DOI: 10.24275/uama.2901.9230

Celso Valdés Vargas
Selene Laguna Galindo
ORCID: 0000-0001-7521-6445
Genaro Hernández Camacho
ORCID: 0000-0003-4894-0854

Educar a contracorriente: educar es humanizar

Páginas 129-142

En:

Reflexiones sobre la educación en diseño en contextos de emergencia. Reflexiones sobre la apropiación / Juana Cecilia Ángeles Cañedo y Alma Elisa Delgado Coellar, coordinadoras. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias y Artes para el Diseño, 2022. 390 páginas.

ISBN 978-607-28-2583-3

Relación: https://doi.org/10.24275/uama.401.9174

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco

https://www.azc.uam.mx/

División de Ciencias y Artes para el Diseño

https://www.cyad.online/

Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como
Atribución-NoComercial-SinDerivadas
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

EDUCAR A CONTRACORRIENTE: EDUCAR ES HUMANIZAR

CELSO VALDÉS VARGAS | SELENE LAGUNA GALINDO | GENARO HERNÁNDEZ CAMACHO

RESUMEN

Partimos de que educar es humanizar, bajo esta perspectiva el proceso educativo cumple diversos objetivos, primero fortalecer en las personas la capacidad de comprensión y acción en el contexto y la época actual, paralelamente la generación de prácticas integradoras y finalmente fomentar el pensamiento crítico en la formación de personas que rebasen la individualidad impuesta por la Modernidad. Así, con la finalidad de contribuir en la síntesis que la Modernidad dejó abierta en cuanto a la separación de la tecnología de los pueblos, barrios y colonias, se parte de una crítica de los alcances y desafíos que presentan las maneras en las que las tecnologías digitales pueden ser aliadas para el beneficio de proyectos arquitectónicos con un enfoque comunitario; consecutivamente se tratan maneras para retomar esa segunda naturaleza de la tecnología en el proceso educativo para y con la gente para retomar su apropiación, acorde con las necesidades de las poblaciones. Una de las maneras para lograrlo consiste en modificar los sistemas de enseñanza-aprendizaje, donde se logre vincular la teoría con la práctica, que lo que se enseña produzca un beneficio en las comunidades. De nada sirve tener una tecnología sofisticada si su uso está fuera del alcance de la gente. Para ello desarrollamos las "Células de experimentación", que consisten en talleres donde existen distintos saberes y conocimientos, por una parte, los saberes de los pueblos, de los habitantes que conocen el lugar mucho antes que los arquitectos; por otra los técnicos y especialistas. Esto permite retomar los saberes de los diversos integrantes, quienes trabajamos en colaboración, de tal modo que los saberes individuales logran compartirse y elevarse a conocimientos prácticos con bases teóricas. Así, sucede una transformación en los estudiantes: si al inicio del taller no sabían cómo resolver una problemática socio-espacial, cuando termina el taller con las comunidades, saben cómo hacerlo y, sobre todo, se reconocen al trabajar en equipo.

Se concluye con algunos ejemplos en los cuales se emplearon las herramientas digitales para impartir algunas unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA), así como para realizar los Diálogos Virtuales.

PALABRAS CLAVE: arquitectura comunitaria, pedagogía crítica, saberes colectivos, andamiaje cognoscitivo, apropiación, tecnologías digitales.

EN PRIMERA INSTANCIA, RESULTA FUNDAMENTAL comprender que la cuestión que plantea la convocatoria que nos congrega en este espacio tiene un carácter amplio y multidimensional, pues no refiere a cuestiones de orden menor o de tipo instrumental solamente. Por ello, hablar de la educación nos remite al necesario abordaje desde una perspectiva más amplia y de conjunto, y aún más, nos demanda el plantearnos las cuestiones de los distintos componentes que conllevan estos procesos, más allá de la diversas gradaciones entre educación y enseñanza, o aprendizaje, o de los instrumentos para llevar a cabo dichos procesos.

Cuestiones iniciales

Una serie de cuestiones de carácter fundante para el abordaje inicial requieren ser revisadas. De entre estas podemos anotar la referida a las profundas transformaciones que ha experimentado el mosaico constitutivo de la realidad, apoyadas en las falencias del proyecto de la Modernidad, que hoy se proclama por sus críticos como fenecido, y justificante para las nuevas formas de despliegue de las modalidades del capitalismo posmoderno: neocolonialismo, deslocalización territorial, crecimiento exponencial de la desigualdad social, objetivaciones culturales, formas de diseño, construcción y representación del mundo, mutaciones en la configuración del sujeto social y sus formas de representación y perspectivas de futuro o imaginarios, seguidos de un largo etcétera.

Y dentro de estas transformaciones no podemos dejar de lado la mención de que la inserción de los elementos tecnológicos en distintos ámbitos del mundo de la vida no sucede al margen de lo que ocurre en los contextos sociales, ni tienen un carácter extensivo; obedecen a una lógica de transformación de las formas de realización de las formas distópicas de conclusión de la Modernidad en su vertiente capitalista, por hoy hegemónica.

De allí que puede señalarse que esta época significa una agudización del carácter instrumental de la inserción de la tecnología en todos los ámbitos, en particular en el educativo, haciéndonos olvidar que esta constituye un instrumento distintivo de la formación socio-histórica de la Modernidad y no la parte central del proceso educativo.

¿Qué tipo de educación requiere el contexto actual desde las perspectivas de la universidad pública? La respuesta a la interrogante desde nuestro colectivo docente "Teorías y Praxis Proyectual" es que se requiere una concepción educativa cuyo objetivo sea humanizar (Freire; Cruz y Henríquez), es decir enfocada en la construcción de herramientas para la comprensión histórico-social, para tener una práctica integradora y donde el pensamiento crítico es fundamental. En esta ecuación la tecnología juega un papel secundario, es un instrumento para llegar a ese fin.

Planteamos que es necesaria una pedagogía con rostro humano, es decir una pedagogía que integre todos los ámbitos de la vida, siguiendo a Freire: "una educación humanizadora es el camino a través del cual los hombres y las mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en la que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan sus capacidades teniendo en cuenta sus necesidades y pero también la de los demás". (Freire, 2007). En este planteamiento se basan las experiencias que detallamos más adelante.

A partir de la pandemia del COVID-19

La realidad descarnada y evidenciada por la pandemia del COVID-19 muestra que nuestro contexto social constituye un mar de necesidades insatisfechas que requieren ser abordadas. ¿Quién lo hará?

El cisma en las producciones de la Modernidad y su rechazo radical alcanza hasta las propias concepciones filosóficas. Así, una de las líneas muy acorde con las nuevas corrientes de pensamiento que enarbolan su hastío por las limitaciones de la condición humana, propone distintas formas de transformación de las características de la humanidad mediante distintas gradaciones de integración de la tecnología en el propio cuerpo humano. Pero muchas otras proponen una revisión crítica de la propia modernidad y de la condición de lo humano, incluido el papel de la tecnología como algo históricamente condicionado y propio de la evolución de la humanidad pero con contradicciones en su uso y acceso.

No planteamos una posición arcaizante, de rechazo a la tecnología, simplemente planteamos la necesidad de reflexionar si el proyecto de nuestra universidad y de nuestra División asumen como propia la formación basada en la tecnología como constitutiva del modelo de ser humano y de alumno que pretendemos formar.

Es una pregunta que requiere respuesta antes de correr desenfrenadamente a la exaltación de la tecnología como solución a toda la problemática de la educación en un contexto (también problemático) como en el que vivimos en este país. No es menor la interrogante, pues la ponderación de estos medios tecnológicos como parte fundamental, y no accesoria o instrumental como es, forma un tipo específico de ser humano en el cual se valora de forma desmedida la eficiencia lógico-racional.

Imagen 1. Vinculación comunitaria antes de la pandemia.

Aportes de la Brigada

La Brigada Académica Interdisciplinaria (BAI) es un espacio académico colectivo conformado por profesoras, profesores, alumnas y alumnos de la UAM Azcapotzalco, la y los profesores, además, participamos del colectivo docente "Teorías y Praxis Proyectual". Desde este espacio hemos construido una propuesta político-pedagógica transversal para abordar la enseñanza del diseño a través de las asignaturas teóricas y prácticas cuyo eje articulador es la construcción de pensamiento crítico mediante procesos de vinculación comunitaria.

En el ámbito específico de la arquitectura, las decisiones en cuanto a las experiencias de vinculación comunitaria son producto de reflexiones académicas para plantear alternativas en la producción de hábitat popular y fortalecer los procesos organizativos de quienes luchan por el territorio y disputan a las formas hegemónicas en las que descansa la producción de la ciudad,

mediante una lógica colectiva y democrática de producir la ciudad y mejorar sus condiciones de vida.

Figura 1. Proyecto comunitario: Parque Flor de Agua, al que se le dio continuidad durante la pandemia.

En el contexto de la emergencia sanitaria ha sido importante considerar algunos mecanismos para implementar la propuesta metodológica con herramientas virtuales, mismas que no sustituyen el proceso pedagógico y generan contradicciones en el tipo de trabajo que desarrollamos basado en la vinculación comunitaria. Hemos considerado las herramientas digitales como mediadoras para mantener nuestra actividad docente intentando conservar los ejes pedagógicos con los que realizamos el abordaje de los problemas de la arquitectura.

La dimensión político-pedagógica

Para efectos analíticos, esta dimensión político-pedagógica la podemos explicar en sus dos componentes, por un lado, el político, centrado en reconocer la existencia de las condiciones objetivas y materiales de la desigualdad social de nuestro país que se reflejan de manera muy crítica en la forma de ocupación del territorio. Esta condición objetiva en la que se privilegia el valor de cambio sobre el valor de uso tiene importantes consecuencias en el crecimiento urbano y en la segregación socio espacial, pues promueve la especulación del valor del suelo urbano y con ello la mercantilización de la arquitectura, es por ello necesaria una visión crítica que abone en la construcción de alternativas.

Por otro lado, el componente pedagógico se cimenta en las experiencias de vinculación comunitaria, bajo un primer supuesto: *el conocimiento se constru-*

ye de manera significativa con experiencias concretas y no en la simulación. El modo de aprender es determinante en la formación humana, de ahí que la propuesta pedagógica se sustenta bajo los ejes:

a) Relación entre la teoría y práctica.
No puede existir la disociación entre la teoría y la práctica, con el desarrollo de proyectos mediante la vinculación comunitaria se aporta en dos sentidos: primero en abonar a un proyecto de universidad que sale de sus cuatro paredes y segundo porque permite un método de aprehender la realidad.

b) Aprender a problematizar la realidad.
Uno de los temas centrales en la enseñanza y práctica universitaria es cómo nos enfrentamos a la vida en general y en particular cómo lo hacemos desde nuestras disciplinas, fomentando una práctica crítica dentro de las universidades, cuestionando, preguntando y construyendo propuestas. Por lo tanto, los proyectos son construidos con distintos puntos de vista para abrir un horizonte de conocimiento y una preocupación por el papel que jugamos los diseñadores para reconstruir esa realidad.

c) El estudiante como sujeto activo de su propio proceso.
El estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje, pero a pesar de que creemos en la autonomía y capacidad de los estudiantes para generar conocimiento, no exime a los profesores de una preocupación real por lo que pasa en el proceso y cómo puede hacerse para mejorar la práctica universitaria.

d) El conocimiento se construye a través de la relación entre alumnos de distintas generaciones.
Asumimos que los procesos de formación son constantes y creemos que no solo acontece en la relación alumnos-profesores; sino sucede también en la relación entre estudiantes de distintas generaciones. En los trabajos cotidianos de la BAI se potencian las diferentes experiencias de los alumnos.

e) Buscar herramientas fuera del aula.
El conocimiento no es exclusivo de las estructuras institucionales de enseñanza, por lo tanto nos interesa promover inquietudes y la iniciativa para buscar fuera de la rigurosidad del plano meramente académico.

f) Integrar las inquietudes de los alumnos en las discusiones sobre la docencia.
Los alumnos son la base de la educación universitaria, no puede obviarse la relación y las expresiones estudiantiles, es importante tener espacios

de diálogo en los cuales se puedan tomar en cuenta todas las aportaciones que surjan desde estos espacios.

g) **Autogestión académica.**
Es indispensable la formación autogestiva de estudiantes capaces de superar los límites de la academia, fomentar siempre la posibilidad de dudar.

Nos parece especialmente relevante que desde una perspectiva crítica construyamos un planteamiento pedagógico para atender la crisis en la producción del hábitat que se hizo evidente en el contexto de la pandemia.

Perspectiva metodológica

La crisis de la Modernidad ha traído consigo, entre otras dimensiones, una crisis en la concepción del proyecto arquitectónico. Por lo menos para una vertiente crítica de la Modernidad hegemónica, el proyecto ya no puede concebirse como un objeto de arquitectura aislado; sino como un proceso, resultado de la contradicción de la realidad existente.

En principio debemos reconocer que la arquitectura no solo es producto del quehacer de los despachos arquitectónicos, sino también son todos aquellos procesos que construyen la ciudad al margen de los arquitectos. Poner en crisis la concepción del proyecto arquitectónico como objeto terminado, intenta superar la concepción de proyecto formal aislado y atribuible a un sujeto individual, con la idea del proyecto como proceso de configuración de la ciudad por parte de todos los sectores que en ella conviven, esto es, concebir a la arquitectura como la producción del espacio.

El proyecto arquitectónico como proceso, necesariamente implica una nueva concepción pedagógica en la dimensión metodológica para construir el objeto de estudio. Es decir, se trata de configurar nuevas prácticas de enseñanza aprendizaje menos verticales que permitan el desarrollo de la inteligencia proyectual que: es aquella condición cultivada y metódica que toma en cuenta la experiencia precedente para procesar críticamente como una especie de teoría o fundamentos previos a una práctica; en este caso, proyectual (Fernández, 2013).

En este sentido, es importante clarificar la dimensión metodológica en el desarrollo de la inteligencia proyectual, que consiste en una serie de fases que se interrelacionan entre sí y no necesariamente en un proceso lineal. Para

estas fases recuperamos el Modelo General del Proceso de Diseño de la UAM y lo interpretamos en función del trabajo que desarrollamos.

1. **La fase caso.** Tiene que ver con identificar un fenómeno socio-territorial que pueda ser resuelto a partir de la arquitectura, cuyas implicaciones sociales deben estar consideradas en su formulación, esto supone de entrada rebasar la idea pre-hecha de un programa arquitectónico abstracto. No es lo mismo diseñar una vivienda como idea concebida *a priori* que diseñar el acto de habitar, ni tampoco será lo mismo diseñar un mercado como espacio preconcebido determinado que diseñar las relaciones sociales producidas en el proceso de abastecimiento local, mientras que lo primero supone ideas preconcebidas y prejuicios de un objeto arquitectónico aislado, lo segundo tiene que ver con entender la complejidad de las relaciones sociales que se generan mediante un proyecto arquitectónico visto como un proceso y en un contexto específico.
2. **Fase teorización.** Consiste en caracterizar los elementos conceptuales del problema socio territorial mediante la investigación proyectual, que no se limita a una descripción de la forma de la arquitectura. El objetivo es comprender las consideraciones indispensables para resolver el problema socio territorial mediante la arquitectura. Para lograrlo se concibe en cuanto proceso, es decir, definir cuál ha sido la modificación de la concepción de ese problema a lo largo del tiempo y cuáles son aquellas definiciones básicas de ese problema específico. Por ejemplo, es posible teorizar sobre la problemática del hábitat, sobre la problemática del equipamiento de salud, sobre la problemática del equipamiento de abasto, sobre las problemáticas específicas que se enfrentan en los espacios públicos, etc.
3. **La fase análisis de sitio**. Implica reconocer la existencia de una realidad que será transformada a partir de una intervención arquitectónica, para ello es necesario el análisis del lugar y de su contexto. En esta fase se requiere el reconocimiento de los factores socioculturales, físico naturales y físico artificiales como variables que determinarán la concepción del proyecto arquitectónico.
4. **Fase interpretación del problema.** Es la posibilidad de plantear un programa de necesidades con un objetivo específico del proyecto de arquitectura. Así mismo se proyecta la manera de concretar ese objetivo en un programa arquitectónico definiendo áreas y espacios que resolverán

el problema planteado. Esta fase reconoce los factores que determinan un proyecto de arquitectura, estos pueden ser de orden social, funcional tecnológico y económico. Para esta fase es indispensable la participación de los actores involucrados en la construcción para definir el programa arquitectónico que intentará resolver la problemática socio territorial.

5. **Fase construcción de la propuesta.** Esta fase consiste en concretar mediante una forma arquitectónica las necesidades planteadas en el programa de necesidades construido colectivamente con los actores involucrados. La forma del proyecto arquitectónico se construye mediante un proceso dialéctico que permita plantear todas las variables de funcionamiento que se pueden concretar en la forma espacial, así como las consideraciones socioculturales implícitas en el proyecto arquitectónico.

Dimensión tecnológica en el contexto del COVID-19

Derivado de esta emergencia sanitaria, reflexionamos sobre las alternativas tecnológicas para el cumplimiento de los objetivos metodológicos que anteriormente detallamos. Consideramos que las herramientas tecnológicas en el ámbito virtual para los procesos de enseñanza-aprendizaje son exclusivamente mediadoras de un proceso que no debe perder la perspectiva teórico-pedagógica.

En este caso el reto no ha sido sencillo, porque la propuesta pedagógica que hemos desarrollado tiene un importante anclaje territorial y de trabajo con organizaciones y actores que producen la ciudad, de ahí concluimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser sustituible en modalidad virtual, pues el reconocimiento de los actores y el territorio es fundamental para cumplir con los objetivos de la propuesta.

Sin embargo, en este contexto hemos encontrado mecanismos para adecuar y conservar la formulación de los proyectos de arquitectura para desarrollar metodológicamente la inteligencia proyectual en los estudiantes. Enfatizando en que las tecnologías de la información son solo puentes instrumentales y el desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje no debe ser un fin en sí mismo. Se trata de construir un enfoque humano[1] (Alves, 2017) desde la pedagogía, es decir mecanismos para situar a los

[1] Alves (2017) propone que en el contexto actual es indispesable resignificar lo humano, pues se atenta contra el sentido humano cuando en la formación se atenúa a favor de un proyecto político y económico que tiene como centro de producción, el consumo y la ganancia.

sujetos de aprendizaje en un contexto que debe ser entendido en su integralidad para problematizarlo y desde la arquitectura actuar en consecuencia.

En este sentido, exponemos un par de experiencias que tuvimos a lo largo de estos trimestres que se han llevado en UEA bajo el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER), con diferencias fundamentales por el nivel del proyecto en el que estaban los estudiantes cuando se originó la crisis sanitaria y por el tipo y adaptación de proyecto que se desarrolló en la segunda experiencia.

La primera experiencia se desarrolló en el trimestre 20-I con estudiantes de Taller de Arquitectura IB, estudiantes que dieron continuidad a un problema socio territorial que habían desarrollado un trimestre anterior en el Taller de Arquitectura IA (aún sin crisis sanitaria). Se trabajó con los vecinos conformados en la Asamblea de Pueblos, Barrios, Colonias y Pedregales de Coyoacán. El trabajo previo consistió en la generación de cinco propuestas grupales para un proyecto de desarrollo comunitario, integrado por biblioteca, talleres, auditorio, ágora, y con una importante intervención urbana y de paisaje para la recuperación de un manantial somero ubicado en el predio de Aztecas 215, en el Pedregal de Santo Domingo en Coyoacán, en la Cd. de México. Paralelamente, se desarrolló un programa de mejoramiento de vivienda, en la misma colonia, donde cada estudiante se encargó de diagnosticar y elaborar una propuesta arquitectónica que cumpliera con las necesidades de la familia que fue asignada por la Asamblea.

En este caso los estudiantes habían construido una ruta de trabajo con las familias y los vecinos que conforman la Asamblea, durante el Taller de Arquitectura IA, mediante levantamientos físicos y talleres de diseño participativo donde se presentaban avances de las propuestas. El alcance del Taller de Arquitectura IA fue el desarrollo de anteproyectos arquitectónicos que fueron revisados sistemáticamente por los vecinos de la colonia. Al finalizar el trimestre se hizo una presentación de los proyectos mediante un foro virtual, pues coincidió con el inicio de la cuarentena, situación que imposibilitó la visita al barrio para la presentación y entrega de proyectos.

El foro virtual fue organizado por la Asamblea con el objetivo de presentar ante la comunidad las propuestas del proyecto colectivo de la recuperación del manantial para que los vecinos, mediante votación, eligieran una de las cinco propuestas arquitectónicas que se habían presentado para ser desarrollada por los estudiantes con más profundidad durante el Taller de Arquitectura IB.

De esta manera, el trabajo del Taller de Arquitectura IB durante el trimestre 20-I consistió en dar seguimiento y desarrollar técnicamente las propuestas arquitectónicas que ya se habían presentado. En el caso del proyecto colectivo del manantial consistió en desarrollar una de las cinco propuestas entre todo el grupo. En los proyectos individuales de mejoramiento de vivienda se desarrollaron criterios de instalaciones y estructura. En ambos casos las revisiones se hicieron en pizarras digitales con interacción en tiempo real, lo cual permitió ir solventando las dudas para el desarrollo técnico del anteproyecto arquitectónico.

En el caso de la UEA Diseño Arquitectónico IV del trimestre 20-P, ha sido un proceso radicalmente distinto, pues se ubicó un problema de arquitectura con la imposibilidad de acudir a territorio y de poder tener un vínculo con algún actor en específico.

En este caso el grupo de profesores que conformamos la Brigada Académica Interdisciplinaria y el colectivo docente "Teorías y Praxis Proyectual", platicamos sobre las diferentes alternativas para llevar a cabo los objetivos metodológicos de la propuesta pedagógica. A partir de eso, decidimos orientar el trabajo a problematizar las condiciones de habitabilidad en la Ciudad de México en el contexto de la actual pandemia. De ahí que en esta UEA (Diseño Arquitectónico IV) el problema que planteamos fue el de abasto local en las zonas de mayor contagio en la Ciudad de México. El proyecto derivó en la teorización de las problemáticas que enfrentan las colonias y los barrios en el momento del abasto en los mercados públicos en la ciudad. Sobre esta temática los estudiantes están desarrollando propuestas de abasto local en las zonas de mayor contagio donde el equipamiento de estas características es insuficiente. Se trata de diseñar propuestas adaptadas a las condiciones que la emergencia sanitaria impuso, innovar y mejorar las condiciones de circulación y de higiene en estos espacios.

Otro ejemplo consiste en el desarrollo de una adecuación a Unidades Médico Familiares del IMSS durante la UEA Diseño Arquitectónico I, en la cual los estudiantes pudieron notar la importancia del manejo de escalas en cuanto a las relaciones entre equipamiento-ciudad-vivienda-calle; así mismo plantear detalles para el mejoramiento de las condiciones en lugares que tornaron a ser focos de contagio. Concebir la arquitectura en cuanto a los procesos internos de las unidades; así como reflexionar y proyectar su relación con hospitales y otras unidades de salud, conllevó a contribuir en el diseño hacia una medicina preventiva.

El reto de estos proyectos es utilizar todas las herramientas tecnológicas posibles para hacer un trabajo de diagnóstico y de mapeo que permita ubicar las principales problemáticas territoriales que se puedan traducir en un programa de necesidades, que deriven en una propuesta arquitectónica adecuada y situada en el contexto específico en el que están trabajando. La presentación y el desarrollo de las propuestas se ha llevado a cabo por medio de pizarras virtuales de interacción en tiempo real, lo cual ha permitido trabajo colaborativo de todos los miembros de cada grupo.

Finalmente, realizamos los "Diálogos Virtuales: Dilemas Comunitarios ante el COVID-19", del 14 de agosto al 27 de octubre de 2020 con más de 20, 328 personas alcanzadas en las redes sociales. En dicho evento, expusieron 43 ponentes de nacionalidades diversas, donde se establecieron vínculos mediante 5 mesas: 1. organizaciones sociales, 2. horizontes epistemológicos, 3. políticas públicas y gobierno, 4. universidades y 5. formación universitaria. La difusión simultánea mediante videoconferencia y su retransmisión por las redes sociales permitió la aproximación entre las comunidades y ponentes, es decir exitió una interacción entre: público en general, organizaciones sociales, instituciones, docentes, investigadores y estudiantes de: Argentina, Chile, Perú, Cuba, Venezuela, Brasil y México.

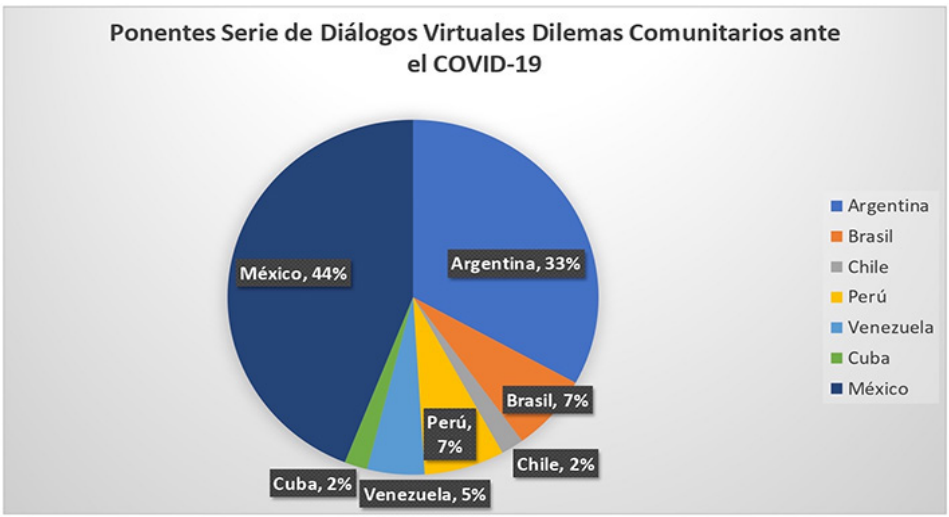

Figura 2. Gráfica Ponentes Serie de Diálogos Virtuales Dilemas Comunitarios ante el COVID-19.

Si bien al tratar de dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje se emplearon herramientas tecnológicas, estamos conscientes de que los ambientes virtuales no sustituyen las actividades presenciales; pero también pueden coadyuvar al dar continuidad de lo que son los seres humanos en colectividad, siempre y cuando la tecnología sea apropiada por y para las comunidades, para estar al servicio de los pueblos y que a su vez respete y promueva los saberes tradicionales.

Personas alcanzadas en facebook del 14 de agosto al 27 de octubre de 2020		
Núm mesa	Nombre de la mesa	Cant. De personas alcanzadas
1	Los retos y dilemas de las Organizaciones Sociales	9,293
2	Horizontes epistemológicos de la Arquitectura Comunitaria	5,964
3	Programas de Gobierno y Política Pública	2,525
4	Retos para los Centros Universitarios	1,380
5	Los retos en la Formación Universitaria	1,236
Total de personas alcanzadas en red social		**20,398**

Tabla 1. Personas alcanzadas en Facebook del 14 de agosto al 27 de octubre de 2020.

Finalmente, queremos decir que una alternativa pedagógica como la que hemos desarrollado no puede ser sustituida por ambientes virtuales; pero también hemos aprendido que las herramientas virtuales y tecnológicas pueden potencializar el trabajo que se desarrolla al momento de construir una propuesta arquitectónica de estas características en este contexto.

En la propuesta de una pedagogía con rostro humano, la primera cuestión apunta a lo más nuclear de la educación: "Los fundamentos antropológicos, saber qué necesidades tienen los alumnos de hoy, cómo son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses y sus sueños. Si la educación se reduce a la simple transmisión de conocimientos y no está fundada y centrada en el auténtico protagonista de la educación, que es cada alumno, caemos en uno de los reduccionismos más graves de las políticas educativas de hoy." (Tébar Belmonte, 2019: 11)

La formación integral no puede reducirse a las teorías laicistas y a la exclusión del debate, del intercambio y de la confianza absoluta en los educadores. Tal como señala López Maturana: "Los alumnos de hoy necesitan imperiosamente profesores con calidad humana, capaz de suplir las enormes carencias de la familia, la agresividad de los *mass media*, de la sociedad, de las

nuevas exigencias de la inmigración, de la multiculturalidad y del bombardeo de contravalores de la sociedad de consumo. La frustración de los adolescentes, su abandono y las depresiones –que llevan a algunos al suicidio– interpelan seriamente el papel de la escuela en una sociedad que necesita valores humanos, ante todo." (López de Maturana, 2013: 354)

Referencias

Alves de Oliveira, Jorge. (2017). El proceso de humanización en Paulo Freire y el incómodo filosófico. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (17), 173-195. https://doi.org/10.25074/07195532.17.557

Cruz, M.Teresa y Henríquez A. Marcelo (2018). Principios para la humanización de la educación. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 11, II época, (El Salvador) (enero-junio, 2018).

Fernández, Roberto (2013). Inteligencia Proyectual. Un manual de investigación en arquitectura. Colección UAI-Investigación, Editorial Teseo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo (2007). La Educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI editores.

López de Maturana, Silvia (2013). Inclusión enla vida y la escuela: pedagogía con sentido humano. Editorial: Universidad de la Serena, La Serena, Chile.

Tébar Belmonte, Lorenzo (2019). Educar hoy es, ante todo, humanizar. Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano. Disponible en: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educar-hoy-es-ante-todo-humanizar-1.pdf