

XXXIV Encuentro Arquisur. XIX Congresos: "CIUDADES VULNERABLES. Proyecto o incertidumbre"

La Plata 16, 17 y 18 de septiembre

Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Universidad Nacional de La Plata

## **EJE: ENSEÑANZA**

### **ÁREA 1: PROYECTO ARQUITECTÓNICO Y URBANO**

#### **EL TALLER COMO ÁMBITO DE CONTINGENCIA**

**ANDREA MOHR, MARÍA EMILIA PUGNI**

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 n°162. La Plata, Buenos Aires, Argentina. [www.fau.unlp.edu.ar](http://www.fau.unlp.edu.ar). +54 221-4236587/90.

[mohrandrea@yahoo.es](mailto:mohrandrea@yahoo.es), [mariepugni@yahoo.es](mailto:mariepugni@yahoo.es)

#### **RESÚMEN**

*"Tendrían que enseñarse principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas."* (Morin: 2007, p.16)

En relación a la segunda proposición que determina el tema central de este ARQUISUR: proyecto o incertidumbre, esta reflexión nos ayuda a introducir un intersticio donde anclar nuestro interés en las prácticas de enseñanza en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de UNLP.

El proyecto es la mecánica que pone de manifiesto un proceso complejo, multidimensional, de generación progresiva, que se explicita a partir de una serie de procedimientos y operaciones que definen y conforman los objetos disciplinares -proceso proyectual- y el reconocimiento de un campo de acción específica constituido por códigos, imaginarios y tradiciones que dan entidad a lo disciplinar.

La definición de este campo implica establecer criterios, principios de actuación que orientan las prácticas de enseñanza a partir de determinadas estrategias de acción en relación a los procesos de transposición, los dispositivos, las herramientas y los instrumentos.

Desde esta perspectiva, intentaremos referir las relaciones entre proyecto e incertidumbre en la actividad del aula.

#### **PALABRAS CLAVES**

**ARQUITECTURA – PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA – TALLER – PROYECTO**

## PONENCIA

*“Tendrían que enseñarse principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.” (Morin: 2007, p.16)*

En relación a la segunda proposición que determina el tema central de este ARQUISUR: proyecto o incertidumbre, esta reflexión nos ayuda a introducir un intersticio donde anclar nuestro interés en las prácticas de enseñanza en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Consideramos que en el par planteado pueden referenciarse dos de las condiciones que motorizan el trabajo de taller y por ende nuestra actividad docente.

El proyecto es la mecánica que pone de manifiesto un proceso complejo, multidimensional, de generación progresiva, que se explicita a partir de una serie de procedimientos y operaciones que definen y conforman los objetos disciplinares -proceso proyectual- y el reconocimiento de un campo de acción específica constituido por códigos, imaginarios y tradiciones que dan entidad a lo disciplinar.

Si proyectar es lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia; idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo, la noción de proyecto alude a la anticipación de movimientos y a la construcción de un mapa de relaciones asociado a esa condición proyectiva. (cf. Gausa: 2000, p.488).

El proyecto es un saber disciplinar en el sentido de brindar reglas y principios como guías, con una lógica propia y secuenciada. La experiencia proyectual requiere disciplina y una rutina de la misma. No podemos enseñar grandes ideas ni grandes proyectos, debemos enseñar técnicas, procedimientos, métodos, instrumentos que permitan ampliar los horizontes, la creatividad, la imaginación.

Proyectar es activar un mecanismo a través del cual se hace necesario buscar estrategias inteligentes para resolver un problema. Sea cual fuese la decisión a tomar hay infinitas posibilidades. Hacer un proyecto de arquitectura es resolver un problema con más incógnitas que certezas.

Una formación a través del proyecto, [...] debería permitir a los estudiantes ubicarse en un contexto complejo y tomar posición; pensar de manera global tomando en cuenta las incertidumbres, poner juicios desde una multiplicidad de criterios contradictorios, elegir los elementos pertinentes dentro de un proyecto global, decidir y actuar de una manera cercana a las necesidades de la sociedad de hoy, en el cuadro de situaciones complejas y llena de incertidumbres (cf. Mabardi: 2012, p.88).

La definición de este campo implica establecer criterios, principios de actuación que orientan las prácticas de enseñanza a partir de determinadas estrategias de acción en relación a los procesos de transposición, los dispositivos, las herramientas y los instrumentos. Es decir, la construcción de un modo de hacer, de una práctica, atravesada por una serie de presupuestos provenientes de distintas esferas -desde lo institucional hasta lo personal, en términos de trayectoria, por ejemplo- que convergen en la actividad que desplegamos como docentes en el Taller. Por lo tanto, creemos necesario presentar alguno de esos argumentos.

Entendemos que la investigación y la intervención tienen temporalidades distintas, pero abordar una práctica reflexiva supone el desafío de construir un saber que se desprenda no sólo del análisis de lo que acontece en el aula sino de la experiencia que compromete al sujeto.

Desde lo metodológico, resulta difícil delimitar los momentos del proceso investigativo de la propia intervención en la práctica docente ya que la contrastación continua entre los datos empíricos y las categorías teóricas van construyendo un entramado de acciones que se retroalimentan.

Dicho esto, es factible definir algunas nociones que orientan las prácticas en relación a reflexiones teóricas que encuadran ciertos modos de hacer: la defensa de la modalidad *Taller* como estrategia didáctica, la convicción de que el *aprendizaje basado en problemas* es el modelo pedagógico que resulta óptimo en la construcción de conocimiento en Arquitectura, el reconocimiento del contexto de masividad de la educación pública como condición de posibilidad para el desarrollo de un *aprendizaje colaborativo* -tareas colectivas que promuevan conexiones, apelen a las inteligencias múltiples y a los distintos modos de abordaje de los estudiantes-, la importancia de *focalizar la docencia en el proceso* antes que en el producto como mecanismo para actualizar el conocimiento frente a distintos retos y en situaciones cambiantes.

Esto supone desplegar una observación crítica del desarrollo de las actividades áulicas. Una atenta vigilancia epistemológica y la utilización de instrumentos que sustentan la metodología etnográfica, permiten abordar la práctica cotidiana desde una perspectiva de *reflexión en la acción* que admite operar con la contingencia y subsumirla al proceso.

*Contingencia* es la “posibilidad de que un hecho o circunstancia ocurra o se presente, especialmente lo no deseado o previsto”

<sup>1</sup>. Esta acepción vincula el significado a eventualidad, incertidumbre y de modo más lejano a azar y casualidad. Es en este punto, donde se puede introducir el análisis de la contingencia como algo consustancial al trabajo en el Taller.

Siguiendo la reflexión de E. Litwin (2008, p.34) nos hacemos eco de su duda, qué sentido adquiere lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica?

Creemos que el Taller de Arquitectura asume un rol central. La incertidumbre, la eventualidad son condiciones constantes dentro del Taller y como mencionamos forman parte indivisa del trabajo docente en ese contexto. Por una parte, porque el trabajo planteado a los estudiantes, como eje de la actividad, se ancla en situaciones problemáticas cuya resolución no es unívoca, más bien todo lo contrario, lo que genera imprevisibilidad en las respuestas y en la dinámica de la propia actividad. Pero además porque en todo vínculo de enseñanza y de aprendizaje la cuota de certeza queda relacionada a las lógicas de construcción de ese vínculo, que además pueden variar en el tiempo.

Esta circunstancia asigna al proceso un rol preponderante, que requiere de la capacidad de los participantes –docentes y estudiantes- para desarrollar habilidades que les permitan actuar en ese contexto cambiante, dinámico.

Para los estudiantes es imprescindible la construcción de una capacidad crítica basada en la exploración y la experimentación, en *la reflexión sobre la acción*, se suspende la acción para pensar en el proceso y redefinir el campo de actuación. En tanto, los docentes deben capacitarse para la *reflexión en la acción*, lo que implica “ensanchar” la mirada -vigilancia epistemológica-para operar cambios en los esquemas de acción mientras ésta sucede. Si bien, parte de esas acciones que se despliegan en el aula pueden ser planificadas, hay una importante cuota de intuición que funciona como fuerza motriz en situaciones no previstas, contingentes, que surgen de manera espontánea en el trabajo cotidiano. [...] la intuición, construida a lo largo de la experiencia docente -no siempre conscientemente- puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes (Litwin: 2008, p.35).La experiencia previa es la base de cualquier didáctica. Remite al tema de medir la diferencia, de acostumbrar a distinguir, de sensibilizar para conocer y reconocer, de esquivar la diferencia indiferente.

La reflexión posterior sobre esas acciones no previstas, surgidas de la intuición, permite superar prefiguraciones y modelizaciones, asignarle nuevo contenido a lo actuado y afirmar una posición de autonomía crítica tendiente a construir nuevas estrategias de abordaje.

Práctica, teoría, reflexión y crítica son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Para ello se reconoce la necesidad de búsqueda de las herramientas pertinentes (cf. Edelstein: 2011, p.192). En ese sentido, consideramos que el Taller, como dispositivo pedagógico, cumple con un rol integrador de estos presupuestos. Al promover el *aprender haciendo*, los conocimientos se adquieren a partir de una práctica concreta. Esto supera la división entre teoría y práctica mediante la integración de ambas en torno a la realización de un proyecto. Los conocimientos teóricos, los métodos, técnicas y habilidades se adquieren en el proceso de trabajo.

En la actualidad, el conocimiento como meta en sí mismo, se presenta a los estudiantes como un objeto inalcanzable que lo único que puede estimular es la frustración. Por esto, consideramos fundamental propiciar una aproximación al mismo, estimulada por el vínculo docente-estudiante cuya función sea colaborar en la comprensión de que “[...] el profesor no es el poseedor de ese objeto sino un facilitador del acercamiento del alumno al mismo”. (Bohoslavsky: 1971, p.48).

En la enseñanza del proyecto, la confrontación entre docente y estudiante define un escenario en el que el docente participa, pero no es quien hace el proyecto, y por lo tanto, su actuación debe manifestarse de manera indirecta. “Una persona que enseña arquitectura no es alguien que tenga respuesta para todas las preguntas que formula. Practicar la arquitectura es hacerse preguntas a uno mismo, encontrando las respuestas propias con la ayuda del profesor, descubriendo e inventando soluciones, en un proceso reiterativo una y otra vez.” (Barros Lafuente, L.P.:2010, p.20). El docente hace preguntas de las cuales no conoce la respuesta *Debe ser capaz de transmitir con pasión unas mínimas certidumbres*.

La actividad del Taller plantea, a través de la reflexión, la investigación, la simulación y la experimentación, responder continuas y sucesivas preguntas en torno a un problema y tema propuesto. “La enseñanza basada en problemas aparece hoy en día como la panacea en todo discurso acerca de la innovación metodológica en educación, pero para los arquitectos ha sido siempre parte de su tradición formativa. Al trabajar sobre problemas contextualizados, la interacción con la realidad se torna dinámica. Se asume lo inesperado como parte de la cotidianeidad”. (Barros Lafuente, L.P: 2010, p.39).

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas concretos y específicos. Supone la reorganización del curriculum en torno a la construcción de situaciones problemáticas de alcance integral, donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento.

“La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión. Son los alumnos los que tienen que comprender el problema y sus alcances y planear los pasos necesarios para su resolución. Esto hace necesario que el problema sea desafiante como para interesar e inquietar, pero también que sea posible encararlo”. (Litwin: 2008, p.99)

Los estudiantes además de adquirir conocimientos, necesitan construir una serie de competencias y habilidades básicas para desarrollar su trabajo. Esto los compromete de manera activa en la tarea de identificar y resolver problemas, comprender el impacto de su propia actuación y las responsabilidades que implica, interpretar datos, diseñar estrategias y poner en acción el conocimiento teórico que están adquiriendo en su formación.

Como la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso, supone ventajas en cuanto a la implicación de los estudiantes en la reflexión sobre el propio aprendizaje así como también en lo significativo del mismo en términos de conexión entre áreas, ideas y conceptos, lo cual se torna clave en la promoción de un aprendizaje continuo y autogestivo.

En la formación disciplinar específica, el aprendizaje y la capacitación en estas técnicas, procedimientos y habilidades son fundamentales para comprender integralmente el proceso proyectual. Las instancias que define esta estrategia de enseñanza son homologables a los que requiere la resolución de un proyecto en el desempeño profesional: identificar el problema, analizarlo, investigar alternativas de solución, evaluar las mismas y tomar decisiones que definan el curso de acción. Hacer explícita esta vinculación entre procesos frente a los estudiantes, puede resultar significativo al momento de potenciar la participación de los mismos en las instancias de debate de argumentos, justificación de resoluciones y confrontación de hipótesis de trabajo. El docente en su rol motivador debe generar un clima de estímulo y confianza, en el que se propicie la abstención de juicios de valor para estimular la diversidad de propuestas así como también alentar soluciones irreverentes, incluso absurdas, que propicien la originalidad y la creatividad en el proceder.

El docente debe ser un activador, un impulsor que provoca la reflexión profunda en el estudiante.

En el Taller, buena parte del trabajo se da a través de la interacción y la retroalimentación grupal. Se procura que el grupo sea más operativo en cuanto a su capacidad de conseguir los objetivos propuestos y que al ser parte de él, la pertenencia sea gratificante para cada uno de sus miembros. (Ander Egg, E: 2007, p.65).

La tarea docente, implica un esfuerzo puesto en la coordinación del grupo, para intentar potenciar estos intercambios y estimular para que se produzcan procesos de colaboración entre estudiantes.

Las actividades que conllevan al funcionamiento grupal son diversas y dependen de la tarea asignada. Las cuestiones organizativas y de gestión no siempre son propuestas por el grupo de estudiantes pero el docente debe potenciar esta situación. En este sentido, recae sobre su rol la importante tarea de captar las distintas habilidades o capacidades que cada uno de los estudiantes posee, para ayudarles a ponerlas en juego en el trabajo grupal. Pero también es necesario apartarse de la opción de que sea el equipo docente el que define el modo de interacción, dejando que los estudiantes tomen sus propias decisiones en forma justificada, incluso cuando no se coincida con la elección que ellos realizan.

Acá retorna el tema de la contingencia, no todos los grupos de estudiantes se conforman del mismo modo y por lo tanto el funcionamiento de lo grupal está condicionado por esta circunstancia.

Hemos visto la manera en que se ha replicado una educación en compartimentos estancos en donde se le ha dado mayor importancia a los contenidos, que a los procesos. Se ha priorizado la respuesta inmediata, en lugar de desarrollar experiencias que demanden hacer uso de los saberes adquiridos, y las discusiones sobre la formación del arquitecto se han centrado básicamente en esta misma fragmentación.

En líneas generales, si se entiende a la carrera de arquitectura como una sumatoria de materias, actualmente se están formando los arquitectos, sin asumir e implementar, sobre todo desde los claustros docentes, actitudes de fondo que permitan resignificar los cuestionamientos sobre los cambios de paradigma y la adaptación de los presupuestos que sostienen la propia práctica.

Coincidimos con Mabardi (2012, p.20) en que “los contenidos de la formación están, al mismo tiempo, en la tradición y en la anticipación, al margen de cualquier eficacia [...] Comprender la cultura contemporánea no significa una formación para la actualidad, conducente a la reproducción de respuestas prontamente obsoletas frente a las continuas transformaciones. Una formación de calidad entrega al aprendiz competencias y saberes del oficio de generaciones anteriores para ir encontrando allí, enfrentado a la acción proyectual y a aprendizajes del presente, las formas del oficio para un tiempo futuro”.

Esto supone para la tarea docente un desafío: ofrecer situaciones y dispositivos que permitan analizar y explicitar los “saberes de oficio” o “saberes prácticos” por una parte, pero

también una redefinición del contenido, de las formas de su transmisión y de la evaluación. (cf. Abramovich, A.L.: 2012, p. 53)

Se debe otorgar protagonismo al estudiante, cada individuo es considerado a partir de sus propias experiencias, que sumado a las habilidades adquiridas, estará en condiciones de poder resolver con autonomía. Exige un trabajo metodológico, y personalizado sustentado en la generación de estrategias de apropiación que denoten una "forma de hacer".

Es intención orientar a los estudiantes hacia un horizonte posible de innovación, de originalidad en su saber hacer, basado en la sistematización de conocimientos ya adquiridos y la apropiación de nuevas habilidades que se incorporen de manera significativa en su hacer proyectual. Consideramos que "ningún método es útil sino apropiado, construido en función de la personalidad del sujeto" (Mabardi: 2012, p.57).

Cada docente debe convertirse en un recurso para los demás.

Cada estudiante debe convertirse en un recurso para los demás.

Todos deben ser modelo / demostrador / coleccionista / curador de contenidos / alquimista / programador / vendedor / coordinador / diseñador / coach / mentor / agitador / facilitador / moderador / crítico / conector / teorizador / compartidor / evaluador / burócrata / orador / transmisor de información.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

Abramovich, A.L. [et al] (2012). Aprender haciendo con otros: una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

AnderEgg, E. (2007). El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Barros Lafuente, L.P. (2010). Ideas en torno al Taller de Arquitectura. Valparaíso: Editorial USM.

Bohoslavsky, R. (1971) Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante En: Revista de Ciencias de la Educación, año II, nº 6.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de educación, dirigida por Rosa Rotteberg)

Gausa, M. (2000). En: AAVV. Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información. Barcelona: Actar. Voz proyectivo.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. (Voces de la educación: 3, dirigida por Rosa Rotteberg)

Mabardi, J.F. (2012). Maestría del proyecto. Apuntes para la práctica de la enseñanza del proyecto. Concepción: Ediciones Universidad del Bio-Bio

Morin, E. (2007). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.

---

<sup>1</sup> Disponible en <https://es.wiktionary.org/wiki/contingencia>, consultado el 30 de julio de 2015.