



APRENDIZAJE ENSEÑANZA DEL DISEÑO DE EQUIPAMIENTOS, ATRAVESADOS POR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Frank, Ana Lía

Universidad Nacional de Río Negro. Escuela de Arquitectura,
Arte y Diseño. Carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario.

alfrank@unrn.edu.ar

NUEVAS PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS.
PROPUESTAS INNOVADORAS DIDÁCTICAS EN LA
ENSEÑANZA DEL DISEÑO.

PALABRAS CLAVE

APRENDIZAJE SITUADO - ENSEÑANZA APRENDIZAJE -
EQUIPAMIENTO

RESUMEN

La participación en el presente congreso tiene como objetivo discutir las experiencias sobre la enseñanza, aprendizaje en un proyecto de extensión. En este proyecto participaron estudiantes de la carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario y de la carrera de Arquitectura, y se desarrolló en Aguada de Guerra, un poblado a 290km de General Roca, en la Línea Sur de la provincia de Río Negro.

Con esta actividad de extensión se presentó la oportunidad de responder a una necesidad del pueblo diseñando y

ejecutando una pequeña plaza. La experiencia fue llevada a cabo por un equipo heterogéneo, tanto estudiantes como docentes de ambas carreras, de distintas asignaturas, estudiantes de diferentes trayectorias formativas lo que proporcionó miradas variadas sobre las resoluciones. La premisa de trabajo se basó en responder una demanda de la comunidad de Aguada de Guerra desde la visibilización de posibilidades y la identificación de fortalezas por parte del equipo universitario y de la comunidad misma. Los estudiantes proyectaron y ejecutaron con la participación y guía de docentes una pequeña plaza en un lote vacante, y se diseñó el equipamiento urbano. El eje principal de este tipo de actividades tiene que ver con la enseñanza situada y la experiencia, la búsqueda de soluciones a problemas auténticos, el estudio de un caso, el desarrollo de proyectos específicos, todos estos ejemplos del conjunto de estrategias para sustanciar el aprendizaje significativo, que culmina amplificando y potenciando las facultades de los estudiantes en el desarrollo de proyectos, resolución y en su concreción.

La enseñanza aprendizaje a través de la extensión propone un acceso al conocimiento desde otra perspectiva. El conocimiento situado es parte y es producto de una actividad. Es la extensión y este caso particular, la actividad desarrollada en Aguada de Guerra, un claro ejemplo de la posibilidad de estudiar en otro contexto. Los conocimientos teóricos abstractos, en las actividades de extensión, forman parte de una posibilidad de estudio basados en la cognición situada que da lugar al pensamiento deductivo e inductivo, estos conocimientos son parte como también son productos de este tipo de enseñanza aprendizaje. Son situaciones donde el conocimiento se aprende y se emplea de manera inmediata, como producto de la actividad misma, así también



como producto del contexto en que se desarrolla, las personas que acompañan, y el lugar donde se realiza.

POSIBLES TEORIAS EDUCATIVAS APLICADAS EN LA EXPERIENCIA DE EXTENCION

A diferencia de las asignaturas del currículo, donde los contenidos y las capacidades se encuentran definidas en el programa de la materia y en los objetivos de la carrera, en las actividades de extensión nos encontramos frente a diferentes posibilidades de formación para los estudiantes que no se pueden definir a priori.

Las actividades de extensión le permiten al estudiante vincularse con la sociedad como futuros profesionales, acercándolos a una experiencia similar a la que podrán desarrollar una vez egresados, durante el ejercicio de su profesión.

El principal eje de este tipo de actividades tiene que ver con la enseñanza situada y experimentada la búsqueda de soluciones a problemas auténticos, el estudio de un caso, el desarrollo de proyectos específicos, todos estos ejemplos del conjunto de estrategias para sustanciar el aprendizaje significativo, que culmina amplificando y potenciando las facultades de proyecto, resolución y concreción (Díaz Barriga 2003. Pp 4-5).

Aun así, las actividades de extensión se piensan como parte fundamental de formación del perfil estudiantil, a través de los proyectos o de los programas de trabajo social. Es entonces donde la labor del docente debe ser consciente de las

posibles teorías educativas adaptables a las distintas etapas de elaboración y concreción del proyecto.

El objetivo principal de la búsqueda sobre teorías educativas con la posibilidad de adaptarse a esta actividad tiene su raíz en la intensión por parte del cuerpo de docentes de dejar atrás las *teorías implícitas* (De Vincenzi, 2009 P. 5). Estas teorías tienen que ver con los aprendizajes que los docentes adquirieron durante su vida estudiantil, la repetición de prácticas que consideran eficaces, basados en conocimientos o estrategias pedagógicas abaladas por la repetición. En definitiva, estas *teorías implícitas*, tienen que ver con las experiencias personales de cada docente y con la adaptación a las condicionantes culturales, del grupo, y la repetición o adaptación de las prácticas pedagógicas. Lo positivo de estas teorías se enmarca en la vinculación que cada docente realiza entre los conocimientos subjetivos y basados en la experiencia con los conocimientos formales y profesionales.

En el desarrollo de cualquier actividad de extensión, el eje se encuentra en la producción real y concreta de la actividad, dando como resultado la realización física de los objetivos. Entonces como su título lo indica la *teoría productiva*, toma importancia. Esta teoría se basa en la importancia de la enseñanza planteada como un proceso en el que cada decisión y criterio de realización se proponen resolver de la manera más eficaz y adaptable a la resolución del problema respondiendo a los objetivos de la actividad. Hasta este punto, como docentes de carreras proyectuales podemos coincidir y adoptar esta teoría, sin embargo, diferimos de los modos de relación estudiante-docente y de los modos de evaluación planteados en la misma. Esta teoría plantea mecanismos de evaluación muy rígidos y estrictos, modos



adaptados de los check list de las fabricas de producción seriada. También se plantea una relación asimétrica entre docentes y estudiantes, no hay espacios de intercambio ni de resolución grupal, sino que cada alumno realiza la construcción de sus conocimientos de manera individual. Si bien en principio la actividad de extensión coincide con los objetivos presentados por esta teoría, las relaciones docentes estudiantes no son jerárquicas y el desarrollo de la actividad es colaborativo, el proceso no está definido como un camino unívoco hacia un producto final, sino que el proceso es el armado de las condicionantes y de las posibilidades que darán como resultado un producto final.

Teniendo en cuenta esta última condición de las actividades de extensión, entendemos que la teoría que mejor se adapta es la *teoría expresiva* de John Dewey, donde el foco está en la permanente experimentación, el interés como motor de educación activa, científica y democrática. Esta teoría de enseñanza aprendizaje hace converger conocimientos de áreas variadas, sobre todo haciendo énfasis en las áreas de lógica, ética, sociología y política, enfrentándose directamente con el individualismo, la desigualdad, la represión y el intervencionismo. En esta teoría el estudiante es quien lleva un rol activo, donde la permanente experimentación crea depósitos de conocimiento a los cuales recurrir en situaciones similares. El aprendizaje se produce en trabajos grupales, en el trabajo con el otro y a través del otro. Esta teoría entonces tiene que ver con la manera en la cual los grupos dentro de este proyecto de extensión se articulan, diseñan, proyectan y articulan con las condiciones existentes. Estos pequeños grupos de trabajo ponen a los diferentes actores en igualdad de condiciones, docentes y estudiantes, experimentando y aprendiendo en el contexto de la extensión.

Es en este momento de trabajo cuando docentes y estudiantes se transforman en un solo equipo que se articulan. Los docentes incorporarán los diversos conocimientos académicos, planteados dentro de una planificación y serán abordados teniendo en cuenta las capacidades del grupo de estudiantes. Esta articulación será orgánica trabajando como equipos.

La *teoría interpretativa* también se puede adaptar perfectamente a algunos momentos del desarrollo de la actividad de extensión. En ella, la pedagogía operatoria está centrada en el estudiantado, basándose en la corriente pedagógica constructiva, promoviendo la indagación, la curiosidad y motivando al estudiante al desarrollo de capacidades centrado en la enseñanza del estudiante. Es importante tener en cuenta en esta pedagogía el contexto de aprendizaje, las experiencias, instando al estudiante a reflexionar y relacionar diversos aspectos del objeto de estudio. En esta teoría, el rol del docente está presentado como una especie de guía, de consultor, y de director, mientras que el equipo de estudiantes es el que interpreta, tracciona y define. Los docentes en su rol ayudan a los estudiantes a condensar el conocimiento adquirido de la experiencia y de los procesos de aprendizaje teórico por los que transcurrió la experiencia de extensión.

Finalmente, pero no menos importante se vincula de manera directa con la actividad de extensión, sobre todo aquella actividad de extensión donde se plantean el rol del estudiante como joven profesional, la *teoría emancipatoria*. Esta teoría se basa en la nueva sociología de la educación de siglo XX con sociólogos y pedagogos famosos como Michael Apple y Paulo Freire, entre otros. En esta teoría, se trabaja



especialmente con el rol social, en el caso de la extensión, como futuros profesionales insertos en la sociedad, tomando conciencia de las dimensiones que se ponen en juego en el desarrollo de la vida profesional y la responsabilidad para con el entorno, los contextos socio culturales y económicos políticos. Esta teoría pone su acento en el contexto de los procesos de enseñanza aprendizaje y la posibilidad emancipadora de la educación.

Todas estas teorías relacionadas a la práctica de extensión conllevan a la reflexión sobre los lugares y contextos donde se da el trabajo de extensión. Esta familia de teorías se articula en distintos momentos, pero cada una aporta una visión estratégica sobre la enseñanza aprendizaje.

DIMENSIONES EN EL PLANTEO PEDAGOGICO EN EL DISEÑO DE MOBILIARIOS DEL PROYECTO DE EXTENSION.

En una primera visita al lugar se recorrió el poblado, sus alrededores y se conoció a sus principales actores sociales.

Recuperando la teoría expresiva, se ponen en práctica mecanismos donde el estudiante es el foco de la experiencia, y el vínculo con el contexto donde se produce el aprendizaje es el que genera las condiciones óptimas para la motivación y aprensión de las teorías y de las practicas, además de la función social de estas actividades específicas. Es en estas metodologías donde el aprendizaje significativo cobra valor, articulando las ideas previas que cada estudiante trae consigo, con la visión del plano sociocultural de acción, con

un modelo de enseñanza aprendizaje situado y anclado en una problemática específica.

El caso de la actividad de extensión expuesta, la resolución del equipamiento urbano, tuvo que ver con una primera etapa de diagnóstico del cual resulto la necesidad de configurar un espacio público verde, los usuarios del lugar llevaban sus propios asientos y los retiraban una vez concluidas las actividades. Ahora bien, la actividad planteada como aprendizaje situado, más allá del diagnóstico preliminar, fue planteada como el diseño de la plaza, y el conjunto de equipamientos.

En este momento se ponen en juego las estrategias de enseñanza *instruccional- motivacional* (Díaz Barriga 2003. P.5). En esta metodología los estudiantes proyectan escenarios posibles de acción evaluando sus consecuencias, mejorando la actividad guiando a los estudiantes a reflexionar sobre dos dimensiones que potencian el aprendizaje significativo. Estas dimensiones a su vez potencian o posibilitan el aprendizaje significativo. La primera dimensión es la relevancia cultural, la conexión directa con la sociedad, y con los diversos grupos que la componen. El conocimiento de sus valores, de sus usos y costumbres valorizando sus prácticas entendiendo el valor de la heterogeneidad. La otra dimensión es la actividad social, la participación tutorada como equipo en un contexto social y colaborativo, haciéndose responsables de la actividad, debatiendo con el grupo, con los actores sociales y con los docentes.

La resolución final a la que el equipo arribo, tuvo que ver con la implantación de los equipamientos en un sector elegido reivindicando las prácticas que se desarrollan en el predio. La configuración de espacios de reunión en un espacio baldío, y



la conversión final de este lugar en una plaza. Para la ejecución del equipamiento se tuvieron en cuenta las posibilidades técnicas que se tenían en el lugar. El equipo de estudiantes realizó una parte del equipamiento en la ciudad de General Roca, y se finalizó el montaje final en el poblado de Aguada de Guerra. En el montaje participó la comunidad del poblado, y todo el equipo de la UNRN. En cuanto al diseño se tuvo en cuenta las posibilidades de mantenimiento, y disponibilidad de materiales del lugar. Se eligió como principal material la piedra Caolín, piedra existente en la zona y a libre disposición para rellenar los gaviones. Este material, una piedra blanca, representa la identidad de la comunidad, a la vez que se responden a las demandas de sostenibilidad de la intervención en el tiempo.

La vinculación con la comunidad de aguada de guerra, el compromiso de los estudiantes y la responsabilidad con la que trabajaron en la resolución del equipamiento resume la puesta en práctica de las teorías de aprendizaje y enseñanza.



Resultado final: Equipamiento diseñado y ejecutado por el equipo de extensión y los pobladores de Aguada de Guerra.



Proceso de armado del Equipamiento en la Plaza de los Pinos de Aguada de Guerra.

BIBLIOGRAFÍA

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez.

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009, pp. 87-101 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

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