

08

Reflexiones sobre aspectos relevantes para la formación profesional en ámbitos no académicos.¹

APRENDIZAJE
COMPLEJIDAD
ENSEÑANZA
MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA

El presente trabajo articula una serie de reflexiones sobre aspectos didácticos relevantes en procesos de formación sobre cuestiones urbano-territoriales en ámbitos no académicos para alumnos calificados, esto es, con diversos niveles de formación previa. La finalidad del proyecto de investigación en el cual se inscribe es generar y concretar procesos de actualización profesional para funcionarios municipales² con tareas de responsabilidad institucional en dichas temáticas. Los aspectos que se desarrollan apuntan a acotados temas de interés, entre ellos concepción de enseñanza y aprendizaje, procesos de formación profesional y su relación con dispositivos pedagógicos. También se puntualizan los principales ejes conceptuales en urbanismo y se plantea la relación de toda la propuesta con la cuestión ética y el profesionalismo.

Analysis about relevant didactic aspects in training processes for non academic courses.

The paper present some thoughts regarding relevant didactic aspects in training processes about urban and territorial issues non credit courses for qualified students, that is to say for students of various previous skill levels. The object of the research project in which it is included, is to design and materialize processes of professional training for municipal officers² with institutional responsibilities to update their knowledge on those issues. The aspects we developed point to specific areas of interest, among which concepts on teaching and learning, professional training processes and its relation with pedagogic tools. The main conceptual lines in urbanism are also stated, as well as the relationship between the proposal with professionalism and the ethic issues.



Autores

Mg. Arq. Nilda Rosa Pierro

Arq. David Kullock

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo,
Universidad de Buenos Aires,
Argentina.

Palabras clave

Aprendizaje,
Complejidad,
Enseñanza,
Dispositivos,
Mediación pedagógica.

Key words

Learning,
Complexity,
Teaching,
Teaching-tools / devices,
Pedagogic mediation.

Artículo recibido | *Artigo recebido:*

02 / 06 / 2012

Artículo aceptado | *Artigo aceito:*

01 / 08 / 2013

1. Proyecto UBACYT 20020100100826
«Procesos de formación y actualización profesional para la actuación en ciudades de regiones periféricas. Aportes a la construcción de capacidades en el marco de los nuevos enfoques en Planificación y Gestión Urbana» (2011–2014), Centro de Investigación Habitat y Municipio (CIHaM), FADU-UBA.

2. Nos referimos a ámbitos municipales, tal como son denominados en Argentina los gobiernos locales, generalmente con jurisdicción política y administrativa sobre ciudades y áreas circundantes.

We refer to municipal institutions, such as they are known in Argentina, generally with political and economical jurisdiction over cities and surrounding areas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo articula una serie de reflexiones sobre aspectos didácticos relevantes en procesos de formación sobre cuestiones urbano–territoriales en ámbitos no universitarios para alumnos calificados, esto es, con diversos niveles formación previa.

Procesos de investigación anteriores,³ nuestra particular experiencia docente y una revisión bibliográfica sesgada constituyen el sostén y marco de referencia de esta presentación.

Nuestras reflexiones se inscriben en el marco de la realización del proyecto UBACYT previamente mencionado.⁴ La finalidad de dicho proyecto es generar y concretar procesos de formación profesional sobre temáticas de planificación y gestión urbano–territorial para funcionarios municipales con tareas de responsabilidad institucional.

Encarar este proyecto implica abordar diversos cruces epistemológicos en el marco de una perspectiva compleja. En efecto, se hace necesario reconocer e integrar el bagaje conceptual de las diversas disciplinas que confluyen en los dos campos que nos ocupan: el urbanismo y la enseñanza del urbanismo.

En este documento ponemos el énfasis en un tema central por los objetivos que en el proyecto se formulan: los aspectos ligados a la cuestión pedagógica y didáctica. Presentamos nuestra indagación según la siguiente organización:

1. La enseñanza como mediación.
2. Procesos de formación profesional.
3. Dispositivos pedagógicos. Concepto y algunos ejes constituyentes.
 - Introducción.
 - Articulación teoría–práctica.
 - Apuntes sobre lo metodológico.
 - Inter–pluri–transdisciplina.
4. El objeto de conocimiento. El urbanismo.
5. A modo de conclusión: la ética, el profesionalismo.

DESARROLLO

1. La enseñanza como mediación

Ante una propuesta de trabajo cuya esencia es generar procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta oportuno reflexionar acerca de cuáles son nuestras concepciones al respecto a fin de acordar y arrancar el proceso sobre bases conceptuales comunes. Queremos hacer conscientes los modelos internalizados que se movilizan al encarar estos procesos y adherir a aquellas perspectivas que nos sean afines.

Comencemos por lo más básico: qué entendemos por proceso de aprendizaje. En cualquier instancia educativa los nodos del sistema son: un rol alumno que quiere aprender, un rol docente que quiere enseñar y un campo de conocimiento que incluye lo teórico y lo práctico, lo conceptual, las habilidades y –según la perspectiva– los valores y las actitudes.

Diversas son las concepciones sobre la enseñanza en general y sobre la formación profesional, en particular. A riesgo de pecar de demasiada simplificación, afirmamos que la mayor diferencia entre dichas concepciones tiene que ver con el mayor o menor peso relativo que se otorga a cada uno de aquellos nodos. ¿Es el centro el docente que muestra, enseña todo lo que sabe sobre un determinado tema? ¿Es el centro el conocimiento, los bagajes acumulados, las técnicas, los procedimientos, la tecnología? ¿O se jerarquiza al alumno, las relaciones que se generan con otros alumnos, con el docente, la consideración de sus conocimientos previos, del contexto en que se mueve, de los procesos internos de re–estructuración de sus esquemas de conocimiento que se producen al encontrarse lo nuevo con lo ya instalado?

Apuntamos a esta última perspectiva, a un docente ubicado como mediador, a la construcción compartida de conocimiento. No negamos la importancia del docente como rol diferenciado y privilegiadamente responsable; tampoco minimizamos la selección y organización de contenidos pertinentes; sin embargo re–afirmamos la necesidad de considerar cuidadosamente las formas, las modalidades, los escenarios, las estrategias comunicacionales; en fin, los dispositivos (ver más adelante) que vamos a construir para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

3. Proyecto Ubacyt A012 «Buenas prácticas en los procesos de enseñanza en Planificación y Gestión del Territorio en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU/UBA). Análisis y reflexión acerca de la articulación teoría–práctica en los enfoques curriculares y en las prácticas docentes» 2001–2004.

4. Proyecto Ubacyt 20020100100826 «Procesos de formación y actualización profesional para la actuación en ciudades de regiones periféricas. Aportes a la construcción de capacidades en el marco de los nuevos enfoques en Planificación y Gestión Urbana».

Consideramos que un alumno aprende cuando sus esquemas de conocimiento previos son movilizados, reestructurados por la experiencia transitada durante una clase o cursada. Y cuando decimos esquemas de conocimiento no nos referimos sólo a lo conceptual o al desarrollo de habilidades, nos referimos también a la movilización de sus capacidades para trabajar con otros, a la utilización efectiva y creativa de los materiales puestos a su disposición, a la creación de nuevas competencias múltiples, a la toma de conciencia y movilización responsable de su sistema de valores y al desarrollo o evolución de su capacidad para aprender. Consideramos que un docente enseña cuando puede mediar en ese proceso.

«Entendemos por mediación pedagógica al tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.» (GUTIÉRREZ; Castillo, 1999)

Inmersos como estamos en el tan mentado cambio de época, esta concepción se nos aparece como inevitable. ¿Quién podría presumir de tener o poder poner a consideración la enorme vastedad de contenidos –y las consabidas diferentes posturas– vigentes en cualquier campo de conocimiento? ¿Quién podría negar la relatividad de cualquier afirmación en función del contexto en que el alumno se mueva? ¿Quién podría negar la omnipresencia de la red que hoy nos articula y demanda del desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo en equipo? ¿Quién se atrevería a afirmar la incuestionabilidad de sus certezas y predecir futuros?

Lejos de apesadumbrarnos por la pérdida de las falsas certezas que creíamos poseer, pensamos que aceptar la incompletud de cada perspectiva y relativizar cada afirmación hace más creíble y viable la dinámica de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la efectivización de un rol docente potenciador, las relaciones de los actores entre sí y con los materiales que se elijan.

«La incertidumbre no invalida nuestro conocimiento, sino que lo perfila y delimita. Además nos obliga a conocer nuestro conocimiento, haciendo del propio conocimiento objeto de sí mismo en un bucle reflexivo ilimitado. Nuestra posición docente en el bucle está relacionada con las tecnologías de comunicación social... La relación del sujeto–alumno con la memoria social se lleva a cabo, en primer lugar, a través de una relación directa con el docente, relación que podemos, pese a su asunción como normal, considerar como privilegiada, por lo que tiene de componente interpersonal. En segundo lugar, dicha relación puede y debe llevarse a cabo a través del acceso al repertorio bibliográfico.» (RUIZ SÁNCHEZ, 2002)

Relación con el docente, con los materiales y –apuntamos nosotros– con los otros alumnos y con las modalidades pedagógicas y las estrategias didácticas que se diseñen, aparecen como las llaves para la interacción social que permita la construcción del conocimiento, con la delimitación y potencia de los tiempos que corren.

2. Procesos de formación profesional

Habiendo delineado nuestro enfoque en lo que tiene que ver con la concepción general de aprendizaje, podemos ahora intentar precisar un poco más a qué tipo de instancias educativas apunta el proyecto. En este sentido, suelen coexistir diversas formas de llamar al tipo de productos que vamos a generar: programa, procesos, actualización profesional, perfeccionamiento, formación profesional. ¿A qué nos estamos refiriendo?

Para definirlo, se hace necesario poner la mirada en el nodo «alumnos», en su especificidad para el presente proyecto o para instancias similares.

Decíamos más arriba que lo que más nos interesa como equipo es el aportar a la construcción compartida de conocimientos, desde un rol docente responsable y mediador. Si consideramos el perfil efectivo de quienes serán los alumnos participantes en la propuesta, esa postura se afianza aún más.

En efecto, los asistentes serán profesionales académicamente preparados que están a cargo efectivo de diversas funciones ligadas al urbanismo en organismos municipales. Profesionales que llegan con un bagaje de experiencia procesadas de alguna manera, con conocimientos validados por la praxis efectiva, contextualizados en la institución y en la comunidad, a veces insuficientes, algunos limitantes, pero siempre dignos de consideración, si efectivamente queremos lograr la participación protagónica e integral de cada asistente y una influencia real en la institución de pertenencia.

La institución es –a su vez– un sistema complejo constituido por sus miembros y siendo ellos constituidos por la misma. Una organización estructurada, incluyendo formas diversas de administración y con diversos grados de flexibilidad, creatividad, integración, recursos, condiciones políticas. Albergando relaciones laborales que son a la vez «complementarias y antagonistas» en el sentido planteado por Morin (1994). Una institución que pertenece a una comunidad que responde en su conjunto y por parcialidades, con la misma lógica que el profesional propone... o con otra. Una comunidad insertada en una determinada región... y así sucesivamente

Es en ese medio donde los alumnos profesionales deberán integrar las nuevas o renovadas competencias que el participar en este proceso le ayude a desarrollar. Desde esta mirada queremos postular la necesidad de proponer una visión estratégica para el diseño de los cursos planteados. Una visión con lineamientos precisos pero flexibles, claramente consensuados, pero que –al mismo tiempo– den lugar a la creatividad que permita la recreación de los lineamientos, en función del grupo y de las situaciones de contexto.

Esta visión estratégica puede llevarnos a idear varias modalidades que apunten a preparar a los asistentes para el desorden que puede provocar la irrupción de nuevas propuestas, equiparlos para que puedan capitalizar las respuestas de la institución, de la comunidad inmediata y de otros niveles de integración social.

Claro que la reflexión conceptual y la operacionalización concreta son ejes indiscutibles de la propuesta. Pero también lo es una formación que movilice en cada uno de ellos su potencial creativo y comunicacional, al servicio de vitales objetivos de transformación sociourbana.

Por todo ello, es imprescindible renunciar a un supuesto programa cerrado de estudios, a un ciclo claramente definido de cursos, evaluaciones, trabajos. Una vez más el pensamiento de Morin viene en nuestra ayuda:

"La noción de estrategia se opone a la de programa. Un programa es una secuencia de acciones pre-determinadas que deben funcionar en circunstancias que permitan el logro de los objetivos. Si las circunstancias exteriores no son favorables, el programa se detiene o falla...La estrategia elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción". (MORIN, 1994)

Apertura, flexibilidad, orden que permita cierto grado de desorden, proceso dinámico, capacidad de comunicación, son nociones a considerar tanto o más importantes que conceptos y técnicas específicas, nociones que apuntan tanto al «saber hacer» como al «saber ser».

«Si las nuevas tecnologías pueden inducir un reequilibrio entre los 'saber hacer' antiguos y los nuevos, sus promotores las acompañan con un discurso sobre la modificación de los comportamientos individuales y colectivos. La capacidad de reaccionar, frente a una situación aleatoria, más que seguir escrupulosamente una norma, requiere un espíritu abierto y tolerante, autónomo y cooperativo, curioso e imaginativo, actitudes que permiten alcanzar la fiabilidad social; ésta es, por lo demás, la 'consecuencia' de una mayor interdependencia de los sistemas organizados en redes de instituciones y personas.» (CARTON, 1985)

También nos parece útil poner a consideración la diferenciación actualmente aceptada, en ámbitos académicos y profesionales, entre grupos de enseñanza, relacionados con las instancias escolares, y grupos de formación, apuntando a la construcción permanente de capacidades y competencias.

"Por grupos de enseñanza vamos a hacer referencia, entonces, a los espacios y procesos grupales tendientes a provocar o fomentar en los sujetos la apropiación de conocimientos... Este carácter de transmisión de una enseñanza culturalmente construida y valorada coloca a estos grupos en el marco de la educación escolar. El grupo de enseñanza está vinculado a la instrucción, a transmitir y comunicar un conjunto de saberes que están seleccionados desde la organización misma del sistema escolar y del currículum en función de momentos evolutivos, de edades, ciclos y niveles..."

En los grupos de formación la situación cambia. La triangulación se transforma en tanto los sujetos son adultos con distinto tipo de experiencias y de conocimientos específicos sobre un tipo de práctica, o sobre una tecnología o sobre un rol a desempeñar... Formador y sujetos en formación establecen una mayor horizontalidad en la situación. El conocimiento no es lo que da especificidad, sino el conjunto de saberes-hacer que requiere de conocimientos y teorización de diverso nivel, pero que no se centra en ellos. Se trata del campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo, en la empresa, en la docencia, en las comunidades e instituciones sociales diversas. Las modalidades nuevas de desempeño, las competencias y en especial la reflexión sobre las prácticas y su análisis toman el papel central en estos grupos... La formación apela a la autonomía del sujeto, autonomía desde lo psíquico y lo social."
(SOUTO, 1999a)

Por ello, creemos que debemos reafirmar para nuestros productos la denominación que elegimos al momento de presentar el proyecto: lo que vamos a encarar son procesos de formación y actualización profesional que apunten a un alto grado de integración personal, institucional y social. Es cierto que la frase implica casi una redundancia, ya que la formación incluye y promueve naturalmente la actualización; sin embargo, preferimos mantenerla a efectos de una mayor claridad comunicacional.

3. La noción de dispositivo

En este apartado queremos introducir la noción de «dispositivo pedagógico» como concepto que incluye y supera al tradicional y más conocido «método». Este último apunta al logro de determinados objetivos por determinados medios. Es más aséptico, prioriza altamente la variable intelectual y pareciera brindar la comodidad de una cierta garantía de llegada, si seguimos el camino propuesto.

Desde la perspectiva compleja en que nos ubicamos, las cosas han dejado de ser lineales y seguras. Cuando nos planteamos el «cómo» desarrollar nuestra propuesta necesitamos considerar varios tipos de diseños que van a aportar al diseño general del conjunto, de las modalidades y de los mecanismos que pondremos en acto para la concreción del proceso.

Previamente a cualquier especificación será necesario que nos planteemos la intencionalidad del emprendimiento, lo cual pone al dispositivo en relación con valores y fines (lo axiológico) en función de los cuales plantearemos nuestros propósitos y objetivos (las acciones).

"En la formación la intencionalidad se refiere al de-

sarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación dinámica a los cambios que en el mundo del trabajo la sociedad plantea. Formación como educación permanente, que la sociedad organiza para sus sujetos y desde ellos como cambios en los modos de relación con el campo de la producción, con las instituciones y organizaciones laborales y sociales, en el desempeño de roles específicos, en los avances tecnológicos, en la participación ciudadana, en la toma de conciencia política, en las relaciones con otros y fundamentalmente consigo mismo. En nuestra concepción la formación es un desarrollo de la persona, centrado en la autotransformación, donde los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio." (SOUTO, 1999b)

A partir de las finalidades que acordemos podremos elegir y combinar los componentes del o los dispositivos que generemos. ¿Hasta qué punto y con qué estrategias permitiremos y estimularemos la toma de conciencia sobre las diversas instancias de poder que se mueven en el campo analizado? ¿Cómo articularemos las nociones confrontadas con la posibilidad de generar cambios reales en el medio donde se desarrolla la actividad de cada participante? ¿Qué nivel de pensamiento estratégico y propuestas abiertas a la creatividad y la innovación permitiremos y potenciaremos? ¿Con qué técnicas específicas? ¿Cuánto de lo intersubjetivo nos interesa? ¿Cuáles espacios-tiempo estarán disponibles para que lo intersubjetivo se revele y haga consciente? ¿Cuánto nos interesan los procesos de reflexión sobre la propia práctica? ¿Cómo los estimularemos? ¿Cuáles los diversos marcos conceptuales que queremos poner a consideración? ¿Cómo se confrontarán sus postulados con la experiencia de los alumnos? ¿Qué calidad de ambiente queremos crear y sostener durante la cursada para estimular el logro de objetivos en el marco de las finalidades propuestas? ¿Qué actividades queremos estimular para garantizar una efectiva articulación teoría-práctica? ¿Simulaciones de casos típicos? ¿Experiencias reales como casos de estudio acotados al encuadre de los cursos? ¿Seguimiento en el terreno y posibles concreciones?

Y así podemos seguir planteando las preguntas cuyas respuestas finalmente nos conducirán a una organización para la puesta en acto del proceso.

"El dispositivo así planteado se aparta de las concepciones clásicas de método. Da lugar a la invención de múltiples dispositivos, en función de marcos teóricos, concepciones técnicas, instituciones, grupos, metas, etc. mediante la creación de 'artificios' complejos y combinados." (SOUTO, 1999b)

Como ya anticipáramos, desarrollamos a continuación algunos de los aspectos relevantes, de necesaria consideración, en nuestro caso, para la definición de los dispositivos.

• **Articulación teoría-práctica.**

Largamente hemos analizado la cuestión en el ámbito académico (PIERRO, 2004, 2009). Reiteramos nuestra convicción en el sentido que dicha cuestión puede analizarse en varios niveles. A nivel macro, últimamente, y dadas las nuevas perspectivas histórico filosóficas, las circunstancias de complejización y poca previsibilidad de los acontecimientos y el desarrollo incesante de técnicas y procedimientos, se ha comenzado a dar un lugar de privilegio a la voz de los practicantes, al actor que conoce su profesión por estar inmerso en ella cada día.

"Hemos vivido desde el siglo XVII y, singularmente, en los siglos siguientes, con Hegel y Marx, en un pensamiento que se volvió dominante: un estrecho vínculo entre teoría y práctica. Vivimos con una idea principal: la posibilidad de analizar el 'real social', de desprender de eso teorizaciones, e incluir esas teorizaciones en las prácticas, por intermedio de profesionales especializados, de especialistas y a partir de ahí, inventar un esquema llamado dialéctico de la relación teoría-práctica-teoría, que es, en realidad, un esquema que nos habita todavía... una manera de imaginar la aplicación, que hoy nos parece reductora.

De esta situación general quizás hayamos aprendido que el hacer y el actuar son irreductibles... que no existe una teoría general de la acción. La situación es también peligrosa, porque si no hay teoría general de la acción, uno de los riesgos es el de la diversificación, la atomización. Esto nos remite a revalorizar los diferentes puntos de vista...es dentro de ese marco que los conocimientos y teorías, elaborados por los profesionales mismos, a través de un discurso, es decir con un pensamiento sobre la práctica, comienzan a ser más reconocidos que antes." (BEILLEROT, 1996)

Nos replanteamos entonces la posibilidad de hablar de teorías generales, particularmente en los campos que nos ocupan, y revalorizamos la reflexión sobre las prácticas como aporte significativo para la construcción teórica, así como una consideración integrada de ambos constructos.

Pongamos ahora la mirada en otro nivel de desagregación, en algunas áreas de reflexión que nos pueden ser de utilidad en el diseño y puesta en acto de los cursos. Tal vez sea conveniente reconocer la existencia de dos puntos de vista antagónicos entre quienes piensan, explícitamente o a través de sus propuestas, que el fin de la educación es enriquecer la mente y quienes postulan que es promover la habilidad para vivir en un mundo práctico.

Y sostenemos que, aunque la finalidad de los procesos que queremos generar esté eminentemente ligada a la acción, no se debe caer en tecnicismos que privilegien sólo la adquisición de habilidades para proceder. Por el contrario, afirmamos que toda información sobre técnicas y procedimientos debe manifestarse dentro de una estructura conceptual que supone una multiplicidad de contenidos que incluya hechos, conceptos, ideas básicas y sistemas conceptuales complejos.

Podemos ubicar la práctica como centro de nuestra estructura didáctica, por ejemplo haciendo eje en la actividad profesional concreta de los alumnos o en un problema eje común a las diversas problemáticas presentadas. Sin embargo, un básico pero sólido cuerpo conceptual ideológico debe constituirse en el marco de referencia del proceso de aprendizaje, para validarlo, cuestionarlo, modificarlo.

Por último, las estrategias didácticas durante la cursada pueden en sí mismas constituirse en muestras relevantes de la articulación buscada entre lo conceptual y lo operativo.

· **Apuntes sobre lo metodológico.**

Como ya anticipamos en la introducción a este apartado, creemos ampliamente superada la concepción del método como un camino único, prescriptivo, con pasos rígidos, secuenciales, para resolver cualquier situación, en cualquier contexto. Sin embargo, la reacción contra esta concepción trajo aparejado un cierto olvido de la consideración de este importante asunto, jerarquizando otros componentes de la cuestión (objetivos, planes, evaluación, la vida en el aula, el discurso pedagógico) y dejando toda la cuestión metodológica circunscripta a las técnicas y procedimientos.

Queremos resaltar la necesidad de recuperar la reflexión sobre este asunto, destacando dos ejes que, al mismo tiempo que lo constituyen, lo relativizan. Por una parte, la íntima relación de la «construcción metodológica» (Edelstein, 1996) con la realidad indagada, con la especificidad del contenido disciplinar o de campo. Por otra parte, la confrontación con la problemática del sujeto que aprende.

"Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende..."

La construcción metodológica, así significada, no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de aprendizaje. Construcción por lo tanto de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)." (EDELSTEIN, 1996)

En síntesis, no podemos buscar hoy un método válido para diversos campos de conocimiento, en grupos de alumnos disímiles y en cualquier contexto. Aceptar esto es asumir una postura frente al tema que deviene construcción metodológica, alta responsabilidad a cargo del docente.

Con relación a nuestro caso, se hace necesaria una interacción reflexiva para delinear los ejes metodológicos que definen nuestra propuesta. Para ello, vale replantearnos algunas preguntas: ¿Cuál o cuáles son las formas de construcción de conocimiento, la epistemología, en urbanismo? ¿Cómo se particulariza el conocimiento de la ciudad, desde las diferentes disciplinas que lo alimentan? ¿Partiremos de algunas de ellas y desde allí cotejaremos la experiencia de los profesionales reunidos? ¿O bien desde diversas teorías integradoras (por ejemplo, la visión sistémica, la estratégica) para confrontar también con la experiencia?

• Inter-pluri-transdisciplina.

Creemos conveniente presentar brevemente esta cuestión, ya que el tema aparece latente en diversos niveles: en la composición del alumnado y del equipo docente, en las relaciones que los alumnos deban sostener en sus respectivos lugares de trabajo, en el análisis que se haga de los procesos urbanísticos en curso.

Cuando hablamos de disciplina hacemos referencia a una particular forma de organización, en la división del trabajo tendiente a obtener y organizar el conocimiento científico. Por su naturaleza, aunque inserta en un conjunto disciplinar más vasto, cada disciplina intenta –o intentaba al menos– definir sus fronteras, parcelando, definiendo su propio lenguaje, técnicas, teorías.

"El objeto de la disciplina, entonces, será percibido como algo autosuficiente; los vínculos y las solidaridades de ese objeto con otros objetos, analizados por otras disciplinas, no serán considerados, así como los vínculos y solidaridades con el universo del que forma parte. La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que enlazan a las disciplinas." (Morin, 2001a)

Ello no obstante, asistimos durante el siglo pasado a un proceso de ruptura de dichas fronteras, de competencias –casi guerras– por el supuesto monopolio sobre determinado objeto, de construcción de puentes y solidaridades, de nuevos lenguajes comunes, del surgimiento de nociones nuevas como «campo», «inter-disciplina», etcétera.

Antes de profundizar en estas nociones con relación a nuestro enfoque, encuadremos los conceptos en la siempre clara visión de Morin:

"Volvamos a los términos de inter-disciplina, de multi o pluri-disciplina y de trans-disciplina, difíciles de definir porque son polisémicos y poco nítidos. Por ejemplo, la inter-disciplina puede significar que diferentes disciplinas se sienten a la misma mesa...sin poder hacer otra cosa que afirmar sus propios derechos. Pero puede querer decir también intercambio y cooperación, lo que puede hacer que la inter-disciplina pueda convertirse en algo orgánico. La pluri-disciplina constituye una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto común...como técnicas especializadas...; o por el contrario pueden estar en interacción profunda para intentar concebir ese objeto y ese proyecto. En lo que respecta a la trans-disciplina, se trata (ya) de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas. Es necesario retener las nociones clave que están implicadas, es decir, cooperación y, mejor, articulación, objeto común y, mejor aún, proyecto común". (MORIN, 2001a)

Esta perspectiva se hace algo utópica en el mundo académico al verificarse aún compartimentaciones tradicionales y un predominio de la especialización en los ámbitos educativos.

En la práctica profesional efectiva, en la gestión urbanística institucional, estas cuestionadas especializaciones también gozan aún de buena salud. En efecto, dicha administración continúa segmentada en territorios compartimentados, cuyas fronteras sólo son eventual y provisoriamente disueltas por la iniciativa y buena voluntad de los equipos político-técnicos. Sin embargo, en muchos casos la perspectiva con que se presentan y encaran las acciones urbanísticas muestra aquella compartimentación.

"En el caso de nuestro objeto concreto, la ciudad y el territorio, la propia facultad de abordar la acción coordinada desde una administración segmentada a medida de la propia segmentación disciplinar se traduce en cómo son más efectivas las políticas parciales y sectoriales que la labor coordinada y comprensiva. Las políticas de vivienda, de transportes, de educación o salud, trasladan sus exigencias y demandas espaciales a la ciudad con tal simplicidad que su satisfacción directa es tan sencilla como segmentar el propio espacio en compartimentos estancos... Las fronteras disciplinares se trasladan al territorio ignorando que éste no entiende las mismas y por su naturaleza sistémica debe seguirse comportando como un complicado organismo autorregulador, con las disfunciones consiguientes."
(RUIZ SÁNCHEZ, *op cit*)

4. El objeto de conocimiento: El urbanismo

Vasta y calificada es la bibliografía en la que se reflexiona sobre la historia y evolución del urbanismo como teoría y como praxis, describiendo, evaluando, proponiendo vertientes tradicionales y renovadoras, algunas de las cuales referimos en la bibliografía correspondiente. (KULLOCK et al., 2001)

En este apartado elegimos destacar aquellas definiciones conceptuales que más van a afectar el diseño de los dispositivos de formación que se propongan, los contenidos que se incluyan y los criterios metodológicos que se asuman como deseables y posibles.

Asumimos como objetivo central del urbanismo aquel campo de conocimiento y competencias que se ocupa del conocimiento de la ciudad y del territorio, considerados éstos como ámbitos sobre los que se puede legítimamente planificar y actuar, y de las diversas modalidades técnicas para hacerlo.

La ciudad es un objeto complejo. El urbanismo constituye un espacio de comunicación e interrelaciones en pro de la transformación. Estas frases síntesis nos son útiles en primer lugar para superar la tradicional oposición entre quienes consideran al espacio como una consecuencia de las relaciones sociales y quienes abogan por una noción de espacio de cierta autonomía. Además nos bajan de la pretensión de un urbanismo de predicción, integrándonos a la ya hoy reconocida posición que incluye y jerarquiza las nociones de incertidumbre, probabilidad y proceso dinámico, con definidas y variables competencias distribuidas entre los diversos agentes de dicho proceso.

Aceptando la concepción de la ciudad como sistema complejo, aceptamos que las relaciones que en él se concretan son tanto de competencia como de apoyo mutuo. De este modo tenemos una visión más realista del objeto, con sus posibles componentes de incertidumbre y azar.

Desde este punto de vista, la certeza acerca de la incompletud de las diferentes visiones parciales hace que de partida abogemos por una concepción participativa en un sentido no trivial; es decir que creemos en una participación protagónica que transforme el accionar urbanístico en un proceso comunicacional.

«Vinculada a la causalidad retroalimentada, circular, la complejidad obliga a considerar u modelo de planificación comunicativo y participativo... Dado que la complejidad no tiene que ver exclusivamente con un aumento del número de partes de la ciudad y sus relaciones, sino que se trata de una aproximación cualitativamente diferente, hay que asumir que cada agente está ante una carencia, un déficit de información, déficit que no puede ser solventado a base de potencia de cálculo y proceso de datos.»
(RUIZ SÁNCHEZ, *op cit*)

De este modo el proceso urbanístico «va siendo», los productos que genera son provisorios y discutibles. Ello no implica –sin embargo– que se minimicen las acciones. Por el contrario, las intervenciones actúan como palancas que modifican el medio urbano, al propio proceso de intervención urbana y a sus actores.

Para que las modificaciones sean posibles y legítimas debemos dar por sentado que existe en la ciudad en sí misma el potencial disponible para el cambio y que son posibles y legítimas las acciones humanas sobre ese potencial.

De dónde provienen los insumos y la legitimación de este accionar? Ponemos a consideración una descripción pertinente:

"El urbanismo consiste en un conjunto de técnicas empíricas cuyo objeto es la ordenación de las ciudades y, por extensión y con ciertos matices, del territorio, esto último dado por supuesto la cada vez más inexistente distinción entre la ciudad y el campo como esferas disjuntas. Este conjunto de técnicas se sustenta sobre un soporte teórico que sintetiza los conocimientos sobre el objeto de ordenación de un conjunto de disciplinas tradicionales de tipo científico (geografía, sociología, economía) o técnicas artísticas (arquitectura, ingeniería civil) estableciendo a su vez interrelaciones con otras más recientes, siendo de particular interés las establecidas con la ciencia política, por tratarse el urbanismo de un instrumento clave en el gobierno del territorio, y la ecología, al tratarse los procesos y tipos de urbanización de una de las claves del sustento y la calidad ambiental en la escala próxima y la sostenibilidad, en sentido amplio, en la escala global". (Ruiz Sánchez, op cit)

Consideramos que el sustento teórico y el accionar político-técnico actúan como base necesaria y en permanente interrelación para la finalidad última de la acción urbanística que es la transformación del medio ambiente urbano, a fin de lograr una mayor sostenibilidad y equidad urbanas, en el marco de diversos y amplios criterios éticos y estéticos.

Un último enfoque en este apartado tiene que ver con poner la mirada en el urbanismo como articulador y mediador entre lo público y lo privado y en sus diferentes dimensiones.

En efecto, si los objetivos de la acción urbanística apuntan a la sustentabilidad en su sentido más incluyente, preguntarnos por los medios para hacerlo nos conecta con la perspectiva legal, con la administración urbana. En este ámbito se materializan complejas relaciones y una tensión entre el derecho individual y el derecho público, entre la decisión de los propietarios de una unidad y la autoridad de la jurisdicción que regula la normativa sobre esa parcela y el conjunto.

"El status del urbanismo en un punto de mediación social entre lo factible y lo válido lo aproxima conceptualmente al ámbito del derecho. La razón práctica de la acción urbanística debe conciliar la autonomía del ámbito de decisión privado sobre cada unidad de propiedad (parcela) con la existencia de una sociedad civil fruto de un pacto en el que se ceden parte de las competencias individuales a favor de la construcción de un espacio comunicativo... cuya materialización espacial es la ciudad." (RUIZ SÁNCHEZ, op cit)

Para concluir, nos es conveniente reforzar la idea de la existencia de múltiples dimensiones en la lectura de la ciudad, lo que nos configura diversos planos de conocimiento a tener en cuenta.

"La aproximación arquitectónica tradicional más directa a la ciudad se produce en términos de forma, volumen y espacio, dialéctica vacío / lleno o construido / no construido. De manera inmediata se produce una segunda lectura en términos de usos funcionales. El esfuerzo mental es muy superior cuando se aborda el plano de propiedad –'cada unidad pertenece a alguien y ese alguien participa de un sistema de de derechos y de obligaciones'– también con su propia dialéctica público/privado. El cuarto plano de conocimiento afecta al terreno económico: existe una ciudad rentable y una que no lo es, una ciudad posiblemente sujeta a reglas de mercado y una ciudad deficitaria, pero imprescindible para el funcionamiento de aquélla... El desarrollo y la transformación urbanas que nos afectan lo hacen al menos desde estos cuatro planos, lo que supone al menos otros tantos planos de conocimiento más los derivados de sus interrelaciones." (RUIZ SÁNCHEZ, op cit)

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA ÉTICA, EL PROFESIONALISMO

Diversos son los temas que hemos puesto a consideración. Sin embargo, creemos que todos ellos deben someterse a un filtro inicial, que también actuará como referencia principal en otras instancias y que es el tema de las finalidades, el para qué de nuestras acciones educativas, lo cual implicará acuerdos básicos de tipo filosófico ideológico en el equipo.

"Un tercer elemento o parámetro determinante en lo relativo al método junto a la disciplina y el alumno, en sus peculiaridades, que es el tema de las finalidades. Ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Yo hablaría en este caso de intencionalidades... que por cierto inciden también e las formas de apropiación cuya interiorización se propone." (EDELSTEIN, op. cit.)

El tema de las finalidades roza planteos de orden filosófico con relación a la legitimidad de las acciones, al poder que subyace en las decisiones en cuanto a qué hacer y a cómo y cuándo hacerlo.

"El saber hacer es la disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención... y esto por actos mentales apropiados... El saber está ligado al poder, al actuar y al hacer. Las sociedades definen qué saberes son legítimos.

La característica del saber es estar ligado al poder... Para Foucault no hay relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber si no se plantea primero la relación de poder. Los saberes producen poderes y los poderes producen saberes, las relaciones entre estos dos mecanismos son una mecánica fundamental." (BEILLEROT, Op cit)

Este mismo cuestionamiento se traslada al contenido de la cursada, al referirnos a las acciones concretas en terreno: ¿quién y cómo valora las finalidades de las acciones urbanísticas a emprender?

"Un problema clásico es el de la valoración, el juicio de las situaciones de partida o de las anticipadas, que justifica y legitima la orientación en uno u otro sentido, especialmente difícil por cuanto se nos hace difícil comparar lo no comparable, situaciones en diferentes dimensiones del tiempo y del espacio. Pe-

ro, en este caso, de nuevo la naturaleza puede echarnos una mano, de modo que el conocimiento de los principios que rigen el comportamiento evolutivo de los seres vivos y ecosistemas naturales es de gran ejemplaridad. La evolución de las formas de la naturaleza en la mayor parte de los casos se orienta al mejor aprovechamiento de un conjunto de recursos de modo que se garantice su propia supervivencia." (Ruiz Sánchez, 2002)

Del mismo modo, este desafío reflexivo convocará al alumno trabajador cuando se le presenten las consignas de trabajo y las relacione con las demandas de su diaria experiencia.

"El alumno debe, sobre todo, reflexionar sobre el contenido de sus acciones...superar la mera enunciación del supuesto encargo para rebasar lo bien delimitado en busca de implicaciones ocultas o difusas. Lo primero que debe ser sometido a procesos de reflexión es la propia naturaleza del enunciado de la práctica que, más allá de de los aspectos inequívocamente espaciales o funcionales trasciende en implicaciones socioeconómicas o socioecológicas, de manera que se lleve a cabo una reformulación personal de los objetivos planteados. ...Debe, ante todo, confrontar su posición personal como intelectual ante la posibilidad real de transformar la estructura urbana con un conjunto de acciones de diversas escalas." (RUIZ SÁNCHEZ, 2002)

Estas reflexiones implican de hecho una confrontación con los marcos ético-ideológicos de los diversos actores. Si bien escapa a este formato el análisis en profundidad de dichas cuestiones, no queremos dejar de señalarla como marco insoslayable y también ligado a este apartado.

"La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana." (MORIN, 2001b)

En el mismo sentido, la temática de las finalidades cuestiona de lleno a la noción de profesionalidad, en cualquiera de los niveles que estamos analizando. Queremos concluir con una breve reflexión sobre este concepto polisémico, ya que apunta tanto a la posibilidad de ejercer determinada producción (saber hacer) como a la institución social de la cual se espera una determinada organización, una alta cuota de responsabilidad, un funcionamiento social específico (saber ser).

"Una profesión se caracteriza por los conocimientos técnicos adquiridos por experiencia, pero, sobre todo, por una formación previa acreditada por un certificado garantizado por profesionales. El ejercicio de la profesión implica además el recurso a normas deontológicas y jurídicas defendidas por asociaciones. Dentro de esta concepción el individuo es, en teoría, totalmente responsable de los resultados de su actividad.

(...) se abren dos posibilidades frente a la creciente complejidad de los procesos de producción: una polarización que concentraría en una minoría de profesionales las funciones de coordinación, mantenimiento e innovación, o una desconcentración de esas funciones. Esta segunda orientación que podríamos calificar de nueva profesionalidad...de naturaleza colectiva, está en vías de emerger en la realidad social. El objeto de esta nueva profesionalidad apunta al control y la regulación de los elementos de incertidumbre comprendidos en todo sistema de trabajo: nos parece que esta definición puede aplicarse tanto a la actividad del docente en su clase como a la del ingeniero o la del obrero calificado." (CARTON, 1985)

Creemos que apuntar a este tipo de profesionalidad que, sin dejar de lado la responsabilidad individual tenga una orientación de matriz colectiva, puede ser de suma utilidad para estimular el ejercicio de un urbanismo renovado, que comience a integrar las nociones de inter-disciplina que ya hemos analizado, que considere los mecanismos participativos como constitutivos de su accionar, la sustentabilidad como matriz conceptual axiológica y la noción de construcción colectiva del conocimiento como deseable dinámica social en construcción. ■



BIBLIOGRAFÍA

- BEILLEROT, Jacky:** *La formación de formadores*. Serie «Los documentos». Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996. 133 pp.
- CARTON, Michel:** *La educación y el mundo del trabajo*. Estudio preparado para la Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 1985. 65 pp.
- EDELSTEIN, Gloria:** *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Varios autores. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1996. pp. 81–82.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco & Daniel PRIETO CASTILLO:** *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: CICCUS – La crujía, 1999. p. 9.
- KULLOCK, David; Andrea CATENAZZI y Nilda PIERRO:** *Nuevas corrientes de pensamiento en Planificación Urbana*. Buenos Aires: FADU–UBA, 2001. 89 pp.
- MORIN, Edgard:** *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994. 164 pp.
- *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 2da. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001a. 143 pp.
- *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001b. 122 pp.
- PIERRO, Nilda; M. Clara PODESTA; David KULLOCK:** *Buenas Prácticas Docentes*. Buenos Aires: Ed. Cooperativas, 2004. 168 pp.
- PIERRO, Nilda:** «Didáctica de la Planificación y Gestión del Territorio.» Ponencia. *Jornadas Secretaría de Investigación en Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires: 2009. 15 pp.
- RUIZ SÁNCHEZ, Javier:** «La enseñanza del urbanismo y la enseñanza de la práctica del urbanismo.» *Cuadernos de Investigación Urbanística*. Madrid: Inst. Juan de Herrera, 2002. 84 pp.
- SOUTO, Marta:** «Grupos de formación». En Souto, M. et al.: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999a. pp. 44–45.
- *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica*. En Souto, M. et al. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999b. pp. 94 y 108.