres, y las actividades previstas para ello, posibilita acercarse a la toma de conciencia del sustrato científico y/o ideológico que guía la práctica docente. Esta toma de

conciencia, por su parte, abre las posibilidades para analizar los modelos vigentes a la luz de esos marcos teóricos para su aceptación, rechazo o superación.

Muchas de las observaciones hechas por lo participantes acerca su percepción sobre las estrategias innovadoras (en especial la que es objeto

de este trabajo) en la actividad docente, permite evaluar positivamente la intención de los Talleres de ser un instrumento formativo en el camino hacia la superación de la brecha existente entre teoría y práctica.

## NOTAS

<sup>1</sup> Como parte de las actividades del Area “Universidad: Innovaciones curriculares”, desde 1985 en forma discontinua y con regularidad desde fines de 1987, un equipo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires integrado por Elisa A. Lucarelli (coordinadora), María E. Donato (investigador senior) y Verónica Fallik (investigador junior), está trabajando en esta problemática, orientándose tanto hacia la identificación de cátedras que están desarrollando experiencias innovadoras, como a la difusión y análisis evaluativo de las mismas en el ámbito de la U.B.A.

Para el alcance de estos propósitos de identificación y evaluación se cuenta con el apoyo de las asesoras pedagógicas de las Facultades de la U.B.A. con quienes se organizan los “Talleres de Reflexión”; en ellos los protagonistas de experiencias innovadoras las presentan a sus pares (docentes tanto de su misma especialidad como de otras), dándose así lugar a un “estilo” horizontal de capacitación, en el que “docentes enseñan a docentes” nuevas modalidades para desarrollar su práctica pedagógica. Las asesoras pedagógicas que trabajaron en 1990 son: Marta Mena (Facultad de Ciencias Económicas), Marta Nepomneschi y Lucy Calcagno (C.B.C.), Isabel Hevia (Facultad de Ciencias Veterinarias), María Manzanares (Facultad de Ingeniería), Elida Correa (Facultad de Ciencias Sociales), Amalia Annoll (Facultad de Psicología) e Irma Zacarías (Facultad de Agronomía).

Otro ángulo de indagación se refiere al contenido de las cátedras seleccionadas como experiencias innovadoras, en lo relativo a su carácter interdisciplinario y a su orientación hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, y en última instancia, de la calidad de vida de la población.

Como proyecto de investigación, “Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria”, se incluye dentro de los estudios que el Instituto de Ciencias de la Educación, en su actual gestión ha emprendido alrededor del tema “La Democratización en la Educación: obstáculos y alternativas”. Este proyecto comprehensivo se orienta a describir los factores y mecanismos tanto facilitadores como inhibidores de la democratización educativa, y a interrelacionarlos entre sí y con las variables explicativas del contexto social argentino.

En este sentido, el tema de la innovación como elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una forma de abordar el tratamiento de procesos democratizadores en el nivel superior de la educación formal.

<sup>2</sup> Esta investigación se está realizando en el taller 6C de “Arquitectura” que cubre de 1º a 6º año en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, cuyo titular es el Arq. Jorge A. Togneri, a la vez director de la investigación. La misma, orientada hacia la construcción del objeto arquitectónico y de la Didáctica respectiva, sostiene, como hipótesis central, que los hechos propios de la comprensión y la transformación del espacio se estructuran siguiendo los procesos generales del conocimiento. Encuadrados dentro de los principios de la epistemología genética, esta investigación en sus aspectos didácticos, procura construir los mecanismos de análisis para diferenciar, en el proceso de evolución espiral dialéctica que desarrollan los estudiantes en la construcción del espacio, tres momentos particulares: intraobjetal (análisis de los objetos en sí), interobjetal (estudio de las relaciones y transformaciones de los objetos) y el transobjetal (o de construcción de las estructuras). Con este propósito se analizan sistemáticamente los documentos producidos durante el proceso de aprendizaje de los alumnos (croquis, planos anotaciones, ideas, datos) y los propios relatos de los

estudiantes sobre sus experiencias vividas durante esos procesos.

Integran la cátedra en 1990 los Arq. Gabriela Alvarez, Raúl Barandarián, Juan B. Figueroa, Carlos Gentile, Pablo Gualchi, Ricardo Guidi, Horacio Martino, Ana Méndez, Elena Michilenke, Patricia Pascual, Elsa Rovira y Eduardo Simonetti. El Instituto de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras U.B.A.) colabora a través de la asesoría pedagógica de Elisa Lucarelli.

- <sup>3</sup> Tedesco, J.C.: **El desafío educativo. Calidad y democracia.** Bs. As., Grupo Editor Latinoamericano, 1987.
- <sup>4</sup> Sirvent, M.T., Ortiz, Y. y Lucarelli, E.: **Antecedentes del Proyecto ICE-OEA. Bienio 1988-9: Estrategias innovadoras interdisciplinarias en la educación universitaria para el mejoramiento de la articulación sociedad-naturaleza.**
- <sup>5</sup> Gimeno Sacristan, J.: **La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y la práctica de la enseñanza.** En Pérez, A: **Aprendizaje, desarrollo y enseñanza.** Madrid, Zerozyc, 1981.
- <sup>6</sup> Schwab, J.: **Problemas, tópicos y puntos en discusión.** En: Elam, S.: **La educación y la estructura del conocimiento.** Bs. As., El Ateneo, 1973.
- <sup>7</sup> Bravo, V.: **La construcción del objeto de estudio en Marx, Weber y Durkheim.** En: "Dialogando" N° 7, Santiago, 1985.
- <sup>8</sup> Piaget, J.: **Educación e Instrucción,** Bs. As., Proteo, 1968, p. 35.
- <sup>9</sup> García, R.: **El desarrollo del sistema cognoscitivo y la enseñanza de las ciencias.** En: "Educación"-Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación N°42, México, 1982, p.43.
- <sup>10</sup> Heller, A.: **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona, Península, 1987, 2°.
- <sup>11</sup> Bleger, J.: **Temas de Psicología.** Bs. As., Nueva Visión, 1972, p.63.
- <sup>12</sup> Huberman, A.M.: **Cómo se realizan los cambios en educación.** UNESCO-OIE, 1973.
- <sup>13</sup> Estas reflexiones sobre "novedad" y "difusión" son producto de las reuniones de trabajo con las investigadoras de ICE del proyecto y con el equipo de asesoras pedagógicas durante 1990; dieron por resultado la elaboración colectiva de un documento sobre el Tema "Innovaciones", que, a su vez, fue analizado en un Taller con docentes que desarrollan prácticas curriculares innovadoras.
- <sup>14</sup> Muchas de las consideraciones que aquí se hacen surgieron de reflexiones con el equipo de investigación del ICE integrado por María E. Donato y Verónica Fallik. Para ampliar información sobre esta investigación, consultar **Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la Educación Universitaria,** de Lucarelli, E., Donato, M.E. y Fallik, V., Cuaderno N° 9, ICE,FFyL, UBA, Bs. As., 1990.
- <sup>15</sup> Para mayor información, consultar: Togneri, J.: **Una bella esfera azul, transparente y luminosa.** La Plata, UNLP, 1990.
- <sup>16</sup> Módulos de Atención Primaria es una cátedra de la Facultad de Medicina, cuyo titular es el Dr. Teodoro Puga. En el momento de presentarse el Taller de Reflexión era asesora pedagógica de la Facultad la Lic. Nilda Winograd y actuó como nexo institucional para la preparación del Taller la Lic. Silvia Daneri, integrante de la cátedra y del Equipo de Programación de Talleres. Odontología Preventiva y Comunitaria se dicta en la Facultad de Odontología, siendo su titular la Dra. Noemí Bordoni quien fue

la iniciadora de este área en la Facultad. El Taller se desarrolló en 1988.

**Análisis Institucional de la Escuela** forma parte de la Carrera de Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras. La cátedra está dirigida desde 1984 por la Lic. Lidia Fernández. La experiencia fue presentada en el VII Taller de Reflexión realizado en 1989.

<sup>17</sup> **Medicina I** es parte de la Carrera de Ciencias Veterinarias, que se dicta en la Facultad del mismo nombre. Es su titular el Dr. José Vidal, siendo la asesora pedagógica de la Facultad e integrante del Equipo de Programación la Lic. Isabel Hevia. Esta experiencia fue presentada en el V Taller en 1988.

**Forrajicultura** es una asignatura del Plan de estudio de la Carrera de Agronomía. Es su titular el Ing. Agr. Alejandro Degeribus, siendo la asesora pedagógica de la Facultad e integrante del Equipo de Programación la Lic. Irma Zacarías. La cátedra se presentó en 1990 en el IX Taller de Reflexión.

<sup>18</sup> **Administración General** es una asignatura de la Carrera de Administración que se cursa en la Facultad de Ciencias Económicas. Es titular de esta cátedra el Dr. Jorge Ader y asesora pedagógica de la Facultad la Lic. Marta Mena, a la vez integrante del Equipo de Programación de los Talleres de Reflexión. Esta experiencia fue presentada en el III Taller en 1988.

**Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado** es una de las dos asignaturas obligatorias del Ciclo Básico Común que deben cursar los alumnos que ingresan a la Universidad de Buenos Aires; equivale al primer año de sus estudios y depende una Dirección especial del Rectorado. La cátedra que se presenta está a cargo de la Lic. Sara Lifscyc; los Lic. Luis Carchak y Marta Nepomneschi eran los asesores capacitadores de la cátedra en 1988, año en que se desarrolló el II Taller de Reflexión. La Lic. Nepomneschi, asesora pedagógica del Ciclo Básico Común, integra el equipo de programación de los Talleres.

<sup>19</sup> **Introducción al Conocimiento Proyectual I** es una asignatura que integra el Ciclo Básico Común y es obligatoria para todas las Carreras de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. La cátedra que se presenta está a cargo del Arq. Edelmiro Speranza. La Arq. Lucy Calcagno, adjunta de la cátedra, funciona como anexo institucional y forma parte del Equipo de Programación de los Talleres de Reflexión, junto a la Lic. M. Nepomneschi. Esta cátedra se presentó en el VI Taller en 1989.

**Taller de Expresión I - Escritura** es una asignatura de la carrera de Ciencias de la Comunicación que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales. Es su titular la Prof. Gloria Pampillo, quien presentó la experiencia en el VIII Taller de Reflexión en 1989. A los efectos de este Taller actuó como asesora la Lic. Elida Correa, en ese año asesora pedagógica del Departamento de Ciencias Políticas y actualmente integrante del equipo pedagógico de la Facultad.

<sup>20</sup> Donato, M.E.: La evaluación de los cinco primeros talleres: resultados de una encuesta en **Cuadernos de Investigación N°9**, ICE - op. cit.

<sup>21</sup> Entre otros textos de estos autores se ha utilizado básicamente Piaget, J. y García, R. **Psicogénesis e Historia de las Ciencias**; México, Siglo XXI, 1984. Para la comprensión de algunos conceptos de epistemología, el equipo ha contado con la colaboración del Dr. Rolando García.

<sup>22</sup> Togneri, J.: **Una bella esfera azul, transparente y luminosa**. Ensayo sobre el aprendizaje de la arquitectura. La Plata, UNLP, 1990, pp 17-18.

<sup>23</sup> Lucarelli, E.: Notas preliminares. Op. cit. p.6.

<sup>24</sup> Sirvent, M.T.: **Investigación participativa: mitos y modelos**. Cuadernos de Investigación N°1 Bs. As., FFyL, UBA-ICE, 1988.

<sup>25</sup> Delorme, Ch.: **De la investigación participativa a la investigación-acción**. Madrid, Narcea, 1985, p.93.

- <sup>26</sup> Lucarelli, E.: “La acción de actualización docente”. En **Cuadernos de Investigación N°9**, op. cit.
- <sup>27</sup> Gimeno Sacristan, J.: “La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y la práctica de la enseñanza”. En Pérez, A: **Aprendizaje, desarrollo y enseñanza**. Madrid, Zerozyc, 1981.

**La presente publicación se terminó de imprimir en los talleres gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras, en el mes de abril de 1994.**