

# Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Docencia Universitaria



## **APRENDER A VER Y A PROYECTAR LA CIUDAD**

La enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico  
Reflexiones desde la práctica de un Taller en la FADU-UNL

Autor: Ricardo GIAVEDONI

Director: Diego VALIENTE

Marzo de 2.022



## Índice



## **Introducción**

### **Capítulo I: Breve contextualización. Justificación y oportunidad**

- I.1- La universidad pública argentina
- I.2- La Universidad Nacional del Litoral
- I.3- La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- I.4- Justificación y oportunidad

### **Capítulo II: La enseñanza del urbanismo y del proyecto urbanístico**

- II.1- Sobre la enseñanza del urbanismo
  - II.1.1- El panorama español de la enseñanza del Urbanismo
  - II.1.2- Discusiones recientes sobre la enseñanza del urbanismo en la Argentina

### **Capítulo III: Hacia la definición del objeto**

- III.1- La enseñanza del proyecto urbanístico en la FADU-UNL
- III.2- El taller como práctica docente
- III.3- El taller y el currículo

### **Capítulo IV: Etapa analítica**

- IV.1- Diseño de la investigación
  - IV.1.1- Encuadre general: metodología y actividades
  - IV.1.2- Los objetivos
- IV.2- Análisis comparativo de planes de estudio
  - IV.2.1- FAUD-UNC
  - IV.2.2- FAPyD-UNR
  - IV.2.3- FADU-UNL
  - IV.2.4- Cuadros comparativos. Algunas conclusiones
- IV.3- Entrevistas y encuestas
- IV.4- Observaciones participantes

### **Capítulo V: Algunas consideraciones sobre lo analizado y lo relevado**

- V.1- Tensiones provenientes del currículo
- V.2- La lógica del diseño arquitectónico como obstáculo epistemológico

### **Capítulo VI: El rol del taller en la superación de las tensiones provenientes del currículo**

- VI.1- Estrategias pedagógicas y didácticas
  - VI.1.1- Evaluación de los aprendizajes
  - VI.1.2- Los encierros y las enchinchadas
  - VI.1.3- Las Prácticas de Extensión de Educación Experimental
  - VI.1.4- Materiales didácticos potentes: Estás acá

### **Capítulo VII: Perspectivas y propuestas**

- VII.1- Un par de cuestiones previas
  - VII.1.1- El TPU como asignatura anual
- VII.2- Borrador de propuestas de reorganización curricular
- VII.3- Breve recapitulación
- VII.4- A la manera de conclusión

## **Bibliografía**

### **Anexo:**

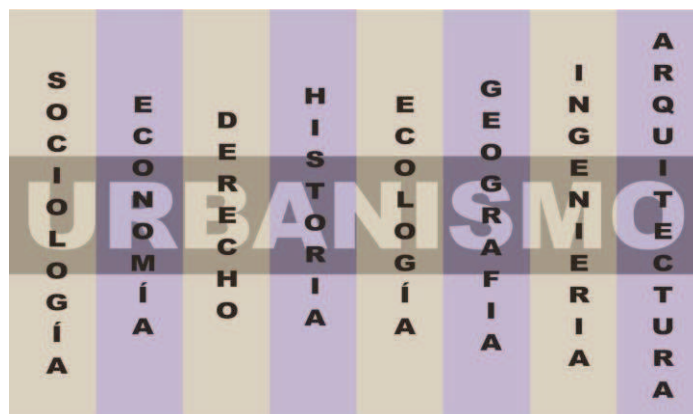
- 1- Entrevistas a docentes
- 2- Encuestas
  - 2.1- Docentes
  - 2.2- Pasantes
  - 2.3- Alumnos
- 3- Observaciones participantes
  - 3.1- Observación participante de una actividad del Taller de Proyecto Urbanístico
  - 3.2- Observación participante de una experiencia atípica: el Taller de Ideas: los pilares y la laguna
- 4- PEEE: Aprender a ver el territorio: una experiencia proyectual en la Micro Región Insular. El caso paraje La Boca.
- 5- Estás acá, la gigantografía como material didáctico potente para aprender a ver el territorio.

## Introducción



El reciente centenario de la Universidad Nacional del Litoral y los más de treinta años de vida de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo constituyen, en sí mismo, un momento propicio para reflexionar acerca de la formación de los jóvenes arquitectos en tanto ciudadanos comprometidos con su sociedad. A esto se sumaba, hace ya casi tres años, una fuerte lucha docente de carácter gremial acompañada por la toma de algunas unidades académicas por parte de los estudiantes, hechos que sazonaron estas reflexiones e interpelaron nuestras prácticas. Al mismo tiempo, imposible de soslayar como difícil de ponderar adecuadamente debido a que todavía estamos atravesando lo que -esperemos- sean sus últimos estertores, la pandemia mundial ha modificado profundamente nuestra forma de relacionarnos a todo nivel, desde nuestro comportamiento individual cotidiano hasta el plano de nuestras ceremonias sociales que caracterizan nuestra sociedad.

Oportunidad y actualidad nos orientan, entonces, a realizar un trabajo que pretende, en definitiva, reflexionar acerca de la formación como profesional y como ciudadano del arquitecto en general, y del urbanista en particular.



**Fig.1:** El urbanismo como disciplina transversal. **Fuente:** Elaboración propia.

El urbanismo es, en sentido amplio, una disciplina transversal cuyo objeto de estudio es la ciudad. Decimos que es una disciplina transversal (algunos la llaman conjunto de disciplinas) porque recibe importantes aportes de diversos campos del conocimiento como la geografía, la sociología, la economía, el derecho, la ecología y la ingeniería, entre otras. Y, por supuesto, la arquitectura. Desde hace varias décadas, el estudio del urbanismo se imparte en diversas universidades como disciplina independiente de otras profesiones: podemos encontrar más de 100 instituciones de distintos países de todo el mundo que brindan esta carrera universitaria empleando denominaciones como: Urbanismo, Urbanística, Planeamiento Urbano, Planificación del Territorio y Medio Ambiente, Ingeniería Urbana y Topografía Urbana, entre

otros. En nuestro país y, en general, en América Latina, la enseñanza del urbanismo ha sido tradicionalmente impartida en las facultades de arquitectura como una asignatura de carácter predominantemente teórico con -en el mejor de los casos- una instancia de proyecto.

Tal es el caso de nuestra Facultad. En efecto, en la FADU-UNL la asignatura está estructurada en tres pasos entrelazados. En Urbanismo 1 (U1, cuatrimestral, correspondiente a segundo año de la carrera) se introduce al estudiante en la perspectiva disciplinar de la ciudad, su formación y su significado. La base teórica e instrumental que se brinda ayuda a orientarlos a responder la pregunta ¿qué es la ciudad? Estos son, en definitiva, los primeros pasos para que el futuro arquitecto 'aprenda a ver la ciudad'. En Urbanismo 2 (U2, anual, tercer año) se profundiza en esta base afirmando, como objeto de conocimiento, la 'ciudad real'. Aquí se 've la ciudad desde el análisis'. El tercer paso es el Taller de Proyecto Urbanístico (TPU, cuatrimestral, cuarto año), donde el alumno aprende a 'ver la ciudad desde el proyecto', realizando la aplicación creativa y crítica de lo aprendido en las dos instancias anteriores. Es en este ámbito -el de la práctica concreta del diseño urbanístico y desde una cátedra determinada- desde donde y por qué realizamos estas reflexiones, si bien pensamos (y deseamos) que algunos de sus supuestos y algunas de las conclusiones se pueden extender a otras situaciones. En otras palabras, *à la* Borja en 'Revolución urbana y derechos ciudadanos' (2014), asumimos el importante coeficiente subjetivo de nuestro texto.

Esta investigación surge de verificar las dificultades con que nos encontramos los docentes de TPU de la cátedra del arquitecto Diego Valiente al enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica proyectual del urbanismo. Los retos que plantea el currículo -entendido en sentido amplio- en el contexto de nuestra institución se conjugan en una dinámica que se encuentra en constante tensión. Observamos año tras año que un número importante de alumnos, algunos brillantes en los primeros pasos de la materia, no son capaces de volcar de manera creativa y crítica lo aprendido en esos dos primeros años a la etapa de proyecto. Las causas de que esto suceda son, indudablemente, de diversa índole. Intentaremos en este trabajo reflexionar sobre algunas de ellas y sobre qué podemos hacer para ayudar a nuestros alumnos a superarlas. Si bien el trabajo está inscripto en una experiencia marcadamente colectiva dentro de la cátedra, consideramos pertinente aclarar que el mismo

es una elaboración personal y que muchas de las afirmaciones o conclusiones sobre los procesos descriptos son también personales y no necesariamente coincidentes con la Cátedra.

El objetivo de este trabajo es, entonces, conocer y comprender la problemática y las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico en el marco de la FADU-UNL y desde el punto de vista de la cátedra citada.

En tal sentido, si bien está constituido por siete capítulos, puede considerarse -para una mejor lectura- dividido en tres partes.

La primera, introductoria y de carácter general, está conformada por los capítulos I, II y III, donde empezamos realizando una caracterización del marco contextual de la universidad pública nacional (imprescindible si consideramos a la docencia como una práctica situada) y un breve panorama del estado de la cuestión para terminar acercándonos a la definición del objeto de estudio, profundizando en el taller como práctica docente y en los actores que le dan sentido a esta práctica.

La segunda parte incluye a los capítulos IV y V y es el cuerpo del trabajo de carácter más técnico. Definimos el encuadre epistemológico y el diseño de la investigación para concluir en la etapa analítica, que deviene en algunas consideraciones sobre lo analizado y lo relevado. Estas consideraciones están orientadas a conocer los trayectos de aprendizaje de los estudiantes y el perfil académico y humano del futuro arquitecto urbanista. Como el trabajo trata de personas y de grupos, de mundos simbólicos y de actividades concretas en contextos sociales y físicos concretos, estamos hablando de una investigación de corte cualitativo que desarrollaremos, repetimos, teniendo como base nuestra experiencia concreta en el Taller de Proyecto Urbanístico de la cátedra Valiente. Realizaremos también, para ampliar el marco de nuestras reflexiones, un breve estudio comparativo con el objeto de conocer y comprender las problemáticas actuales de la enseñanza del urbanismo en las facultades de arquitectura de universidades públicas de la región.

La sección final está constituida por los capítulos VI y VII. En el primero nos centramos en el rol del taller en la superación de las tensiones provenientes del currículo de las que hablamos en el capítulo V y en las estrategias utilizadas a tal fin. Recordemos que hablamos de currículo en sentido amplio, es decir, como todo lo que se enseña y se aprende en la facultad de arquitectura, en este caso, en referencia a aprender a ver y a proyectar la ciudad.

El último capítulo es lo que podríamos denominar la etapa propositiva. Aquí nos dejamos vencer por la tentación proyectual propia de nuestra doble pertenencia disciplinar -como docentes y como arquitectos urbanistas- y desarrollamos, a la manera de borrador, un par de propuestas de modificación curricular con el objeto de apuntalar los cambios que consideramos pertinente realizar para transformar al Taller de Proyecto Urbanístico en una experiencia sustantiva.



## **Capítulo I: Breve contextualización. Justificación y oportunidad**

I.1- La universidad pública argentina

I.2- La Universidad Nacional del Litoral

I.3- La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

I.4- Justificación y oportunidad

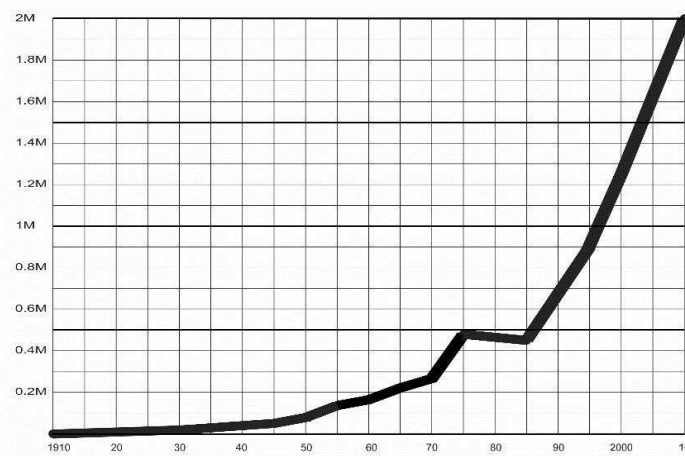


## I.1- La universidad pública argentina

El sistema de educación superior en la Argentina comprende el acceso al sector universitario tanto de las carreras de pregrado, grado y de postgrado. En general, este sector ha experimentado un elevado ritmo de crecimiento, consolidando unas de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica (García de Fanelli, 2006). La masificación producto de la necesaria adecuación a los profundos cambios operados en la sociedad en los últimos años por un lado, y la tensión entre la profesionalización en sentido clásico y la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje a los cambios tecnológicos, por otro, se vuelven rasgos característicos de la universidad actual.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación y Deportes), para 2015 la gestión pública concentraba en el 51% de las instituciones (61 universidades e institutos nacionales y 5 universidades e institutos provinciales) el 78% de los estudiantes de pregrado y grado de todo el país. Similar es la proporción en lo que respecta a carreras de posgrados. Esto quiere decir que casi 8 de cada 10 estudiantes asisten a instituciones universitarias de gestión pública haciendo que la educación universitaria argentina sea considerada –más allá de la continua crisis en la que aparenta estar sumergida– como una de las más democráticas, avanzadas y progresistas de América Latina.

En efecto, en 2014 los estudiantes universitarios representaban el 4,4% de la población total del país, siendo la proporción de alumnos universitarios cada 10 mil habitantes de 436, mayor a la de Brasil (380), Chile (361), Colombia (273) y México (285).



**Fig. 1:** Crecimiento de la matrícula universitaria en la República Argentina.  
**Fuente:** Elaboración propia sobre datos de fuentes universitarias varias.

En el gráfico 1 podemos apreciar el importante crecimiento de la población estudiantil universitaria argentina, que pasó en cien años de 5.000 al comenzar el siglo XX –cuando existían sólo tres universidades nacionales: Córdoba (1613), Buenos Aires (1821) y La Plata (1897)- a poco más de 2.000.000 de estudiantes repartidos en 47 universidades. Esto implica un crecimiento de cuatrocientas veces su matrícula, no obstante el brusco descenso producido entre los años 76 y 81 -cuando la dictadura militar impuso un proyecto elitista basado en la restricción del ingreso y el arancelamiento de las carreras-, al tiempo que la población argentina se multiplicó en el mismo período por cinco. Cabe destacar que el actual índice de 5% de población universitaria en relación a la población total del país es uno de los altos del mundo (similar al de los Estados Unidos y superior al de muchos países europeos). Argentina tiene, con 33.8, la tasa bruta de escolarización del nivel superior más alta de la región seguida por Chile, con 31.5. La tasa mide la proporción de jóvenes que finalizaron la secundaria y asisten al nivel terciario o universitario.

Otra cuestión que podemos ver es que el fenómeno de la Universidad de masas explota a partir de los ochenta. En efecto, con la recuperación de la democracia la masividad empieza a definirse como una de las características estructurales de nuestras instituciones. Podemos afirmar que este crecimiento no es sólo cuantitativo ya que el proceso se caracteriza también por una importante expansión y diversificación de la oferta académica; por un gran impulso a las actividades de investigación, de extensión y de transferencia tecnológica; por una marcada descentralización territorial acompañada por una evidente pluralismo ideológico; por el ostensible incremento de la educación a distancia y por el gran desarrollo de carreras de posgrado, entre otros.

Pero es lógico que un crecimiento tan acentuado haya tenido, también, sus aristas conflictivas: Pablo Buchbinder (2008) afirma que el panorama en la universidad pública argentina actual es más democrático y más amplio, pero también más caótico y fragmentario. En este sentido, los aspectos no resueltos –lo que podemos denominar la cara negativa de la expansión- son evidentes. Veamos sólo dos cuestiones. Si bien en la década del 2003 al 2013 el presupuesto universitario se duplicó, pasando del 0,5% al 1,02% de PBI nacional (el monto total asignado para el año 2013 es de \$ 21.849.628.405, lo que representa el 3,5% del total del gasto de la Administración Nacional), el grado de profesionalización y formación docente (aún comparado con el resto de Latinoamérica) es bajo: el 80% del plantel docente son auxiliares

con dedicación simple y sueldos que distan de ser los deseados. La otra arista negativa que mencionaremos es el bajo rendimiento académico de los estudiantes que se traslada –entre otras cosas- a un alto índice de deserción (la tasa de graduación es sólo del 20%) y a una excesiva prolongación de las carreras (estimada en un 75% de demora en la graduación en promedio). Al respecto, la investigadora del Conicet y del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) Ana María García de Fanelli, señala que en un sistema de educación universitaria que ya alcanzó el estadio de universalización es esperable que comience a ganar presencia el estudiante no tradicional, o sea jóvenes adultos que trabajan y estudian, que interrumpen momentáneamente sus carreras por motivos laborales o familiares y que por tanto demoran mucho más de lo esperado en obtener un título universitario. Es necesario aclarar que, en general, estos no son rasgos excluyentes de la universidad pública y gratuita sino que se presentan también en las universidades privadas, donde estos índices de deserción y prolongación de la carrera son del 33% y del 50%, respectivamente.

Sin embargo, y más allá de las evidentes limitaciones que se presentan y se seguirán presentando, hacemos nuestras las palabras de Buchbinder (2008) cuando afirma que *'la universidad pública sigue cumpliendo con funciones relevantes para el desarrollo de la sociedad: hace ciencia, enseña, innova. Es válido conservar una cuota de optimismo en nuestra institución –democrática, amplia, caótica y fragmentada- y confiar en su capacidad para generar los cambios internos necesarios que le permitirán realizar aportes sustantivos a la superación de la crisis y los problemas a los que cotidianamente se enfrenta la sociedad argentina en su conjunto.'* (1)

Cuando mencionamos el tema de la masividad hacemos referencia a una realidad con la que nos vemos a cotidiano: el necesario y bienvenido incremento de oportunidades para sectores que tradicionalmente no tenían acceso a la educación superior ha modificado las relaciones docente-alumno en las aulas. Y no sólo es una cuestión cuantitativa sino que repercute directamente sobre lo cualitativo. Convivimos con una masividad que, sin duda, nos obliga a revisar los modos de trabajo y, sobre todo, a pensar en la necesidad de adecuar las prácticas docentes. Nuestros talleres tienen –en promedio- unos 200 alumnos, lo que significa una ratio de treinta a cuarenta alumnos por cada jefe de trabajos prácticos y ayudante de primera. Como podemos ver, la tensión entre masividad y calidad no es un tema nuevo ni sólo

propio de nuestra universidad pública. Litwin (2006) asevera que masividad y calidad se han venido enfrentando y ya forman parte del paisaje pedagógico a la hora de caracterizar la vida universitaria, lo cual no significa que no sea una falsa opción. Es posible la enseñanza masiva de calidad. Construir calidad en la masividad es el desafío.

## **I.2- La Universidad Nacional del Litoral**

La Universidad Nacional del Litoral es una de las universidades más importantes de la República Argentina. Creada por Ley Nacional el 17 de octubre de 1919, es hija del movimiento reformista que en 1918 proclamó sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria: *‘Nacida de la renovación social, cultural y política de comienzos del siglo XX, al amparo de la Reforma Universitaria de 1918; forjada en la confianza del conocimiento por la razón, el pluralismo de ciencias e ideas, la laicidad y el universalismo, la Universidad Nacional del Litoral constituye una república universitaria que, comprometida con los postulados que le dieron origen, lucha por la generación y distribución del conocimiento como un bien público y social, asumiendo el desafío de formar mujeres y hombres libres que, respetuosos de los derechos inviolables e inalienables de la persona humana y el desarrollo sustentable así como la defensa de los valores democráticos, trabajen por una Argentina inclusiva, solidaria, con mayor libertad, igualdad, equidad y justicia e integrada a Latinoamérica y al mundo’.* (2)

En el año 2015 la universidad tenía unos 48.000 estudiantes (cifra que la convierte en la séptima del país), de los cuales el 58% son mujeres (proporción que se viene manteniendo en la última década). De la mano del notable crecimiento de la matrícula de los últimos años se produjo un cambio importante en la distribución por edad de los estudiantes: la proporción de estudiantes del grupo de edad entre 18 y 24 años –que en el año 2004 era del 60% del total- se redujo al 50%, a la vez que el porcentaje de estudiantes mayores de 30 años ascendió al 27% hacia el año 2013. En igual período la proporción de alumnos que trabajan creció de un 30% a un 40%. Según el ‘Informe de Indicadores 2014: Panorama sobre la Universidad en 80 gráficos’ (2015), un modo de aproximarse al rendimiento de los estudiantes es estimando el abandono y la cantidad de materias aprobadas en el año anterior. En 2013 se reinscribió el 80% de los estudiantes en condiciones de hacerlo, con pocas diferencias entre facultades. Un 25% de ese

total de reinscriptos no había aprobado ninguna materia en el año previo y cerca de un 12% había aprobado solamente una asignatura.

El cuerpo docente de la universidad está conformado por poco más de 3.300 docentes. En referencia a su carga horaria, el 22% tiene dedicación exclusiva (40 h/semanales), el 24% semi dedicación (20 h/semanales) y el 54% simple (10 h/semanales). Con respecto a su función, el 12% son profesores titulares, el 5% asociados, el 22% adjuntos, el 40% jefes de trabajos prácticos y el 21% es ayudantes.

### I.3- La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL



**Fig. 2:** Facultad de Arquitectura, Ciudad Universitaria UNL. **Fuente:** [www.fadu.unl.edu.ar/institucional](http://www.fadu.unl.edu.ar/institucional)

La carrera de Arquitectura y Urbanismo se dicta en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Creada como Escuela de Arquitectura y Urbanismo el 29 de marzo de 1985 luego de una lucha estudiantil de un par de años realizada en el seno de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe. En la nueva institución se intentó concretar, al decir de de Alba (1991), la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conformaron la propuesta académico-política del movimiento estudiantil. Hoy la carrera y la facultad están sólidamente instaladas en el medio académico y social de la región y la unidad académica está íntimamente articulada con la UNL y sus políticas, lo que da cuenta de una fuerte pertenencia e identificación institucional.

En la actualidad, la Facultad tiene unos 5.000 alumnos, lo que representa el 8% del total de alumnos de la UNL, porcentaje que se mantiene desde su creación. El 56% de los alumnos son

mujeres. La comunidad docente está conformada por poco más de 400 profesionales, de los cuales sólo el 12% tiene dedicación exclusiva y el 30% semiexclusiva. El hecho de que el 58% de la comunidad docente tenga dedicación simple es un indicador claro de límites económicos que inciden en la calidad de la educación imponiendo restricciones de variado tipo, no obstante está muy extendida la participación en actividades de Extensión e Investigación, cuya calidad se manifiesta tanto en haber recibido varios premios y menciones en congresos nacionales e internacionales como en la importante presencia y prestigio que la institución tiene en el medio regional.

Las características epistemológicas de la propia disciplina imprimen un perfil específico y en cierta medida configuran la cultura académica en la FADU. Becher (2001) realiza un interesante análisis de la incidencia de las disciplinas en la identidad académica. Por cierto en nuestro ámbito institucional son significativas las diferencias en las prácticas de enseñanza, las actividades, los patrones de investigación y, particularmente, en la relación docente-alumno, respecto de otras unidades académicas. Esto puede asociarse al concepto de creencias antes mencionado si consideramos que estos rasgos distintivos son parte de la cultura, símbolos, paradigmas que identifican a nuestra Facultad. Esto supone una historia común, un grado de pertenencia y el intento de construir significaciones y vivencias en relación a la institución universitaria, más allá de los tópicos y lugares comunes que alimentan los prejuicios y el folklore universitario.

#### **I.4- Justificación y oportunidad**

Como dijimos en la introducción, el reciente centenario de la Universidad Nacional del Litoral y los más de treinta años de vida de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo constituyen, en sí mismos, un momento propicio para reflexionar acerca de la formación de los jóvenes arquitectos en tanto ciudadanos comprometidos con su sociedad. A esto se sumaba, hace ya casi tres años, una fuerte lucha docente de carácter gremial acompañada por la toma de algunas unidades académicas por parte de los estudiantes, hechos que sazonaron estas reflexiones e interpelaron nuestras prácticas. Al mismo tiempo imposible de soslayar como difícil de ponderar adecuadamente debido a que todavía estamos atravesando lo que -esperemos- sean sus últimos estertores, la pandemia mundial ha modificado profundamente

nuestra forma de relacionarnos a todo nivel, desde nuestro comportamiento individual cotidiano hasta el plano de nuestras ceremonias sociales que caracterizan nuestra sociedad.

Oportunidad y actualidad nos orientan, entonces, a realizar un trabajo que pretende, en definitiva, reflexionar acerca de la formación como profesional y como ciudadano del arquitecto en general, y del urbanista en particular.

Soy arquitecto y docente ordinario en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Desarrollo las tres actividades sustantivas de la universidad reformista (docencia, investigación y extensión) en el marco de la cátedra del arquitecto Diego Valiente, donde entendemos al urbanismo como una disciplina orientada a la práctica proyectual. Esta investigación surge de verificar las dificultades con que nos encontramos los docentes de TPU de la cátedra al enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica proyectual del urbanismo. Los retos que plantea el currículo se conjugan en una dinámica que se encuentra en constante tensión. Observamos año tras año que un número importante de alumnos, algunos brillantes en los primeros pasos de la materia, no son capaces de volcar de manera creativa y crítica lo aprendido en esos dos primeros años a la etapa de proyecto.

En referencia a la relevancia académica y social un aspecto -no menor- a considerar es el de la responsabilidad de nuestras instituciones en relación a la formación de los profesionales. En efecto, conforme lo prescribe la Resolución 133 del 14/10/87 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, entre las 20 incumbencias profesionales del título de arquitecto (llamadas 'alcances' en el Anexo XXII de la Res. 1254/2018) están las de efectuar la planificación arquitectónica y urbanística de los espacios destinados a asentamientos humanos (incumbencia 10); proyectar parcelamientos destinados al hábitat humano (11); participar en planes, programas y proyectos de ordenamiento físico-ambiental del territorio y de ocupación del espacio urbano y rural (15); participar en la elaboración de normas legales relativas al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat humano (16); y participar en la elaboración de planes, programas y proyectos que no siendo de su especialidad afecten el hábitat humano (17).

En tal sentido, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –en su resolución 498/2006- afirma que los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Arquitectura *‘deben estar orientados a la formación de un profesional con perfil generalista y*



*apto para actualizarse, continuar aprendiendo, y dotado de la capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas orientadas al mejoramiento de la calidad del hábitat; la capacidad de convertir esta interpretación en pautas programáticas y la capacidad de transformar las pautas programáticas en proyectos arquitectónicos y urbanos dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico-constructivos y expresivos, considerando los respectivos contextos históricos, culturales y ambientales.’ (3)*

Es nuestra intención, entonces, que esta investigación realice un aporte al proceso de adquisición de estas capacidades en lo que al proyecto urbanístico se refiere. Y para ello, como dijimos antes, pretendemos reflexionar y acercar algunas respuestas a tantas preguntas que van surgiendo. La búsqueda de algunas respuestas deberían importarle a muchos, empezando por las autoridades, docentes, por supuesto los propios alumnos y, en definitiva, todo el colectivo social ciudadano, que debe convivir a diario con las consecuencias de las malas decisiones tomadas por ‘especialistas’.

---

**CITAS:**

(1): Buchbinder, Pablo (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983/2008. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

(2): Universidad Nacional del Litoral (2013). Preámbulo del Estatuto de la UNL. Publicado en el Boletín Oficial N° 32.609 de fecha 27 de marzo de 2013, ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación.

(3): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Resolución 498/2006: Contenidos Curriculares Básicos Para La Carrera De Arquitectura. Publicado en: Boletín Oficial 18/05/2006

## **Capítulo II: La enseñanza del urbanismo y del proyecto urbanístico**

### II.1- Sobre la enseñanza del urbanismo

#### II.1.1- El panorama español de la enseñanza del Urbanismo

#### II.1.2- Discusiones recientes sobre la enseñanza del urbanismo en la Argentina



## II.1- Sobre la enseñanza del urbanismo

Las reflexiones actuales sobre los procesos urbanos y sus fenómenos resultantes son profusas y se realizan desde los diversos campos de conocimiento que están involucrados en esta disciplina transversal.

Son bastante más acotados los aportes que tienen por objeto la enseñanza y el aprendizaje de la dimensión proyectual de la cuestión, esto es, el proyecto urbanístico. Sin pretender la imposible tarea de agotar la cuestión, a continuación veremos algunos de ellos, en un recorte basado en nuestro gusto por intelectuales que interpretamos ya sea comprometidos con realidades complejas y visiones que no buscan el monopolio de la verdad o que, simplemente, encontramos estimulantes, algunos urticantes y molestos, algunos refrescantes, todos movilizadores.

El sociólogo Richard Sennet se lamentaba -en una entrevista realizada en el año 2013- de que la ciudad física haya desaparecido como objeto significativo del pensamiento sobre la vida pública. Para él, por el contrario, los elementos físicos de la ciudad, los componentes corpóreos, deberían estar en un primer plano: *'... el problema es que el urbanismo del siglo XX fue en su mayor parte desastroso. Hemos perdido el arte de hacer ciudades y eso ha generado tremendos problemas para la gente, tanto a nivel social como físico. Se han construido lugares muy segregados, las personas viven muy lejos las unas de las otras. Los lugares de trabajo están torpemente diseñados. ¿Qué tipo de habilidades necesitamos para poder superar este enorme desastre?'*(1) La interpelación a los arquitectos urbanistas es clara...

Pocos años después, en *'Construir y habitar, ética para la ciudad'* (2018), Sennet reflexiona sobre cómo el diseño urbano estructura (a favor o en contra) la vida de las personas y, siguiendo los pasos de Jane Jacobs, nos da unas pistas para responder a la pregunta que hacía más arriba al afirmar que una sociedad democrática precisa de espacios incompletos (en la traducción castellana del libro figuran como 'defectuosos' pero es 'crooked' en el original e 'incomplete' en trabajos anteriores), abiertos y modestos: *'... el problema del urbanismo ha sido el énfasis autodestructivo en el control y el orden. La conexión ética entre el urbanista y el urbanita reside en la práctica de cierto tipo de modestia, en vivir entre muchos asumiendo el compromiso con un mundo que no es el espejo de uno mismo. Esta es la ética de una ciudad abierta'*. (2)



Fig. 1: De izquierda a derecha Richard Sennett, Bernardo Secchi y Peter Hall.

Fuentes: [miquelpellicer.com/2015/09/richard-sennett-valor-la-colaboracion](http://miquelpellicer.com/2015/09/richard-sennett-valor-la-colaboracion); [planum.net/in-ricordo-di-bernardo-secchi](http://planum.net/in-ricordo-di-bernardo-secchi); [nexosarquisucre.wordpress.com/2013/09/19/peter-hall-urbanista-lo-que-cambia-un-lugar-es-la-gente](http://nexosarquisucre.wordpress.com/2013/09/19/peter-hall-urbanista-lo-que-cambia-un-lugar-es-la-gente).

En similar camino, para el arquitecto milanés Bernardo Secchi el urbanismo es una disciplina eminentemente proyectual que busca construir sobre la experiencia. Para él, su campo de acción, de observación y reflexión, está construido por las ciudades y los territorios, no por la teoría. En su libro *‘Primera lección de urbanismo’* (2014) afirma que *‘Por urbanismo entiendo no tanto una colección de obras, de proyectos, de teorías o de normas unificadas por un tema, por un lenguaje y por una organización discursiva, mucho menos como una rama de la enseñanza, sino más bien entiendo el urbanismo como los rastros de un gran conjunto de experiencias prácticas: las del continuo y consciente cambio del territorio y de la ciudad.’* (3)

El geógrafo británico Peter Hall, en el clásico *‘La ciudad del futuro’* (1988) cuenta –en su panorama sobre el urbanismo en el mundo anglosajón- que el proceso de legitimación de la disciplina empieza a mediados del siglo veinte y, en forma paralela, produce la división en dos mundos diferentes: por un lado el académico, cada vez más obsesionado con la teoría y, por otro, el de los técnicos municipales de planeamiento, encargados de enfrentarse con el problema diario de planificar en el mundo real. Si bien esta relación cuasi dilemática ciencia-técnica tuvo sus altos y bajos, luego de una preeminencia de la planificación (la técnica), en los ochentas se produjo un virtual divorcio entre la academia (de filiación predominantemente neo-marxista) y los técnicos. Hall comenta, a guisa de ejemplo, que gran parte de los libros y revistas que publicaban las escuelas de urbanismo eran irrelevantes –e incomprensibles- para los profesionales promedios de las oficinas de planeamiento. *‘La relación entre la planificación y la academia va por mal camino y este es uno de los grandes problemas que hay que tener en cuenta’.* (4) Para poner en contexto lo antedicho recordemos un par de cuestiones. Hall siempre sostuvo que cuando los planificadores británicos sucumbieron ante la seducción de los textos de los teóricos franceses e ingleses perdieron el arte del urbanismo. Reforzando esto, comienza el libro afirmando que todo el que escribe una historia del urbanismo debería

hacer un prólogo para defenderse: los urbanistas deberían planificar, no retirarse a meditar, como forma de reaprender el arte del urbanismo.

### **II.1.1- El panorama español de la enseñanza del Urbanismo**

La enseñanza del urbanismo en España se realiza, a diferencia del resto de la Unión Europea y a semejanza de nuestro país, principalmente como parte de la carrera de arquitectura, ya que no constituye una profesión con enseñanza y titulación propia. De allí que podamos encontrar muchas similitudes entre las preocupaciones y las reflexiones ad hoc producidas allá y acá.

Es necesario resaltar que si bien toda la universidad española tuvo que adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, la carrera de arquitectura (y, por lo tanto, el urbanismo) fue una de las que más 'sufrió' este cambio consecuencia de la Declaración de Bolonia (1999) que supondría un proceso de convergencia (a iniciarse en el año 2010) para facilitar el intercambio de titulados.

Según la CREARQ (Consejo de Representantes de Estudiantes de Arquitectura), todo esto se hizo a través de los denominados ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) que sirven para cuantificar el trabajo y el estudio del estudiante y los cuales están valorados en un mínimo de 25 horas por crédito. Hasta ahora el plan de estudios que permitía adquirir las competencias de la profesión de arquitecto era Licenciatura, constaba de dos ciclos: 1º Ciclo (180 ECTS) más un 2ºCiclo (270 ECTS), lo que hacía un total de 450 ECTS necesarios para conseguir el título. La extinción de éste plan de estudios se previó para el curso 2016-2017 (como último año para presentar el proyecto final para obtención del título). Estos últimos años están conviviendo tres planes de estudio diferentes hasta que se consiga la adaptación de todas las escuelas. El más común, y que se espera definitivo, es el denominado Plan Bolonia II: Grado en Fundamentos de la Arquitectura (5 años, 300 ECTS) más la obligación de realizar un Máster Habilitante (1 año, 60 ECTS) que es necesario para poder ejercer la profesión en España. El estudiante que ha terminado el Grado en Arquitectura pero no ha realizado el máster, no puede firmar proyectos como arquitecto, aunque sí trabajar en empresas, en la administración pública, en universidades o centros de investigación. La nueva organización académica que marcan los acuerdos europeos espera que los estudios de grado den una formación básica, capaciten a los titulados para incorporarse al mercado laboral, les

abran las puertas a un amplio abanico de estudios de máster y les confieran competencias profesionales. Paralelamente, el máster se imagina como un grado de especialización superior, con el cual el estudiante se encamina hacia un campo específico de la profesión o hacia los estudios de doctorado.

Si bien algunas de las reflexiones siguientes son previas a esta situación nada de lo acontecido les quita vigencia o les resta valor y pertinencia.

El maestro Manuel de Solá-Morales desarrolla, en 'Cuatro paradigmas para un curso de ética urbanística' (2005) con motivo de conmemorar los 10 años del máster de Proyección Urbanística en la Universitat Politècnica de Catalunya, una profunda reflexión: *'Se me pide, en esta charla, una opinión sobre qué temas debieran privilegiarse en unos futuros cursos de enseñanza del urbanismo. Pregunta intencionada, quizás, a descubrir las nuevas cuestiones que la ciudad contemporánea, en su vertiginosa transformación, plantea sin encontrar respuesta en los cursos habituales. Sin embargo, pienso que la aportación docente más oportuna sería introducir de nuevo en los programas la reflexión sobre la legitimidad moral del urbanismo: una clase de Ética Urbanística. Más necesaria que el perfeccionamiento teórico o analítico de los procesos urbanos actuales, tema sin duda de grandísimo interés. Más urgente que la redefinición del status político del planeamiento frente a la lógica económica del territorio. Más contemporánea que cualquier actualización metodológica sobre la intervención en los cambios territoriales, en las infraestructuras, en la estrategia espacial de las actividades. El urbanismo ha basado, desde siempre, la valoración de sus propuestas físicas en un alto porcentaje de propuesta moral.'* (5) Solá-Morales propone una ética de la disciplina que recuerde a dos pilares que conformaron su patrimonio ideológico: el pensamiento utópico y reforma social y, para ello, sugiere cuatro paradigmas para todo proyecto urbano. Así, el reforzar la identidad de cada lugar, la sensualidad como forma de comprender el carácter experiencial del espacio público frente a la asepsia de los espacios vacíos, la equidad territorial como forma de igualdad social y el aprecio de las diferencias han de justificar por qué hay un campo de estudio y de proposición sobre el territorio construido. *'Si ha de haber planes y proyectos urbanos, será porque haya conocimiento y argumentos, criterios y modelos sobre estos cuatro -y más- valores. Una justificación ética de un urbanismo estratégico, parcial, arriesgado y terriblemente conceptual, más en el campo del pensamiento civil que en el de la ingeniería económica.'* (6)

El arquitecto, urbanista y docente madrileño José Fariña, en su Blog de Urbanismo, Territorio y Paisaje, afirma que *'Podríamos distinguir tres objetivos básicos de las enseñanzas urbanísticas en una carrera de Arquitectura que pretende formar profesionales, tanto en el campo puramente arquitectónico como en el urbanístico. El primero sería de apoyo a la labor del proyecto edificatorio del arquitecto (ayudando a Proyecto Arquitectónico). El segundo, de formación para el diseño de los espacios libres/exteriores de la ciudad (específico del Urbanismo / compartido con Proyectos y Composición). Y el tercero, de formación para la elaboración de planes urbanos y territoriales (ordenación e intervención), y su ejecución (específico del Urbanismo). La labor del urbanista se realiza teniendo siempre presente la posibilidad de incidir en lo urbano, lo que implica una relación directa con las técnicas de planeamiento. El planeamiento urbano, como parte y objetivo de la urbanística, nos encamina pues, en una de las direcciones de esta labor. Pero se puede ver también la urbanística relacionada directamente con el hecho arquitectónico. Esta relación entre urbanismo y arquitectura es tan evidente que algunos autores tienden a identificarlos o, como mínimo, a dotarlos de unas metodologías análogas. Ahora bien, la existencia de técnicas diferentes y, sobre todo, la distinta escala en la que se mueven uno y otra, indican una diferenciación evidente (diferenciación, desde luego, indiscutible a efectos didácticos).'*'(7)

Fariña piensa que estas diferencias obligan a una discusión que debería abarcar desde las identidades disciplinarias hasta cuestiones tan elementales como la validez misma del taller para la enseñanza del urbanismo. El profesor, con más de treinta años de experiencia en el tema, hace un llamado de atención al preguntarse si un aprendiz de urbanista no debería estar más implicado en la vida real de la ciudad y si esto se puede hacer en un taller.

La revista *urban* es una publicación, generalmente anual, del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio (DUyOT) de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). El número 10 (2005) estuvo dedicado a las perspectivas de la enseñanza del urbanismo en Europa y a cómo debe reorganizarse la enseñanza urbanística en algunos países para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Como vimos más arriba, las reflexiones sobre el caso español -ante la ausencia de una titulación específica en urbanismo- se adecuan de manera casi perfecta a nuestra realidad.

En su artículo 'Sobre la enseñanza del urbanismo en España', Fernando de Terán -con más de cincuenta años de experiencia disciplinar- afirma que los problemas de la enseñanza del urbanismo en su país aparecen inevitablemente relacionados con la situación de la disciplina y

del ejercicio profesional. En tal sentido reconoce como insuficiente la formación de los urbanistas, tanto arquitectos como de otras profesiones, y marca la necesidad de superar estas carencias complementando su formación a través de una especialización o una maestría, la cual podría ser precursora de una nueva (y necesaria) titulación de urbanismo. Más adelante, de Terán sugiere la necesidad de aceptar algo que parece estar imponiéndose a través de los hechos y que podría llevar a la separación de la práctica urbanística en dos niveles, con problemáticas y metodologías bastante diferentes de intervención y atendidos por dos tipos de profesionales con diferente formación: una suerte de 'urbanismo urbano' (centrado en el proyecto urbano) y otro 'urbanismo territorial' (centrado en el plan de ordenamiento). Para el primero la formación actual del arquitecto es, en general, muy adecuada y que otra cosa ocurre en relación con el segundo nivel, en el cual, por lo general, la formación del arquitecto es muy insuficiente, o inexistente. Sin embargo, afirma que *'el arquitecto es el profesional más adecuado para la realización del trabajo en ese segundo nivel, por su especial preparación en la percepción del espacio y en las posibilidades de su organización, en cualquiera de las escalas posibles. Es una tesis que ya he defendido, manteniendo la necesidad de que el arquitecto siga estando presente en el desarrollo del urbanismo territorial'*. (8) Esta defensa de la dimensión proyectual que identifica inequívocamente a la arquitectura (condición necesaria pero no suficiente) conlleva la obligación de modificar planes de estudio para capacitar a los estudiantes en estas experticias ausentes. De Terán, en síntesis, propone el siguiente camino: comenzar sumando más urbanismo en las escuelas de arquitectura para el título de grado, continuar con una especialización y/o maestría en urbanismo (abierto a otras disciplinas del territorio, como ser ingeniería y geografía), para concluir en abrir una carrera con titulación disciplinar propia.

En la misma publicación Inés Sánchez de Madariaga, en su artículo 'La enseñanza del urbanismo ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior', afirma que *'contribuir a un desarrollo más racional, equilibrado y justo de las ciudades contemporáneas exige definir tanto los objetivos urbanísticos y territoriales a medio y largo plazo, como los medios para alcanzar esos objetivos, en contextos institucionales complejos y ante exigencias medioambientales, sociales, económicas y políticas que a menudo entran en conflicto. A la actividad clásica central del urbanismo vinculada al proyecto o diseño urbano, que debe seguir siendo el centro de cualquier formación urbanística, se suman demandas de profesionales*



capaces de contribuir a procesos más amplios de toma de decisiones sobre la transformación de las ciudades y el territorio'. (9)



**Fig. 2:** Manuel de Solá-Morales; Inés Sánchez de Madariaga y Jordi Borja.

**Fuentes:** [ub.edu/geocrit/b3w-976/b3w-976-1](http://ub.edu/geocrit/b3w-976/b3w-976-1); [cccb.org/es/participantes/ficha/ines-sanchez-de-madariaga/193180](http://cccb.org/es/participantes/ficha/ines-sanchez-de-madariaga/193180); [geoperspectivas.blogspot.com/2017/05/jordi-borja-sebastia-su-obra-en](http://geoperspectivas.blogspot.com/2017/05/jordi-borja-sebastia-su-obra-en)

Apoyando esto, años antes, en el número 6 (2001) de la misma publicación, en el artículo 'La enseñanza del urbanismo en España', Sánchez de Madariaga apuntaba algunas tendencias y problemas de la enseñanza de la disciplina en ese país. Lo primero que marcó como evidente es la insuficiencia del tiempo destinado en los planes de estudio: cuatro asignaturas (cuatrimestrales) troncales más las optativas no pueden garantizar una formación adecuada en un campo profesional extenso y diverso como es el urbanismo. Esta insuficiente formación contrasta con la realidad de que todos los titulados en arquitectura obtienen, en el mismo momento de su titulación, competencias profesionales plenas en urbanismo. *'La práctica del urbanismo exige conocimientos extensos en una amplia gama de saberes teóricos y prácticos cuyo aprendizaje exige tiempo. La amplitud de conocimientos y destrezas que demanda la práctica exige, por un lado, una formación continua a lo largo de toda la vida profesional y, por otro lado, una cierta especialización que debe convivir con un conocimiento básico de todos los campos y habilidades centrales a la profesión.'*(10) En esta situación las formaciones de posgrado adquieren, según ella, una importancia fundamental. La modalidad más extendida, originada en los países anglosajones, es la formación de posgrado con una duración de dos a dos años y medio y dedicación plena del alumno, los *Master of Science*, que pueden tener una orientación profesional (*planning*) o estar orientados a la investigación (*urban studies*). En Francia y Alemania, con una menor tradición que los países anglosajones -en los que existen titulaciones en urbanismo desde las primeras décadas del siglo pasado-, las formaciones específicas en urbanismo se han empezado a desarrollar a partir de los años sesenta. Formaciones equiparables, aunque en mucho menor número y mucho menos diversificadas, se han desarrollado también en Italia. España parece ser, según Sánchez de Madariaga, el

único país de la Europa occidental que en ese entonces carecía de una formación de nivel universitario acorde con las exigencias de la práctica profesional. Pero por otro lado, se da la circunstancia, como ya comentamos que España comparte con América Latina, de que el urbanismo no constituye una profesión con entidad propia, con asociaciones profesionales y con un corpus reconocido de lo que debieran ser los conocimientos académicos y/o prácticos que permitieran la entrada en la profesión: *‘Los arquitectos que salen de las escuelas de arquitectura son también urbanistas. Por ello el papel que corresponde al urbanismo en la enseñanza de la arquitectura no puede ser un mero papel secundario, subsidiario de los proyectos arquitectónicos. Ello da idea de la importancia y entidad que el urbanismo debe tener como tal dentro de las enseñanzas en las escuelas de arquitectura, donde debe tener un carácter propio y definido, que permita al alumno tener una visión global y adquirir unos conocimientos básicos, que ya se complementarán en titulaciones de posgrado. Lo que sí parece claro es que todos los arquitectos deben adquirir esta visión global, puesto que todos, hagan o no estudios de posgrado, son de hecho urbanistas. Negar el protagonismo que el urbanismo debe tener en la formación de los arquitectos, mientras se defienden las competencias profesionales contra cualquier intento de creación de formaciones específicas, con el riesgo consiguiente de aparición de una profesión autónoma, equivale a comportarse como el perro del hortelano, que ni come ni deja comer’.*(11)

En ‘Reaprender el arte del urbanismo. Estrategias docentes en la EINA’ (2018) el catalán Javier Monclús (a quién volveremos a ver más adelante en la Etapa de Propuestas), desde sus más de cuarenta años de experiencia docente entre Barcelona y Zaragoza, responde a la sugerencia de Peter Hall sobre la necesidad de reaprender el perdido arte del urbanismo con una propuesta de cambios en la enseñanza de la disciplina como coordinador del área de Urbanística de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de Zaragoza: *‘Una de las ideas fuerza que está en la base de nuestra aproximación es la del intento de equilibrar las formas de aprendizaje tradicionales con un espíritu innovador: aprender analizando planes y proyectos; aprender reflexionando sobre teorías y metodologías urbanísticas de relativa vigencia; aprender proyectando, planificando y proponiendo intervenciones urbanísticas en contextos de “urbanismo real”, sin renunciar a la creatividad y a la experimentación para reinventar y reaprender las formas posibles de intervención urbanística con visiones transversales e integradoras’.* (12)

No podemos abandonar el espacio español sin hacer referencia a Jordi Borja. Para él, en 'Revolución urbana y derechos ciudadanos' (2014), en el debate urbanístico actual han desaparecido los dos principios funcionales y éticos que orientan la disciplina: por un lado, regular y orientar el desarrollo de la ciudad para poder ofrecer a todos los habitantes el acceso pleno al derecho a la ciudad; por otro lado, intervenir en la transformación social por medio de la ciudad. Para Borja el urbanismo es una dimensión de la política y encuentra lamentable considerarlo como una técnica derivada de la arquitectura entendida a su vez como una obra de arte del autor y como voluntad de negocio de sus clientes. *'En el urbanismo actual falta una aspiración a la justicia social... La ciudad es ante todo el espacio público y el espacio público es la ciudad. La crisis del espacio público se manifiesta en su ausencia, abandono o en su degradación, en su privatización o en su tendencia a la exclusión... La crisis del espacio público es resultado de las actuales pautas urbanizadoras, extensivas, difusas, excluyentes y privatizadoras. La fuerza de las actuales pautas urbanizadoras producen espacios fragmentados, lugares (o no lugares) mudos o lacónicos, tierras de nadie, guetos clasistas, zonas marcadas por el miedo o la marginación... Los profesionales y en general los intelectuales tienen una especial responsabilidad en la conversión de la crisis en oportunidad de cambio en un sentido democrático. La vida académica actual ha olvidado su responsabilidad social y ha degenerado a limitarse a producir un saber reproductivo, cada vez más alejado de las realidades, sustituidas por la metodología formalista y por la sumisión a las revistas indexadas y acorazadas frente a la crítica y a la innovación'.* (13)

### **II.1.2- Discusiones recientes sobre la enseñanza del urbanismo en la Argentina**

Arquisur es una asociación que nuclea, como dice su lema '31 facultades, 6 países, 1 colectivo académico latinoamericano'. Fundada en 1992, está conformada por escuelas y facultades de Arquitectura de universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay y constituye un espacio académico basado en la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural de todos sus miembros. Estudiantes, académicos y decanos se reúnen durante 3 días en congresos anuales para reflexionar en torno a los quehaceres propios de academia regional. Discursos, exposiciones, ponencias, talleres y concursos se desarrollan y dan vida a una profusa actividad de reflexión que pocas veces profundiza en las cuestiones propias del proyecto urbanístico, por lo menos desde el punto de vista al que

hacemos referencia en este trabajo. Podríamos apoyar esta afirmación diciendo que, considerando las últimas cinco ediciones del Premio Arquisur Aroztegui destinado a estudiantes de arquitectura de los talleres de arquitectura y de urbanismo -en las categorías C (cuarto y quinto año) y D (proyecto final o equivalente)-, sólo 4 de 36 proyectos premiados -el once por ciento- corresponden estrictamente al ámbito del diseño urbanístico.

Uno de los trabajos de investigación sobre el tema realizado en el ámbito de la FADU-UNL fue 'Del espacio arquitectónico al espacio urbano: saber ver la ciudad en el proyecto', que elaboramos en forma conjunta con el titular de cátedra, arquitecto Diego Valiente y presentamos en el XIII Congreso Arquisur (2009, Santa Fe), y que alentó oportunamente la realización de estas reflexiones. En esta ponencia fue cuando, por primera vez, identificamos que *'Las dificultades (para trasladar crítica y creativamente al proyecto lo aprendido – conceptos e instrumentos- en los años anteriores) que verificamos en los alumnos son tanto de índole epistemológicas como cognitivas y se pueden agrupar en tres tipos: de comprensión de las demandas particulares del proyecto urbanístico; dificultades relacionadas con el manejo de conceptos y su transferencia al proyecto; y operativas, específicamente relacionadas con las habilidades proyectuales. Casi todas éstas aparecen lógicamente entrelazadas y, al abordarlas, debemos entenderlas a partir de esas vinculaciones.'* (14)

La arquitecta Mónica Sánchez y su equipo de la cátedra de Urbanismo de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba postulan *'reflexionar sobre cuáles podrían ser las estrategias de enseñanza y aprendizaje en diseño urbano más adecuadas frente a la masividad de un alumnado con formas de pensar y de actuar propias de este siglo XXI, en un contexto de acelerados cambios y renovadas miradas pedagógicas'* (15). Siendo uno de los ejes temáticos del programa de la asignatura el diseño de los espacios públicos, resaltan la importancia de caminar por las calles de las ciudades (espacios públicos por excelencia), viendo, percibiendo y valorando la calidad de estos espacios a través de las sensaciones que transmiten las envolventes que los delimitan. *'Lo cierto es que se observa un incremento del nivel de autismo de las edificaciones respecto del entorno y, en muchos casos, son edificaciones y/o arquitecturas insolidarias, aunque en sí mismas puedan ser de alta calidad de diseño... Es por ello que cuando se inicia un proceso de enseñanza y aprendizaje del diseño del espacio urbano –así como en el diseño arquitectónico–habría que plantearse algunas preguntas previas, como por ejemplo ¿proyecto urbano de qué espacio y proyecto para*

*qué sociedad? ¿Espacio público para qué tipo de actividades? ¿Con qué imagen de ciudad? ¿Con qué valores agregados?... Debemos hacer un urbanismo para arquitectos, ya que somos los encargados de dar forma urbana a las prácticas sociales. Ahora bien, ¿cuáles son los recursos con los que cuenta un docente universitario para estimular la búsqueda de respuestas de diseño a escala de la ciudad? A priori, se plantean dos hipótesis: la atenta observación de la realidad, y la crítica –y su devenir en autocrítica– como conducta propositiva’.* (16)



**Fig. 2:** Mónica Sánchez; Alberto Sbarra y Cecilia Mazzeo.

**Fuentes:** [fau.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/3/files/sites/3/](http://fau.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/3/files/sites/3/); [hitepac.fau.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/8/2016/11/](http://hitepac.fau.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/8/2016/11/); [revistacodigo.com/wp-content/uploads/2016/07/](http://revistacodigo.com/wp-content/uploads/2016/07/).

En el XIX Congreso: ‘Ciudades Vulnerables. Proyecto o incertidumbre’ (2015, La Plata), el arquitecto Alberto Sbarra y su equipo del HITEPAC -Instituto de Investigaciones en Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad- presentaron ‘El proyecto urbano: enseñanza y aprendizaje en el grado universitario’, un trabajo de investigación que se encontraba en su primera fase de desarrollo y cuyo objetivo central es estudiar la manera en que hoy se transmite la enseñanza del Proyecto Urbano en las facultades de arquitectura de la región, ofreciendo un abanico de técnicas y estrategias que ayuden a la consolidación del pensamiento proyectual. *‘Partimos de la base que arquitectura y urbanismo se articulan entre sí creando un nuevo concepto desde la práctica proyectual, entendiendo los temas de pequeña escala arquitectónica como casos particulares del fenómeno urbano, y los temas de gran escala como casos particulares de lo “arquitectónico”’. En un proceso de continua retroalimentación entre ambos conceptos, entendemos que intervenciones urbanas de pequeña escala pueden, en forma decisiva, incidir positivamente en la estructura urbana de la que forman parte, y puede ocurrir también que grandes operatorias inmobiliarias, formen parte de “las oportunidades perdidas” en la forma de hacer ciudad.’*(17) El trabajo propone instalar en el estudiante la capacidad de entender a la ciudad como el escenario donde las variables físicas, sociales, económicas y culturales se interrelacionan y se vuelven materiales de proyecto al reconocer su complejidad, demandando soluciones que atiendan a esa diversidad. Para Sbarra

estos conceptos deben quedar claramente expuestos *'dando señales sólidas que la acción del Proyecto Urbano se sitúa en la interfaz entre la escala arquitectónica -más objetual- y el plan maestro -más estratégico-. Entendemos que en buena parte de la enseñanza del proyecto, esta cuestión de las escalas proyectuales, muchas veces son fácilmente confundidas, alterando métodos, instrumentos y herramientas, y por lo tanto no llegando a resultados esperados. Este trabajo pretende demostrar los alcances de la "operación proyectual", dotando al rol del futuro arquitecto como líder en la consolidación y creación de la forma urbana y como artífice clave en la participación multidisciplinaria para dar respuesta a los desafíos territoriales y ambientales que impone la contemporaneidad.'*(18)

Un par de años después, y como ejemplo de la mencionada relativa despreocupación que hay por el tema en las facultades de arquitectura de nuestra región, en el reciente XXI Congreso Arquisur *'El saber proyectual. Sus lógicas, procesos y estrategias'*, realizado en septiembre de 2017 en la FAUD-UNSJ en la ciudad de San Juan, la única ponencia en relación a la enseñanza del urbanismo proyectual fue *'Las prácticas de extensión como estrategia de resolución de tensiones en la enseñanza del proyecto urbanístico: El caso paraje La Boca'* que presentamos en forma conjunta con la arquitecta y magíster en Desarrollo Sustentable Patricia Mines. *'Los docentes observamos año tras año que (el Taller de Proyecto Urbanístico) una gran cantidad de alumnos no son capaces de volcar al proyecto de manera creativa y crítica lo aprendido en la faz teórica de la asignatura. Aquí hacemos referencia a la tercera tensión – entre diseño arquitectónico y diseño urbanístico- , cuando afirmamos que la lógica del diseño arquitectónico (formalista, objetual, egocéntrico) parece transformarse en un obstáculo epistemológico a superar cuando deben intervenir en una lógica de diseño diferente, la del espacio urbano, caracterizada por ser un sistema de relaciones, por su complejidad y escala y por la multiplicidad de actores intervinientes (la ciudad, artefacto social por naturaleza, es - debe ser- construida por todos, no sólo por arquitectos).'*(19) Algunas de las reflexiones realizadas en esa oportunidad fueron reelaboradas y ajustadas, como es de esperarse, para el desarrollo del presente trabajo.

Cecilia Mazzeo y Ana María Romano, en *'La enseñanza de las Disciplinas Proyectuales'* (2011) realizan interesantes reflexiones sobre los entramados conceptuales determinantes en la enseñanza del diseño. Si bien la aproximación no se realiza específicamente desde la proyectación urbana, los objetivos son claramente compartidos: *'queremos que los alumnos*

*aprendan lo mejor posible y para hacerlo, los docentes tienen que enseñar de la mejor forma y éste es un camino que no se recorre sólo con buenas intenciones. Elegir qué enseñar, cómo, cuándo y con qué enseñarlo requiere planificación, metodologías de transmisión y estrategias de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, que conduzcan a obtener los mejores resultados posibles. Exige comprender que el alumno tiene su bagaje de experiencias y conocimientos anteriores en los cuales anclará el nuevo conocimiento, que tiene expectativas y sufre frustraciones que, muchas veces, está en sus manos alentar o desalentar. Hay que reconocer que la buena enseñanza tiene una dimensión fundamentalmente ética, esto es que no puede alcanzarse sin una clara conciencia de su importancia y trascendencia.'*(20)

Complementando el trabajo anterior, en 'Conocimiento y práctica proyectual' (2015) la arquitecta Ana María Romano realiza una interesante investigación sobre cómo se construye en el alumno el conocimiento proyectual durante el proceso de aprendizaje concentrándose en el espacio privilegiado del taller. *'El pensamiento proyectual se construye de manera sistemática durante el proceso de aprendizaje, reconoce procesos internos y externos y abarca múltiples etapas pero, pero de manera paradigmática, se concreta en el espacio privilegiado del taller y mediante la externalización de los procesos de pensamiento que tienen lugar durante la corrección del proyecto... La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos dialécticamente articulados aunque claramente diferenciados, dos procesos asimétricos relacionados por el saber a transmitir'*. (21) Para Romano en estos procesos se ponen en juego varios tipos de saberes: el saber disciplinar (profesional, erudito, que es el saber a enseñar), el saber enseñado que pone en práctica el docente (con sus interpretaciones, experiencias y conocimientos) y el saber aprendido (el cual el alumno se ha apropiado, con sus interpretaciones, experiencias y conocimientos).

En 'Estudios urbanos en la enseñanza de la arquitectura. Una reflexión acerca de la formación urbanística de los arquitectos egresados de universidades públicas del Mercosur' (2013), Mantovani, Rodríguez, Soijet y Tonini (también de la FADU-UNL) ofrecen un relato reflexivo de las distintas instancias recorridas a lo largo de una indagación realizada en el marco del Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del Programa MARCA, intentando una interpelación de orden general a la enseñanza del urbanismo a la luz de los profundos cambios que caracterizan a la contemporaneidad como contexto. El foco de la reflexión -que recoge las inquietudes planteadas en reuniones

académicas previas- se ubica en qué y cómo debe enseñarse a los arquitectos sobre las cuestiones que atañen a lo urbano en un contexto complejo, cuál es la pertinencia de estos asuntos en la formación profesional y cuál debe ser su contribución en el posterior desempeño laboral. *‘Para los arquitectos la ciudad es concebida como una realidad compleja, aunque durante su formación profesional el acceso al conocimiento sobre la misma se produzca principalmente desde su dimensión física: la ciudad es un espacio de escala y complejidad propia. Se acepta de este modo que es posible tener una comprensión de la ciudad construida a partir de la interpretación de su organización espacial y también que es posible formular propuestas para resolver sus problemas desde esta misma perspectiva.’ (22)*

El trabajo tiene el doble propósito de reafirmar la pertinencia e importancia de la formación de la disciplina Urbanismo y Planeamiento en la carrera de arquitectura y reformular el perfil disciplinar del arquitecto para permitirle afrontar la creciente complejidad de los desarrollos urbano-territoriales contemporáneos y sus implicancias. *‘La dicotomía relativa autonomía o integración está indisolublemente ligada al debate sobre la relación especificidad-pertinencia disciplinar. Lo cual implica ensayar algunas definiciones respecto del objeto de estudio de la arquitectura tanto como del urbanismo. La pregunta, entonces, es: ¿por qué enseñar urbanismo en la carrera de arquitectura? ¿Es suficiente con decir que la ciudad es una construcción o una arquitectura colectiva para responder el interrogante? ¿Cuánto necesitan saber los arquitectos sobre la ciudad y el territorio? Seguramente, resultará necesario asumir que el tema es mucho más complejo aún. Es probable que además resulte necesario superar el planteo dilemático y presentar el problema en términos dialécticos entendiendo a los extremos “autonomía e integración” como complementarios en lugar de opuestos.’ (23)*

Todos éstos son temas de debate que estarán presente en este trabajo, siempre intentando hacerlo desde acá, desde un lugar situado al sur, sin pretensiones de universalidad conscientes de que, como afirmaba Rodolfo Kusch, para comprender América Latina *‘la cuestión no radica en la importancia de la ciencia para la solución de nuestros problemas sino en la falta de categorías para analizar lo (latino) americano.’ (24)*

Este pensar la disciplina desde lo latinoamericano implica la necesidad de un punto de vista geocultural basado en que todo pensamiento sufre la gravidez de un suelo. Kusch propone, para moldear, deformar y corromper la intuición de lo universal y hegemónico, que toda reflexión es una propuesta cultural y, por lo tanto, el desafío es descubrir en su gravidez un



cuadro real del mismo que abarque todas las variantes de su modo de ser universal. En este sentido nos alienta a no temer alejarnos de cierta pureza conceptual, contradiciendo algunos esquemas a los cuales estamos apegados, pero sin caer en folklorismos reduccionistas. Desde casi las antípodas del pensamiento (recordar que haciendo referencia a Latinoamérica uno hablaba de 'la seducción de la barbarie' y otro de 'el pecado original de América') H.A. Murena llega casi a las mismas conclusiones cuando afirma que '*Con América se da el escándalo de que –salvo frustrados intentos– ha sido y es interpretada por los americanos según una clave puramente europea*'. (25)

#### CITAS

- 
- (1): SENNETT, Richard (2013). Hemos perdido el arte de hacer ciudades. Entrevista de Magda Inglés. Pag. 57. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.
- (2) SENNETT, Richard (2018). Construir y habitar. Ética para la ciudad. Barcelona: Ed. Anagrama (2019). ISBN: 978-84-339-6433-5
- (3) SECCHI, Bernardo (2014). Primera lección de urbanismo. Lima: Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN 978-612-4206-22-1
- (4) HALL, Peter (1988). Edición española 1996. Ciudades del mañana, Historia del urbanismo en el siglo XX. Cap.10 La ciudad de la teoría. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- (5): SOLÁ-MORALES Manuel de (2005). Cuatro paradigmas para un curso de ética urbanística. Los territorios del urbanista. Barcelona: Ed. UPC. ISBN: 978-84-8301-831-6
- (6): Ídem anterior.
- (7) FARIÑA, José (2008). La enseñanza del proyecto urbano, en EL BLOG DE JOSÉ FARIÑA. ISSN: 2605-3306. 14/02/2008.-
- (8) de TERÁN, Fernando (2005). Sobre la enseñanza del Urbanismo en España. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 10.
- (9): SANCHEZ de MADARIAGA, Inés. La enseñanza del Urbanismo ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 10.
- (10): SANCHEZ de MADARIAGA, Inés. (2001). La enseñanza del urbanismo en España. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 6.
- (11): Ídem anterior.
- (12): MONCLÚS, Javier (2018). Reaprender el arte del urbanismo. Estrategias docentes en la EINA (2009-2018). Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2018. ISBN: 978-84-9880-722-6
- (13) BORJA, Jordi (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3
- (14) GIAVEDONI, Ricardo y VALIENTE, Diego (2009). Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto. Ponencia en XIII Congreso Arquisur, Santa Fe.
- (15) SANCHEZ, Mónica (et al) (2013). Enseñar-Aprender diseño urbano en Urbanismo IB. Ponencia CIDI UIB. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio digital UNC: rdu.unc.edu.ar
- (16) Ídem anterior.
- (17): SBARRA, Alberto et al (2015): El proyecto urbano: enseñanza y aprendizaje en el grado universitario. Ponencia en el XIX Congreso Arquisur, La Plata.
- (18): Idem anterior.
- (19): GIAVEDONI, Ricardo y MINES, Patricia (2017). Las prácticas de extensión como estrategia de resolución de tensiones en la enseñanza del proyecto urbanístico: el caso paraje La Boca. Ponencia en XXI Congreso Arquisur, San Juan.
- (20): MAZZEO, Cecilia y ROMANO, Ana María (2011). La enseñanza de las Disciplinas Projectuales. ISBN: 9789873409677. Buenos Aires: Ed. Nobuko.
- (21): ROMANO, Ana María (2015): Conocimiento y práctica proyectual. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- (22): MANTOVANI, Graciela et al (2013). Estudios urbanos en la enseñanza de la Arquitectura. Una reflexión acerca de La formación urbanística de los Arquitectos egresados de universidades Públicas del Mercosur. [//revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/.../6916](http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/.../6916).
- (23): Idem anterior.-
- (24): KUSCH, Rodolfo (1973). Una Lógica de la Negación para comprender América. San Antonio de Padua, Buenos Aires: ed. Mundo Nuevo. Obras completas Tomo II, Rosario: Editorial Fundación Ross, Rosario.
- (25) MURENA, HÉCTOR A (1974). El pecado original de América. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

## **Capítulo III: Hacia la definición del objeto**

III.1- La enseñanza del proyecto urbanístico en la FADU-UNL

III.2- El taller como práctica docente

III.3- El taller y el currículo



### **III.1- La enseñanza del proyecto urbanístico en la FADU-UNL:**

#### **el Taller de Proyecto Urbanístico**

En la FADU-UNL la enseñanza del proyecto urbanístico se realiza en el Taller de Proyecto Urbanístico (en adelante TPU), perteneciente al Área de Diseño. La asignatura cuatrimestral se dicta en el cuarto año de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo como parte del Ciclo Formativo o Medio. Tiene una carga semanal de 4 horas y total de 60 horas, considerando unas improbables 15 clases que, en la práctica, se ven reducidas ya sea por paros y/o feriados a 13 o 14, en el mejor de los casos.

Según el Plan de Estudios vigente, los objetivos de la asignatura son indagar y profundizar, a partir de una aproximación analítico proyectual, en la naturaleza del hecho urbano, abordando temáticas de vigente actualidad, a los efectos de reflexionar sobre las posibilidades, límites y alcances de la disciplina; desarrollar criterios y métodos para la interpretación de la ciudad contemporánea; y desarrollar aproximaciones y definiciones de propuestas de intervención de escala urbana en su más amplia y abarcativa conceptualización.

Como vimos, el proceso de formación en Urbanismo está basada en el recorrido de tres asignaturas: una introductoria a los problemas, conceptos e instrumentos básicos, Urbanismo 1; una segunda orientada al análisis urbanístico y al conocimiento de herramientas de planificación e intervención en el medio urbano, Urbanismo 2; y una instancia de práctica proyectual, el TPU. Así, las tres expresan instancias sucesivas de aprendizaje: aprender a ver la ciudad en la percepción y comprensión, aprender a ver la ciudad en el análisis y aprender a ver la ciudad en el proyecto.

Actualmente el estudiante puede optar por realizar este recorrido en tres cátedras verticales: la de la Dra. Arq. María Laura Bertuzzi, la del Mg. Arq. Miguel Sergio Rodriguez y la del Mg. Arq. Diego Adolfo Valiente.

Como dijéramos anteriormente, estas reflexiones son producto de la práctica de taller en la última de las cátedras mencionadas, y están orientadas a la misma. De aquí en adelante, salvo mención en contrario, toda referencia al universo de la práctica concreta de taller –más allá de que las otras cátedras presenten problemáticas análogas y desarrollen estrategias docentes similares o no- lleva implícita esta elección y límite.

El TPU se basa en *'el desarrollo de un ejercicio de proyecto sobre el espacio urbano, que abarca desde un esbozo de planificación sectorial hasta la resolución espacial de un anteproyecto urbano. Se trata de la única instancia programada en la carrera para que el estudiante se enfrente a la problemática específica del proyecto de escala urbana'*. (1)

El ejercicio toma como área de proyecto a un área o sector urbano que ya ha sido objeto de análisis en la asignatura inmediata anterior, Urbanismo 2. Esto implica la suposición de que la mayor parte de los estudiantes llega a la instancia proyectual con un conocimiento concreto del área por haberla recorrido y analizado, y con una evaluación diagnóstica del estado de situación que incluye la identificación de problemas y potencialidades y, si el desarrollo del curso lo permitió, hasta lineamiento proyectuales básicos. Esta identificación área de estudio-área de proyecto en años consecutivos refuerza el concepto de proceso continuo.

Dado que la práctica del Urbanismo es entendida desde la cátedra como vinculada a la práctica de la planificación urbana, la actividad de proyecto requiere de dos escalas de intervención: una mayor, de planificación sectorial, y una escala intermedia, de proyecto urbano. En la primera instancia del Taller se demanda a los alumnos una estrategia general de intervención, esto es, la elaboración de un Plan de Ordenamiento Preliminar (POP) para el sector urbano tomado como área de proyecto. En la segunda instancia, apuntada hacia la resolución arquitectónica-urbanística, se demanda la realización de un proyecto urbano para un área de oportunidad definida dentro del plan preliminar. El manejo de las dos escalas requiere de los estudiantes una adecuada comprensión de categorías conceptuales tales como trama y tejido, espacio público y movilidad, entre las principales, debiendo entenderlas tanto a nivel estructura como paisaje urbano. En las dos etapas el trabajo se realiza en equipos de cuatro a seis personas. Como en todo proceso de diseño, también es necesario que los estudiantes incorporen el conocimiento de ejemplos y casos de intervención urbanística que, analizados a partir de las categorías mencionadas, puedan ser reinterpretados y obrar como antecedentes de la propuesta a elaborar.

### **III.2- El taller como práctica docente**

En nuestra disciplina no existe, afortunadamente, un discurso hegemónico. La heterogeneidad es una característica de las formas contemporáneas de pensar y hacer el urbanismo. Es precisamente este rasgo lo que da cuenta de la diversidad de procesos y lógicas

proyectuales basados en valores culturales y situaciones sociales. La enseñanza del proyecto urbanístico se manifiesta, entonces, como una actividad pedagógica compleja que se caracteriza por la conjugación constante de la teoría con la práctica. Este proceso dialéctico se desarrolla en espiral a través de fases en las que se repiten sucesivamente estadios de análisis/diagnóstico/propuesta de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, realizando sucesivos ajustes. El recorrido no es lineal ni en un solo sentido, sino que constituye -como dijimos- un movimiento continuo de reelaboración, de constantes intentos de consolidar en cada momento las ideas que guían el proyecto, que pueden debilitarse o potenciarse con la aparición de otras ideas o la introducción de nueva información. Así hasta el momento en que se debe producir un corte para entregar: se atribuye a Leonardo una frase que representa perfectamente este proceso: 'una obra de arte nunca se termina, simplemente se abandona...'

Esta práctica docente se realiza en los talleres. El taller se plantea como una modalidad pedagógica que es al mismo tiempo la instancia superadora de la dicotomía teoría/práctica, el ámbito donde se observa, se reflexiona y se hace, y donde se concreta el trabajo en equipos de personas que comparten un espacio y un tiempo con un objetivo común. Nos gusta decir que el taller es el lugar donde se dibuja reflexionando y se piensa con el lápiz en la mano.

De esta manera se arriba al concepto de taller como un espacio que estimula el descubrimiento, caracterizado por ser un lugar sin tantas certezas, con márgenes para plantear escenarios experimentales. Donald Schön sostiene que *'son contextos que se aproximan a la práctica, donde se aprende haciendo (learning-by-doing) a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los tutores y los otros compañeros. Estos contextos deben permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción, del cual quizá sean conscientes más tarde cuando cambien de contexto'*. (2)

El aprender haciendo no es algo nuevo. Hace dos mil quinientos años Confucio sentenciaba: *'me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí'*.

Los orígenes modernos de estas nociones se pueden encontrar a principios de siglo pasado cuando John Dewey planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. Se hace explícita, entonces, una concepción pedagógica en la que la actividad debe generar el desarrollo de capacidad crítica y reflexiva con el fin de resolver problemas emergentes de la práctica proyectual. Es importante reflexionar sobre el proceso

del 'qué' y el 'cómo' como una forma de conocimiento en la que la acción no puede aprenderse de manera atomizada sino basada en procesos interactivos múltiples.



**Fig. 1:** Actividad grupal en taller. **Fuente:** foto Gabriel Barbieri.

El taller se aleja de la concepción positivista de una educación aséptica y objetivamente científica. En el taller uno se ensucia las manos, tanto al enseñar como al aprender. En el taller el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del estudiante en tanto ser social. Reforzamos las ideas de construcción constante y que, para que esta construcción se produzca, es necesaria la complicidad del alumno. Para ello necesitamos de tres pasos, el objeto de conocimiento debe ser significativo (Bruner), el sujeto debe interactuar con el objeto de conocimiento (Piaget), y esta interacción debe realizarse en relación a otros (Vygotsky).

En referencia al primer paso, si el estudiante no encuentra sentido en lo que está aprendiendo y le resulta ajeno, resulta incapaz de comprometerse activamente en el proceso. Cuando el material de aprendizaje es impuesto sobre la estructura cognitiva de manera arbitraria y literal, el aprendizaje se denomina mecánico o automático, lo que equivale a un autoritarismo pedagógico.

Con respecto al segundo paso, para Piaget la construcción del conocimiento se da a partir de la interacción permanente entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. En el proyecto urbanístico esta interacción debe ser constante. El estudiante no debe tomar 'distancia crítica' sino que, por el contrario, debe proyectar desde adentro. Debe conocer a fondo el terreno, el contexto, el barrio, la ciudad donde va a desarrollar su actividad proyectual para poder obrar adecuadamente. Y en esta relación, en esta interacción activa y permanente que tiene con el

objeto a conocer y diseñar, es que se produce un proceso de asimilación y acomodación de los nuevos conceptos.

El carácter social del conocimiento que nombramos en tercer término halla en el taller un ámbito propicio para el desarrollo de una actividad creativa, de invención y reflexión en la acción, al promover el intercambio de ideas y al incentivar el pensamiento analítico y crítico. En este sentido es clave el contacto que tienen los alumnos con sus docentes y sus pasantes como guías, ya que el proceso está centrado en la construcción del saber con el alumno. Una guía docente adecuada permitirá a los estudiantes romper sus aparentes límites. Vygotsky hace hincapié en el carácter social de nuestra naturaleza que permite estos aprendizajes, señalando la importancia de la zona de desarrollo próximo, a la que define como *'la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz'*. (3) En el taller esta zona de desarrollo próximo amplía aún más sus límites en la interacción entre los alumnos. En tanto adultos jóvenes, los estudiantes universitarios ya poseen un importante cúmulo de experiencias, saberes e inquietudes que cualifican el proceso, dinamizándolo. La colaboración y la socialización resultan, entonces, esenciales. Vygotsky resalta que a la zona de desarrollo próximo no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos y aislados, destacando el importante rol que tienen los juegos. Preguntas provocadoras, juegos de simulación, etapas de desestructuración, puesta en crisis de las supuestas verdades también son materiales para la enseñanza y forman parte importante del taller como andamiaje.



**Fig. 2:** Instancia de diseño grupal en taller. **Fuente:** foto G. Barbieri.

Menin y Temporetti (2002) han señalado que el taller se funda en tres principios básicos: la libertad para la discusión abierta, el esfuerzo autogestionario y la solidaridad de los miembros entre sí. Es conveniente señalar, en este sentido, que detectamos algunas cuestiones en la universidad de hoy que inciden, a veces negativamente, sobre estos principios. Estas cuestiones serán desarrolladas en el capítulo 5.

Estos son los desafíos. La cosa en definitiva es, como dice Menin tratar de responder adecuadamente a la pregunta ¿Cómo dar bien la clase?

Nuestra cátedra sostiene la idea de taller como lugar de producción colectiva de conocimientos y aprendizajes y como ámbito integrador donde poner en práctica estos y otros conocimientos provenientes de otros espacios de enseñanza. Ponemos gran énfasis en las actividades en taller y vemos con preocupación que es una cultura que se está perdiendo en nuestra facultad. Más adelante (en el capítulo 6) veremos algunas de las estrategias que llevamos a cabo para revitalizarlo.



**Fig. 3:** Docente comentando los resultados de la actividad. **Fuente:** foto G. Barbieri.

### **III.3- El taller y el currículo**

Es siempre conveniente, ante la presencia de un tema complejo y controvertido, que admite tantas interpretaciones y que presenta límites tan difusos respecto a su campo disciplinar, aclarar en qué sentido se utiliza el término 'currículo' en este trabajo. En forma



sintética podemos afirmar que currículo es todo aquello que se enseña y se aprende en una institución, pero vayamos un poco más allá.

Susana Celman (1999) cuenta -en el prólogo del libro 'Prácticas docentes y transformación curricular'- que, estando entre varios colegas buscando imágenes que pudieran transmitir qué es lo que entienden por currículo habían surgido las de 'una sinfonía' (donde hay una partitura escrita y una interpretación que la recrea) o 'una pieza de jazz' (donde, si bien se respeta la melodía básica del creador, el protagonismo de los intérpretes es mayor y la pieza renace con cada ejecución). Concluye, en este sentido, que *'un currículum al ser elaborado y redactado en su versión original es una propuesta que se organiza con un sentido, con una finalidad educativa, que se expresará en los objetivos que proclame, en los elementos que la compongan, en la estructura que adopte... Pero es en la acción institucional y colectiva, en un tiempo y espacio determinados, que irá adquiriendo las formas, las determinaciones, los límites y las relaciones que sus autores le otorguen, con las adjudicaciones que ellos mismos le adjudiquen. Es en el juego dialéctico entre el diseño inicial (que marca unos límites) y las interacciones cotidianas de los sujetos con el contexto institucional y social que irá adquiriendo su forma y construyendo su sentido'*. (4)

Nos apoyamos, para redondear el concepto, en las palabras de Alicia de Alba cuando afirma que entiende por currículo a *'la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa, impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía'*. (5)

Un concepto tan rico como el de currículo puede expresarse de diversas formas. Eisner (1998), retomando varios aportes que le preceden, desarrolla tres tipos de currículos: el explícito, el implícito y el nulo. El primero está constituido por todo aquello que la institución ofrece a través de ciertos propósitos explícitos y públicos. Está representado por el plan de estudios en donde una serie de asignaturas que deben ser enseñadas son establecidas, a los cuales se agregan objetivos específicos. Por lo general en su diseño participan sólo académicos y especialistas. El currículo implícito u oculto está constituido, por el contrario, por todo aquello que se enseña y se aprende sin decir que se enseña y se aprende. El acento que ciertas facultades ponen en la competencia y el individualismo por sobre la cooperación y la colaboración es un ejemplo clásico de currículo oculto. El currículo nulo está conformado por

todo aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Eisner hace referencia tanto a los procesos intelectuales que la institución deja de lado como a los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículo explícito y que por encontrarse ausente, influye negativamente en la formación del estudiante. El currículo nulo lo constituyen experiencias que se pueden vivir y que intencionalmente -ya sea por opción ideológica como por ignorancia- no se provocan.

Los retos que hoy plantea al currículo el contexto concreto de la universidad pública argentina se conjugan en una dinámica que se encuentra en constante tensión. Entre estas tensiones provenientes del currículo, y que son comunes a muchas carreras, podemos nombrar: formación teórica/formación práctica; acceso irrestricto/condiciones materiales y simbólicas para acceder, permanecer y graduarse; y formación académica/práctica profesional, entre otras.

La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación de profesionales reflexivos es un tema que aparece recurrentemente en la discusión curricular en la educación superior en general y en las facultades de arquitectura y urbanismo en particular: cómo articular ambas dimensiones es tema de debate constante. Para Richard Sennett en *'Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo'* (2013), simplemente no debería haber diferencias: si bien reconoce que en occidente la actividad práctica ha sido muchas veces denostada y alejada de otros fines supuestamente 'más nobles', no duda en afirmar que *'cuando distinguimos entre la praxis y la idea, la práctica y la teoría, la que resulta perjudicada es la parte intelectual. Disociar el ámbito material del analítico tiene como consecuencia un debilitamiento intelectual, una disminución de nuestra capacidad de visión y comprensión.'* (6)

La tensión mencionada en segundo término nos lleva al tema de la masividad, que desarrollamos brevemente en el capítulo I.

Con respecto al tercer par (aparentemente) dilemático, es común la preocupación entre docentes acerca de lo que Donald Schön (1992) describe como la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que la sociedad les exige a los arquitectos en el terreno de la práctica profesional. Litwin (2009) afirma que *'podemos distinguir hoy cuatro dimensiones que obstaculizan las relaciones entre la formación académica y las prácticas profesionales: la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas; el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas; la*

*especialización creciente que da cuenta del desarrollo del conocimiento científico y, finalmente, la fuente de conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional. Las distancias cada vez mayores entre cada uno de estos campos hace que las formaciones teóricas y prácticas se ahonden.’ (7)*

En el marco particular de las facultades de arquitectura, la tensión que toma preeminencia desde el punto de vista de este trabajo es la existente entre el par diseño arquitectónico / diseño urbanístico. Nos preguntamos aquí si estos problemas expresan la tendencia, en el actual sistema formativo de los profesionales arquitectos, a centrar la carrera en la resolución del objeto arquitectónico, dejando de lado la complejidad y riqueza de la dimensión urbana de la arquitectura. Pareciera que la lógica del diseño arquitectónico (objetual, centrípeto, autónomo) se transforma en un obstáculo epistemológico a superar cuando debemos intervenir en una lógica de diseño diferente, la del espacio urbano, caracterizada por ser un sistema de relaciones, por su complejidad y escala y por la multiplicidad de actores intervinientes (la ciudad, artefacto social por naturaleza, es -debe ser- construida por todos, no sólo por arquitectos).

Todas las características mencionadas atraviesan, enriquecen y complejizan la enseñanza en tanto está sometida a constantes situaciones problemáticas, tensiones y contradicciones que se transparentan en la tarea cotidiana. Los múltiples cambios socio-culturales (en lo económico, político, social) también provocan cambios sustanciales en la práctica. Estamos hablando de conocimientos en constante expansión o modificación, continuos avances tecnológicos, ampliación del rol del docente y tantas otras que son algunas de las cuestiones que, hoy en día, imponen aún más desafíos a la enseñanza.

---

#### CITAS

- (1): GIAVEDONI, Ricardo y VALIENTE, Diego (2009). Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto. Ponencia en XIII Congreso Arquisur, Santa Fe.
- (2): SCHÖN, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Ed. Paidós.
- (3): VYGOTSKI, Lev (1926). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Ed. Aique (2001).
- (4): CELMAN, S., BOLSI, M., BARBACH, N. Y BRUNO, G. (1999). Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- (5): de ALBA, Alicia (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (6): SENNETT, Richard (2013). Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.
- (7): LITWIN, Edith (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Una nueva agenda para la pedagogía universitaria. Palabras inaugurales del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.

## **Capítulo IV: Etapa analítica**

### IV.1- Diseño de la investigación

IV.1.1- Encuadre general: metodología y actividades

IV.1.2- Los objetivos

### IV.2- Análisis comparativo de planes de estudio

IV.2.1- FAUD-UNC

IV.2.2- FAPyD-UNR

IV.2.3- FADU-UNL

IV.2.4- Cuadros comparativos. Algunas conclusiones

### IV.3- Entrevistas y encuestas

### IV.4- Observaciones participantes



## **IV.1- Diseño de la investigación**

### **IV.1.1- Encuadre general: metodología y actividades**

Esta investigación tiene por objeto conocer y comprender la problemática y las perspectivas actuales de la enseñanza del proyecto urbano en nuestra facultad.

Para acompañar estas reflexiones viendo lo que pasa en otras instituciones públicas de la región llevamos a cabo un estudio comparativo de plan de estudio de nuestra facultad con los de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba (FAUD-UNC) y la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario (FAPyD-UNR). Esto se realizó con el análisis de programas, planes de estudio y otras fuentes documentales y, para establecer tientos y diferencias, con el volcado de los datos obtenidos a la elaboración de tablas y gráficas.

Al tratarse de currículo en sentido amplio (como todo lo que se enseña y se aprende en la facultad de arquitectura, en este caso, en referencia al diseño de la ciudad) el trabajo trata de personas, de mundos simbólicos, de actividades concretas en contextos sociales y físicos concretos, por lo tanto es una investigación de corte fundamentalmente cualitativo. Para ello las técnicas elegidas fueron la realización de entrevistas a docentes de las tres facultades y encuestas a pasantes y alumnos de nuestra asignatura, de manera de tener la voz de parte de los protagonistas y una aproximación un poco más profunda al currículo oculto de las instituciones. También desarrollamos observaciones participantes de dos actividades completamente diferentes (una curricular y otra extra curricular) con el objeto de evaluar procesos y resultados, analizando críticamente las estrategias, los instrumentos y los materiales didácticos empleados. Fueron dos actividades: la observación participante (con participación moderada) de una clase del Taller de Proyecto Urbanístico (cátedra Valiente) y la observación participante (con participación activa) de una experiencia atípica: el Taller de Ideas Los pilares y la Laguna, con la participación de alumnos y docentes de ingeniería civil y arquitectura de tres instituciones locales: la nuestra, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Católica de Santa Fe y la Universidad Tecnológica Nacional -Regional Santa Fe. Tenemos, entonces, análisis cualitativo y análisis documental. De esta forma logramos una adecuada triangulación de métodos o validación convergente de lo obtenido. Esta es una de las posibilidades que tiene un investigador de combinar, en un mismo estudio, distintos enfoques teóricos, fuentes de datos y metodologías.

#### **IV.1.2- Los objetivos**

##### **General:**

- Conocer y comprender la problemática de la enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico en el marco de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral.

##### **Específicos:**

-Conocer los métodos de enseñanza del proyecto urbanístico y comprender los trayectos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la realización de un estudio comparativo de los planes de estudio en referencia al tema de facultades públicas de la región.

- Analizar críticamente las estrategias didácticas en curso en la Cátedra Valiente para potenciar el taller como ámbito adecuado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico.

- Analizar el currículo actual de la FADU-UNL y realizar un diagnóstico sobre las tensiones que devienen del mismo en lo referente al tema. Proponer, de considerar pertinente, cambios orientados a salvar las dificultades halladas.

#### **IV.2- Análisis comparativo de planes de estudio**

La comparación de las tres facultades se realiza en base al currículo explícito, esto es, a los documentos de los planes de estudios y programas de las asignaturas, a los que se puede acceder vía física o internet. Si bien esto resulta lógico, es necesario aclarar los límites de la elección, ya que -entre otras cosas- no nos permite saber 'cómo' se aplica el plan. Así no sabemos en qué temas se pone énfasis o cuáles se soslayan, cosa que nos hablaría mejor sobre el 'qué' se enseña, o de qué manera influyen cuestiones tales como la masividad y/o la características de los planteles docentes (cantidad, tipos de cargo y dedicación, etc.). Tampoco nos permite conocer el recorrido de los estudiantes, ya que no dispusimos de estudios al respecto (cambios de cátedra, porcentaje de estudiantes recursantes, etc.). De allí es que nos centramos más en algunas cuestiones 'objetivas' como cargas horarias, niveles de la carrera donde se realiza el cursado, etc., y en cuestiones que resultan evidentes por la lectura de los programas, tal como la orientación general de las asignaturas.

#### IV.2.1- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC)

	1º Cuat.	2º Cuat.	Nivel		
C. BÁSICO			1		
			2		
C. MEDIO			3		
			4	Urbanismo 1	4Hsx25= 100
C. SUPERIOR			5	Urbanismo 2	4Hsx25= 100
			6		<b>200 Hs</b>

En primer término cabe mencionar que en el Plan de Estudios 2007, actualmente vigente, se realizaron importantes modificaciones con respecto al anterior, que databa del año 1986: tanto URBANISMO 1 (anual, cuarto nivel) como URBANISMO 2 (anual, quinto nivel) vieron reducido su carga horaria en un tercio, pasando de 150 a 100 horas-reloj cada una. Si consideramos que toda la carrera aumentó en 716 horas su carga horaria, de las cuales 250 corresponden al departamento Arquitectura y Diseño (al que pertenecen los Urbanismos), podemos pensar que, si bien el Plan hace expreso que *'la existencia de estas dos Asignaturas responden al perfil particular que la Facultad promueve para sus egresados y que sostiene desde su fundación'* (1), esta reducción significó un importante recorte en los respectivos programas y determinó que la suma de las cargas horarias de las asignaturas que estudian el hecho urbano no llegue al 5% de la de la carrera.

En URBANISMO 1 el alumno puede optar entre dos cátedras A y B, que poseen ciertas diferencias que se evidencian a partir de los respectivos objetivos generales, poniendo más énfasis en *'inducir al alumno hacia una toma de posición crítica y reflexiva del fenómeno urbano: la ciudad como objeto de Desarrollo y Equidad Social, el Eco proyecto como instrumento de transformación y la Gestión en términos de Participación y Gobernabilidad'* (2) la primera; mientras que la B lo hace en el *'desarrollo tanto de la capacidad analítica e interpretativa de las características físico-funcionales, morfológicas, paisajístico-perceptuales y ambientales de los hechos urbanos orientada a la intervención urbanística'* (3). Las bibliografías de ambas cátedras también poseen marcadas diferencias. Cada cátedra brinda la posibilidad de dos turnos (mañana y noche) con horarios y días coincidentes y, entre ambas, se dividen un promedio de 800 alumnos.

En URBANISMO 2 también se puede optar por las cátedras A o B. Según el sitio wix de U2A ([//urbanismo2a.wixsite.com/urbanismo2a](http://urbanismo2a.wixsite.com/urbanismo2a)) los objetivos, unidades temáticas y la bibliografía de la Propuesta Pedagógica se fundamentan en el variado universo de estudiantes que provienen de múltiples realidades territoriales, de ciudades/localidades con distintos tamaños demográficos y diversidad de situaciones espaciales y funcionales y la importancia de que éstos estudiantes desarrollen trabajos de simulación del ejercicio del rol profesional, con incorporación de saberes y prácticas desde la investigación interdisciplinaria que se relacionan con las posibles futuras especializaciones. Esta necesidad de formar arquitectos urbanistas competentes para la vida profesional que sean agentes innovadores en la ciudad se basa en la consideración de que hay un urbanismo para los arquitectos orientado al estudio, análisis e intervención urbanística en la dimensión físico-espacial-ambiental de los hechos urbanos para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Según los objetivos generales de la cátedra, se pretende que el alumno pueda lograr el desarrollo de las competencias profesionales para el estudio e intervención de la ciudad contemporánea como hecho integral inserto en diversos escenarios territoriales y contextuales; la comprensión de las problemáticas y desafíos de los hechos urbanos en su multiescalaridad y multidimensionalidad y de los procesos de transformación urbana-territorial; y la comprensión y manejo de los contenidos, procesos, métodos, instrumentos y actores de la planificación urbana-territorial y de la gestión local orientadas al ordenamiento físico-espacial-ambiental.

La actividad práctica se divide en dos etapas. La primera (primer cuatrimestre), de tipo analítica, comprende el estudio de la microrregión de inserción del centro urbano bajo estudio, el análisis y diagnóstico general y particularizado por subsistemas de la estructura urbana. La segunda etapa (segundo cuatrimestre) es de tipo propositiva y comprende la formulación de escenarios de actuación, la elaboración de una estrategia de intervención a escala urbana, la estructuración físico-funcional-ambiental de la ciudad y la formulación, programación y gestión de programas y proyectos con su correspondiente evaluación de impactos territoriales y medio ambientales.

Entre Urbanismo 1 y Urbanismo 2 suman 200 horas, que representan el 4,75 % de la carrera.

Fortalezas:

- la asignatura empieza en el cuarto nivel de la carrera, cuando los alumnos se hallan en un estado de madurez óptimo para comprender las complejidades y contradicciones del hecho urbano y para elegir reflexivamente cuál es la cátedra deseada;



- el compromiso ambiental y territorial que se le da al programa, basado en promover un enfoque sustentable desde una visión holística y multidisciplinar;
- al no haber una instancia proyectual formalizada a la manera de asignatura específica (como Taller de Proyecto Urbanístico en Litoral o Intervención Urbanística en Rosario), esta etapa de diseño se resuelve dentro de los Urbanismos, posibilitando un manejo más flexible de los tiempos que se destine a la cuestión.

Debilidades:

- la escasa carga horaria es el gran desafío a resolver por los docentes (si bien ésta deviene de considerarse -de manera mucho más anclada en la realidad- sólo 25 clases al año, a diferencia de Rosario y Litoral que lo hacen en base a dudosas 15 clases cuatrimestrales, o sea 30 clases anuales);
- al no haber una instancia proyectual formalizada, si la cátedra pone más hincapié sobre la teoría, la instancia proyectual se puede ver seriamente afectada.

**IV.2.2- Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (UNR)**

	1º Cuat.	2º Cuat.	Nivel	
<b>C. BÁSICO</b>			<b>1</b>	
			<b>2</b>	
<b>C. SUPERIOR</b>			<b>3</b>	Introducción al Urbanismo 3hsx30= 90
			<b>4</b>	Análisis Urbanístico 3hsx30= 90
			<b>5</b>	Intervención Urbanística 3Hsx30= 90
<b>C. FINAL</b>			<b>6</b>	<b>270 hs</b>

Rosario es, a partir de la implementación del Plan de Estudios 2008, la facultad del país que -con 270 horas reloj- le destina más tiempo al estudio del urbanismo después la FAU (Universidad Nacional de La Plata). En la actualidad existen tres cátedras (a cargo de los Dres. Arqs. Bragos, Floriani y Martínez de San Vicente, respectivamente) entre las cuales los alumnos pueden elegir con total libertad, sin ninguna clase de restricciones, incluso la posibilidad de cursar un año en cada una.

La organización curricular se estructura en ciclos de formación y áreas de conocimiento. Los ciclos son tres, Ciclo Básico (niveles 1º, 2º Y 3º, formativo instrumental), Ciclo Superior (4º y 5º, reflexivo, funcional a la maduración crítico- propositiva) y Ciclo Final (6º nivel, profesional, de

integración de saberes). Las áreas de conocimiento son siete: Teoría y Técnica del Proyecto Arquitectónico (13 asignaturas), Teoría y técnica Urbanísticas (3), Historia de la Arquitectura (3), Tecnología de la Producción Edilicia (2), Física Aplicada a las Construcciones (2), Matemáticas (1) y Teoría del Conocimiento (2).

El área Teoría y Técnica Urbanísticas está compuesta por las asignaturas anuales Introducción al Urbanismo (tercer nivel), Análisis Urbanístico (cuarto nivel) e Intervención Urbanística (quinto nivel). El tercer paso es, lógicamente, el ámbito del proyecto urbanístico. Entre las tres suman 270 hs, lo que representa un 6,87% del total de la carrera.

Fortalezas:

- la asignatura comienza en el tercer nivel de la carrera, lo que resulta adecuado en referencia a la madurez del estudiante;
- la lógica secuencia introducción teórico/instrumental-análisis-instancia proyectual se ve fortalecida por el suficiente tiempo destinado a cada etapa;
- la libertad de elección de cátedra permite al estudiante no verse obligado a cursar tres años en una cátedra en la que no quiera hacerlo.

Debilidades:

- en el caso de los estudiantes que no siguen en un solo taller, la libertad total de elección de cátedra puede incidir negativamente en el encadenado lógico de la secuencia mencionada (introducción teórico/instrumental-análisis-instancia proyectual), dificultando que se produzca un desarrollo 'natural' y sedimentario del recorrido (por parte del alumno) y un adecuado seguimiento y conocimiento (por parte de los docentes), con la consiguiente posibilidad de formación de recursos humanos.

**IV.2.3- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNL)**

	1º Cuat.	2º Cuat.	Nivel		
<b>C. BÁSICO</b>			1		
			2	Urbanismo 1	3hsx15=45
<b>C. MEDIO</b>			3	Urbanismo 2	4hsx30=120
			4	Taller Proy. Urbanístico	4hsx15=60
<b>C. SUPERIOR</b>			5		
			6		
					<b>225 hs</b>

Los urbanismos pertenecen al Área de Diseño estando, Urbanismo 1 (2º Nivel) en el Ciclo Básico y Urbanismo 2 (3º Nivel) y el Taller de Proyecto Urbanístico (4º Nivel) en el Ciclo Medio. U1 (45 hs) y TPU (60 hs) son cuatrimestrales, mientras que U2 (120 hs) es anual. En total suman 225 horas-reloj de dictado, lo que representa un 5,72% del total de horas de la carrera.

Fortalezas:

- el escaso corrimiento de estudiantes de una a otra cátedra permite un adecuado seguimiento y conocimiento de los estudiantes por parte de los docentes, lo que cualifica el proceso y alienta la posibilidad de formación de recursos humanos.
- la lógica secuencia introducción teórico/instrumental-análisis-instancia proyectual.

Debilidades:

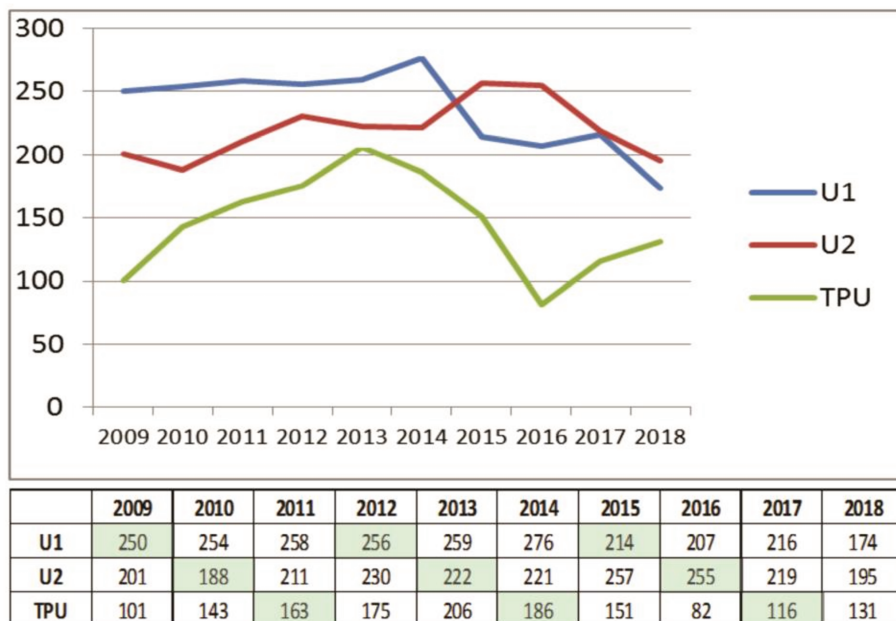
- es muy escaso el tiempo asignado al proyecto urbanístico (60 hs considerando 15 clases de 4 hs, aunque generalmente son 13 ó 14), única instancia planificada de proyecto a escala urbana en la carrera;
- el hecho de comenzar en 2º año (única facultad del país) cuando los alumnos recién se están introduciendo en la problemática disciplinar de la carrera y, en tal sentido, no están lo suficientemente maduros y no poseen los suficientes elementos conceptuales para poder comprender la complejidad del hecho urbano y de sus procesos;
- la sobrecarga de cursado en el segundo y el tercer nivel (780 y 742,5 hs, respectivamente), lo que a su vez colabora con que éste sea el momento en que, estadísticamente, se produzca el mayor índice de deserción de la carrera (aunque esto, como vemos en la fig.2, no se produce de manera directa todos los años).

## CARRERA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO FADU - UNL

		CICLO BASICO				CICLO FORMACION				CICLO PROFESIONAL			Total Area	
		PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL		TERCER NIVEL		CUARTO NIVEL		QUINTO NIVEL		SEXTO		
		cuatrim. 1	cuatrim. 2	cuatrim. 1	cuatrim. 2	cuatrim. 1	cuatrim. 2	cuatrim. 1	cuatrim. 2	cuatrim. 1	cuatrim. 2	cuatrim. 1		
AREA DISEÑO	Asignaturas Obligatorias													1930
	Asignaturas Obligatorias													
	Asignaturas Obligatorias													
AREA Cs. SOC.	Asignaturas Obligatorias													415
	Asignaturas Obligatorias													
	Asignaturas Obligatorias													
AREA TEC.	Asignaturas Obligatorias													1225
	Asignaturas Obligatorias													
	Asignaturas Obligatorias													
Hs.Sem.Obl.		25	26	27	25	25,5	24	22,5	18	22	16	7		
Hs.Cuat.Obl.		375	390	405	375	382,5	360	337,5	270	330	240	105	3570	
Créditos Obl.														238
Tot.Cr.Opt.														24
Tot. Hs. Opt.														360
Tot.Hs.Carr.														3930

Nota: Las cargas horarias indicadas refieren a horas reloj, y cada crédito corresponde a 15 horas de cursado presencial. Idioma Extranjero es asignatura de acreditación.

**Fig. 1:** La Carrera de Arquitectura y Urbanismo se organiza, como podemos ver, en tres Ciclos de Aprendizaje y tres Áreas de Conocimiento: Ciclo Básico, niveles 1 y 2 (4 cuatrimestres), Ciclo Medio, Niveles 3 y 4 (4 cuatrimestres), y Ciclo Superior, Niveles 5 y 6 (3 cuatrimestres); y Área de Diseño, Área de Ciencias Sociales y Área de Tecnología. **Fuente:** Dir. de Enseñanza FADU-UNL



**Fig. 2:** Evolución de la cantidad de estudiantes por asignatura en la cátedra Valiente en 10 años. **Fuente:** Elaboración propia sobre datos Sec. Académica FADU-UNL.

Como fenómeno procesual histórico cabe mencionar el importante desgranamiento de alumnos que se produce en cada uno los tres pasos, tal como podemos apreciar en la fig. 2. Si bien los motivos son estructurales de la universidad pública argentina (el alto índice de deserción del que hablamos en I.1 se produce principalmente entre el segundo y el tercer año) y su estudio excede los alcances de este trabajo, las consecuencias (principalmente negativas) seguramente inciden en detrimento de un adecuado proceso de aprendizaje del alumno como colectivo social. En la gráfica se aprecia el brusco descenso de alumnos que hemos tenido en TPU entre los años 2013 (206, pico histórico hasta el momento) y 2016 (86, valle histórico), seguido de una leve recuperación. Como efecto positivo no deseado sólo podemos mencionar que el descenso de alumnos en TPU permite tener una ratio docente/alumno mucho más adecuada que en los dos pasos anteriores.

En la actualidad hay tres cátedras verticales de libre elección. Si bien los estudiantes pueden pasarse de una cátedra a la otra no es común que lo realicen y se trata de que permanezcan en una.

El Taller de Proyecto Urbanístico tiene por objetivos *‘indagar y profundizar a partir de una aproximación analítico proyectual, en la naturaleza del hecho urbano, abordando temáticas de vigente actualidad, a los efectos de: reflexionar sobre las posibilidades, límites y alcances de la disciplina; desarrollar criterios y métodos para la interpretación de la ciudad contemporánea; y desarrollar aproximaciones y definiciones de propuestas de intervención de escala urbana en su más amplia y abarcativa conceptualización’*. (4)

#### IV.2.4- Cuadros comparativos. Algunas conclusiones

UNIV-FAC	Asignatura	Nivel	1° Cuat.	2° Cuat.	Créditos	Carga Horaria	Total (hs)	% Carrera (% PU)
UNL-FADU	Urbanismo 1	2			3	3x15= 45	225	5,72 (1,53)
	Urbanismo 2	3			8	4x30= 120		
	TPU	4			4	4x15= 60		
UNC-FAUD	Urbanismo 1	4				4x25= 100	200	4,75
	Urbanismo 2	5				4x25= 100		
UNR-FAPyD	Introducción al Urbanismo	3			9	3x30= 90	270	6,87 (2,29)
	Análisis Urbanístico	4			9	3x30= 90		
	Intervención Urbanística	5			9	3x30= 90		

Fig. 3: Cuadro síntesis. Fuente: Elaboración propia sobre datos extraídos de los planes de estudio.

En el cuadro superior (fig. 3) volcamos la información que obtuvimos en los planes de estudio de las tres facultades de arquitectura comparadas. Se puede apreciar que la FADU UNL no sale tan mal parada en general, pero esto se debe más a la ayuda que le da la Córdoba y su escasísima carga horaria. Si hiciéramos la comparación en base a 25 clases anuales (12.5 clases por cuatrimestre), nuestra carga horaria bajaría de 225 a 187.5, colocándonos en última posición...). En esta comparación, el principal problema radica en el hecho comenzar la enseñanza del urbanismo en segundo año.

En el segundo cuadro (fig. 4) ampliamos la selección y se exponen las asignaturas relacionadas con el estudio y el diseño de la ciudad en las nueve facultades de arquitectura públicas más importantes del país, ordenadas en forma decreciente de acuerdo a la cantidad de horas que le destinan al Urbanismo, más allá de los nombres y particularidades lógicas.

FAC/UNIV	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	TOTAL (hs)
FAU UNLP			TEORIAS TERRITORIALES	PLANIFICACIÓN FÍSICA 1	PLANIFICACIÓN FÍSICA 2		300
FAPyD UNR			INTRODUCCIÓN AL URBANISMO	ANÁLISIS URBANÍSTICO	INTERVENCIÓN URBANÍSTICA		270
FAUD UNMdP				URBANISMO 1	URBANISMO 2		256
FAUD UNSJ				INTRODUCCIÓN AL URBANISMO	URBANISMO 1	URBANISMO 2	255
FADU UBA				PLANIFICACIÓN URBANA	PROYECTO URBANO		240
FAU UNNE				TEORIAS, DISEÑO Y GESTIÓN URBANA	DESARROLLO URBANÍSTICO	DESARROLLO URBANÍSTICO 2	238
FADU UNL		URBANISMO 1	URBANISMO 2	TALLER DE PROYECTO URBANÍSTICO			225
FAUD UNC				URBANISMO 1	URBANISMO 2		200
FAU UNT				URBANÍSTICA 1	TALLER URBANISMO Y PLANIFICACIÓN		192

**Fig. 4:** Cuadro comparativo de nueve facultades de arquitectura.

**Fuente:** Elaboración propia sobre datos extraídos de los planes de estudio respectivos.

Resultan evidentes dos cuestiones. La primera es la ‘baja posición’ que ocupa nuestra facultad siendo, con 225 horas anuales, la séptima, muy lejos de las 300 y 270 horas de La Plata y Rosario, respectivamente.

La segunda cuestión es, quizás, más importante: la FADU-UNL es la única institución que empieza en el segundo nivel, cosa –como ya vimos y profundizaremos más adelante- juzgamos totalmente desaconsejable para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina como la nuestra. Si consideramos que, de hecho, todos los arquitectos surgidos de las universidades públicas tenemos las mismas incumbencias profesionales, ¿cómo justificamos estas diferencias?

### **IV.3- Entrevistas y encuestas**

Para complementar este estudio comparativo con algunas visiones 'desde adentro', hemos realizado entrevistas a dos docentes de Proyecto Urbanístico de las facultades de Córdoba y Rosario y encuestas a docentes, pasantes y alumnos de nuestra asignatura, de manera de tener la voz de parte de los protagonistas y una aproximación un poco más profunda al currículo oculto de las instituciones.

Los docentes entrevistados fueron la Arqta. Mónica Sánchez, titular Urbanismo 1B y Urbanismo 2A (FAUD-UNC) y el Dr. Arquitecto Roberto Kawano, profesor adjunto de Teorías y Técnicas Urbanísticas de la cátedra Floriani (FAPyD-UNR) (ver anexo).

Las encuestas fueron realizadas al equipo de JTPs y Ayudantes de Primera, a los pasantes y a los alumnos de nuestro taller. En relación a estos dos últimos cabe destacar que en los últimos siete años hemos repartido, al término del cursado, un cuestionario de carácter anónimo y de respuesta voluntaria orientado a conocer pareceres y opiniones sobre la experiencia realizada. En el anexo podemos ver las respuestas de los docentes y una selección de los más de veinte pasantes y más de ochenta estudiantes que participaron.

Es interesante marcar que, pese a las particularidades de cada institución y a la ostensible diferencia de escala (que conlleva el lógico problema de cómo dar clase en la masividad, cosa que no es un problema para el dictado de TPU en la FADU-UNL en estos últimos años), muchas de las observaciones realizadas por los colegas docentes de Córdoba y Rosario parecen sacadas de nuestra propia realidad. Indudablemente muchos de las cuestiones tratadas en este trabajo son comunes a diferentes contextos.

En relación a las respuestas de los estudiantes (tanto pasantes como alumnos) resulta interesante decir que, en términos generales, confirmaron algunas de las percepciones que teníamos los docentes sobre las dificultades: el salto de escala como principal problema a superar, las dificultades para trabajar en taller -práctica que se está perdiendo aceleradamente en la FADU-UNL-, la necesidad de destinarle más tiempo al proyecto urbanístico, entre las principales. Las pocas (y sutiles, pese al anonimato) críticas negativas son, también, un aporte útil a la hora de ajustar el dictado de la asignatura, sobre todo en lo que refiere a la organización de las tareas en clase y un mayor hincapié en otras estrategias y herramientas en base a tensiones que se traducen en el proyecto urbanístico.

Estas confirmaciones alimentan el capítulo siguiente (tensiones provenientes del currículo) y alientan a seguir mejorando el dictado de las clases apoyándonos en algunas estrategias didácticas (encierno y enchinchadas, cambios de docente) resaltadas como positivas.

#### **IV.4- Observaciones participantes**

La observación participante (OP) es una técnica -proveniente de la antropología- que es muy utilizada en la investigación cualitativa en donde el investigador comparte con los investigados su contexto y experiencias, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, entendiendo la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo. Es un intento, para nosotros válido, de superar la falsa paradoja entre observar y participar típica de los enfoques positivistas que buscan el ideal de observación neutra para garantizar una supuesta objetividad científica. Para Guber (2001) *‘la presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad. De todos modos, la subjetividad es parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres. Con su tensión inherente, la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar.’* (5)

Realizamos dos OP, la primera, con participación moderada, de una actividad típica de todo taller: en las facultades de arquitectura de Argentina denominamos enchinchada (en algunos lados también pegatinas o colgadas) a una actividad de evaluación y auto evaluación en la cual todos los grupos de cada comisión pegan con cinta en una pared del taller sus trabajos (originalmente se hacía sobre los pizarrones de madera con chinchas metálicas, de allí su nombre). La segunda observación, con participación activa, de una actividad atípica extracurricular, un workshop intensivo de carácter interdisciplinario e interinstitucional, el Taller de Ideas: Los pilares y la laguna. El desarrollo de ambas experiencias se puede consultar en el Anexo.

De las Observaciones sacamos algunas interesantes conclusiones.

Con respecto a la enchinchada es fundamental resaltar un par de cuestiones. La primera apunta a nosotros, los docentes: para que la actividad cumpla sus objetivos pedagógicos es



fundamental que el profesor a cargo pase a un segundo plano, que el protagonismo lo ejerzan los estudiantes. Ellos son los que hablan, hablan con sus palabras y hablan con sus dibujos. Tal como afirma Eisner, el lenguaje -el hablado, el escrito, el dibujado- es un poderoso vehículo para expresar -y también para ocultar- valores concretos. Un buen docente sólo debe hablar cuando es imprescindible, debe incentivar la participación, estimular la crítica. Muchas veces, en nuestro entusiasmo, nos ubicamos en un plano que no corresponde ('En el otro extremo del taller el profesor sigue hablando...'), le sacamos la voz a los estudiantes. La segunda cuestión hace referencia a la actitud de los estudiantes: a veces hay alumnos a los que les cuesta abrirse a esta experiencia. Aferrados a una concepción egoísta o competitiva del proceso creativo no exponen sus trabajos, o lo hacen a regañadientes ('No me gustan las enchinchadas porque me copian las ideas').

En relación al Taller 'Los pilares...' consideramos pertinente remarcar la importancia de proponer actividades diferentes y estimulantes. Por un lado, la interdisciplina y la interinstitucionalidad propia de la convocatoria introdujeron un necesario y poco habitual diálogo de saberes, el consensuar con otro que habla en una jerga diferente, que tiene una mirada diversa. Por otro, un tema motivante, con gancho (qué santafesino no caminó la costanera y fantaseó con qué se puede hacer con esos pilares...), funciona como fabuloso disparador de ideas. Los resultados del taller así nos lo indican. No podemos dejar de mencionar el rol dinamizador de un material didáctico muy potente como es la gigantografía 'Estás acá', continuamente caminado por todos (alumnos y docentes), referencia insoslayable de lo que se veía por las ventanas: el señalar allá y acá nos familiarizó a todos con el territorio.

---

#### CITAS

- (1): FAUD UNC (2007): Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional de Córdoba, ciudad de Córdoba.
- (2): FAUD UNC (2007): Objetivos de cátedra Urbanismo 1 A. Universidad Nacional de Córdoba, ciudad de Córdoba.
- (3): FAUD UNC (2007): Objetivos de cátedra Urbanismo 1 B. Universidad Nacional de Córdoba, ciudad de Córdoba.
- (4): FADU UNL (2001): Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- (5): GUBER, Rosana (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Enciclopedia Latinoamericana de Sociopolítica y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

## **Capítulo V: Algunas consideraciones sobre lo analizado y lo relevado.**

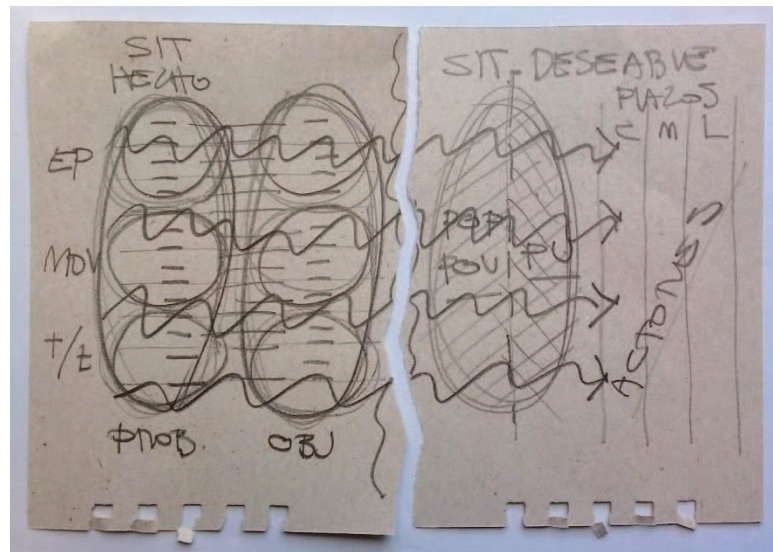
V.1- Tensiones provenientes del currículo

V.2- La lógica del diseño arquitectónico como obstáculo epistemológico



## V.1- Tensiones provenientes del currículo

Como dijimos en 1.4 (Justificación y oportunidad), esta investigación surge de verificar las dificultades con que nos encontramos en la cátedra al enfrentar la enseñanza de la práctica proyectual del urbanismo. Los docentes de TPU observamos año tras año que un porcentaje importante de alumnos no son capaces de volcar de manera creativa y crítica lo aprendido en los dos años previos a la etapa de proyecto.



**Fig. 1:** El proyecto como proceso. El equipo de estudiantes en U2 recorre y analiza un área de la ciudad y determina una jerarquía de problemas. Ya en TPU los retoma y los organiza en tres capas temáticas (espacio público – movilidad – trama y tejido / usos y actividades) que, al superponerlas, reconstruye la complejidad del sistema en un todo coherente, flexible y complejo. En base a esta problemática delinea una serie de objetivos proyectuales como encadenamiento necesario para pasar de una situación de hecho a una situación deseable. Hasta aquí generalmente todo fluye dentro de ámbitos conocidos. Es a partir de esta instancia donde se presenta el problema de transformar estos objetivos en un proyecto con una complejidad y escalas nunca antes trabajadas. Y esto plantea una serie de preguntas ¿Cómo hacer para restarle confusión a la situación sin sacarle la complejidad propia de lo urbano? ¿Cómo trabajar en dos escalas diferentes (Plan de Ordenamiento Urbanístico / Proyecto Urbano) desarrollando acciones directas e indirectas con sus plazos y actores adecuados? **Fuente:** Elaboración propia.

En III.3 desarrollamos el concepto de currículo y afirmamos, a modo de síntesis, que es todo aquello que se enseña y se aprende en una institución. Vimos, también, que los retos que hoy plantea al currículo el contexto concreto de la universidad pública se conjugan en una dinámica que se encuentra en constante tensión. Cuando hablamos de las tensiones provenientes del currículo hacemos referencia, lógicamente, tanto a las que devienen del currículo explícito (en el capítulo anterior analizamos y comparamos diversos planes de estudio que nos dijeron mucho al respecto) como de los currículos ocultos y nulos. En este aspecto, las entrevistas a docentes, las encuestas a pasantes y alumnos y las observaciones participantes resultaron un campo fértil del cual extraer información para entender un poco mejor cómo profesores y estudiantes recorreremos este complejo proceso de enseñanza y

aprendizaje. Entre estas tensiones vemos que hay una que toma preeminencia desde el punto de vista de este trabajo, la existente entre el par lógica del diseño arquitectónico y lógica del diseño urbanístico. Pero antes de profundizar en ésta (cosa que haremos en V.2) veamos otras tensiones, no necesariamente en orden de preponderancia.

Una segunda tensión, consecuencia del currículo oculto y es que las asignaturas de la ciudad y, en nuestro caso, especialmente el Taller de Proyecto Urbanístico, son considerados por muchos estudiantes como una asignatura menor, periférica o, en el mejor de los casos, como subsidiaria de los talleres de arquitectura, brindando elementos para la contextualización de edificios. Esta más incómoda que polémica afirmación no es privativa sólo de nuestra institución, ya que es compartida con docentes de muchas otras instituciones con los cuales hablamos del tema en diversas oportunidades. La profesora Mónica Sánchez nos comentaba (ver anexo Entrevistas) que, en el Plan de Estudios de la FAUD-UNC de 2007, la más perjudicada, con un recorte de 300 a 200 horas-reloj, fue la enseñanza del urbanismo en general y del proyecto urbano en particular, ya que hubo que compactar programas sacando contenidos y restando tiempo a los procesos de diseño.

El arquitecto y profesor de urbanismo Xavier Matilla Ayala, en 'Enseñanza del urbanismo como proceso generador de cambio' (2016), afirma que *'es preciso tener presente que en las escuelas de arquitectura predomina la cultura del objeto arquitectónico. Tanto por el peso que tienen las asignaturas vinculadas directamente con la dimensión edificatoria, como por el culto existente, fomentado a menudo por las mismas escuelas, por la arquitectura de autor, vinculada al éxito y el reconocimiento personal. Por lo tanto, podemos considerar que la enseñanza específica del urbanismo, a pesar de tener consideración de asignatura proyectual, se sitúa en una posición de desventaja dentro del marco de enseñanza en el que se inscribe. Una condición de inferioridad, tanto con respecto a la disponibilidad de tiempo dentro de los planes de estudios como con respecto a la inercia cultural imperante y las expectativas que ésta genera en los estudiantes'*. (1)

Pero vayamos a los números que sustentan esta clase de opiniones: en nuestra facultad, las 60 horas de la carga horaria del TPU (insistimos: según el Plan de Estudios la única instancia formalizada de la carrera para el diseño a escala urbana) representan sólo el 1,5% de la carrera y el 3,1% del Área Diseño (comparado con el 26,7 y 54% que significan las 1050 horas de los cinco talleres de proyecto arquitectónico –algo lógico e indiscutible- y con el 5,7 y 11,6% que suman las 225 horas de las tres morfologías –y aquí ya podemos discutir largo y tendido-, por

nombrar algunas asignaturas del Área Diseño). Estamos en condiciones de afirmar que esta tensión no es sólo producto del currículo oculto y es mucho más que una percepción.

En 'Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto' (2009), detectamos que las dificultades experimentadas por los estudiantes a lo largo del proceso se pueden dividir en tres tipos: de comprensión de las demandas particulares de la ciudad en referencia al proyecto (relacionados con aprender a ver la ciudad); de manejo de conceptos y su transferencia al proyecto (aprender a proyectar la ciudad); y operativas e instrumentales, en referencia a las habilidades proyectuales frente a la gran escala y complejidad y la capacidad de comunicar adecuadamente tanto procesos como resultados (aprender a comunicar el proyecto). Casi todas estas dificultades -tensiones provenientes del currículo- aparecen entrelazadas y, al abordarlas, debemos entenderlas a partir de esas vinculaciones de manera de aprender a ver la ciudad en el proyecto.

- Dificultades de comprensión:

Una primera dificultad se encuentra en la comprensión de la escala del área de proyecto y de las relaciones de proporción que existen entre los elementos que constituyen esa área en tanto espacio urbano. Esta dificultad se expresa de diversas formas, como ejemplo mencionaremos la tendencia a implantar elementos de escalas gigantescas en entornos de arquitecturas residenciales de baja densidad como en el tamaño de los espacios abiertos en relación con las actividades allí localizadas (ver fig. 6).

Otra dificultad se da en cuanto a la comprensión de los tiempos de cambio propios de la ciudad. Nuestras ciudades no experimentan el desarrollo de las fuerzas productivas que impulsan la transformación rápida de otros territorios que aparecen en revistas especializadas como ejemplos actuales de intervención, por el contrario, en muchos casos, las transformaciones urbanas presentan relativa morosidad y modestia, como podemos ver en las figuras 8 y 9.

La comprensión de la complejidad y de la diversidad de elementos que se afectan en una propuesta de intervención es otro aspecto que presenta dificultades para los estudiantes. La ciudad es un sistema de alta complejidad que involucra tanto hechos físicos (naturales y antrópicos) como factores sociales y económicos, donde la acción sobre unos involucra a otros (ver fig. 1). Como afirmó el político, arquitecto y urbanista brasileño Jaime Lerner (2011) *'un proyecto o cualquier actuación urbana no debe servir para resolver un problema sino varios problemas a la vez'*. (2)

Finalmente, se plantea con frecuencia la dificultad en cuanto a la comprensión del carácter e identidad de los espacios urbanos a ser intervenidos. Esto se debe, muchas veces, a un restringido encuadre cultural en la forma en que el estudiante ve la ciudad o a preconceptos formales y culturales pero, también, a un desmedido celo proyectual que lleva tanto a diseños urbanos con excesiva presencia formal carentes de toda sutileza y levedad como a espacios con una hiperdefinición funcional que no dejan un solo metro cuadrado para la apropiación espontánea por parte de la población.

- Problemas de conocimiento:

La dificultad para efectuar un adecuado traslado de conceptos abordados en cursos anteriores a la operación proyectual es común a varias asignaturas. Se trata de complejos procesos de reflexión y maduración que llevan más tiempo a unos estudiantes que a otros. El hecho de comenzar Urbanismo 1 en segundo año, como dijimos, agrava indudablemente la situación, ya que este proceso de transferencia es mucho más difícil para un estudiante con relativa inmadurez debido a que los conceptos que no han sido adecuadamente aprehendidos ya que la asignatura le resulta poco significativa a esa altura de la carrera.

Una arista similar del mismo fenómeno se puede ejemplificar hablando de la casuística: el conocimiento y análisis de antecedentes, tanto históricos como actuales, es una estrategia didáctica fundamental para alimentar todo proceso de diseño, pero implica –una vez más- la necesidad de que el alumno opere adecuadamente la transferencia conceptual. La actual preeminencia de la cultura de la imagen, muchas veces tomadas como modelo para la resolución de las arquitecturas y no como ejemplo, no colabora para la comprensión de la intervención urbanística ya que el estudiante se queda en la forma de moda, sin preguntarse los por qué y los cómo se llegó a tal respuesta en tal contexto determinado.

- Problemas operativos e instrumentales:

Un momento crítico en el desarrollo de los trabajos se plantea al pasar de la enunciación de intenciones a la definición gráfica-proyectual. Algunos equipos experimentan bloqueos creativos frente a la instancia de la comunicación gráfica de las ideas rectoras del diseño, existen falencias en la mayoría de los estudiantes en el manejo de herramientas de representación de la escala y la complejidad del proyecto urbano. El dibujo a mano alzada aparece como una dificultad. Al mismo tiempo, la predominancia de la herramienta digital va en detrimento de la comprensión del espacio: en varios casos, hay estudiantes que confían a la computadora la elaboración de la imagen espacial, la que es vista como ‘objetiva’ o ‘real’. El

alumno se desplaza de su rol de protagonista de la respuesta proyectual, asumiendo un rol de mero operador de variables que no tiene bajo su control.

Producto del currículum oculto, una tensión que se está manifestando cada año con mayor profundidad es la falta de práctica de taller con que los alumnos llegan al cursado del TPU. En efecto, por diversos motivos, en algunas asignaturas de diseño se está perdiendo la condición del taller como ámbito de trabajo, transformándose en el lugar donde el alumno llega, corrige y se va. Aun cuando lo que se muestra y lo que se ve es que todos los talleres emplean técnicas grupales, en muchos casos la didáctica es no-grupal, porque la acción está dirigida al individuo y no se interesa por las interacciones o los procesos compartidos. Esto incide en que en el estudiantado se deje de considerar como valores la participación activa en clase y la colaboración y solidaridad con los compañeros del propio equipo como de otros grupos.

Una tensión que pudimos verificar en otras facultades (Rosario y Córdoba, como ejemplo) que nosotros no sufrimos, y que se relaciona directamente con el punto anterior, es el problema de la masividad (cuestión de índole cuantitativa que repercute directamente sobre lo cualitativo). Actualmente, la existencia de tres cátedras de urbanismo ha modificado la ratio docente-alumno en el taller, con un promedio anual que fluctúa entre 15 y 20 alumnos por JTP y/o Auxiliar, más allá de que todos tengamos dedicación simple. Comparemos con los 260 estudiantes para 4 JTPs dedicación simple (65 alumnos por JTP) que comenta Mónica Sánchez (FAUD-UNC) para U2, realidad que –indudablemente- obliga a revisar los modos de trabajo en taller y, sobre todo, a pensar en la necesidad de adecuar las prácticas docentes.

Estas dificultades y problemas llevan a errores que pueden resultar entendibles y aceptables como parte de un proceso de descubrimiento de las leyes y lógicas proyectuales de la disciplina y, por lo tanto, ser transformados en estrategia de aprendizaje cuando se manifiestan en momentos adecuados del proceso de diseño pero, como veremos más adelante -por diversos motivos entre los que , quizás, el principal es la falta de tiempo-, generalmente ‘aparecen’ en instancias de la entrega final, cuando ya no hay posibilidades de ser superados.

## V.2- La lógica del diseño arquitectónico como obstáculo epistemológico

Un obstáculo epistemológico es, para Gastón Bachelard (1948), una forma de conocimiento de la que nos cuesta mucho deshacernos. Son entorpecimientos, confusiones, causas de estancamiento y hasta de retroceso e inercia que aparecen en el proceso de conocer, impidiéndonos avanzar en la tarea de aprender cosas nuevas.

Intentemos responder a la pregunta: ¿se transforma, la lógica del diseño arquitectónico tal cual se enseña y aprende hoy en muchas de nuestras facultades, en un obstáculo epistemológico cuando se debe intervenir en una lógica diferente, la del proyecto urbanístico?

Lo próximo de los procesos de diseño de ambos hace pensar erróneamente al estudiante que ya tiene los recursos necesarios para intervenir en el proyecto urbano. Monclús (2018) se pregunta *‘¿Cómo hacer ver que, a pesar de la estrecha relación con el proyecto arquitectónico, es necesario adquirir competencias en otras dimensiones del urbanismo, vinculadas a su operatividad y a los instrumentos de gestión urbanística? ¿Qué herramientas y fundamentos metodológicos transmitir a los alumnos para favorecer su inserción en equipos multidisciplinares de diseño y gestión urbana, y cómo la planificación espacial posibilita la integración de los agentes de la ciudad en un proyecto compartido y solidario?’*(3)

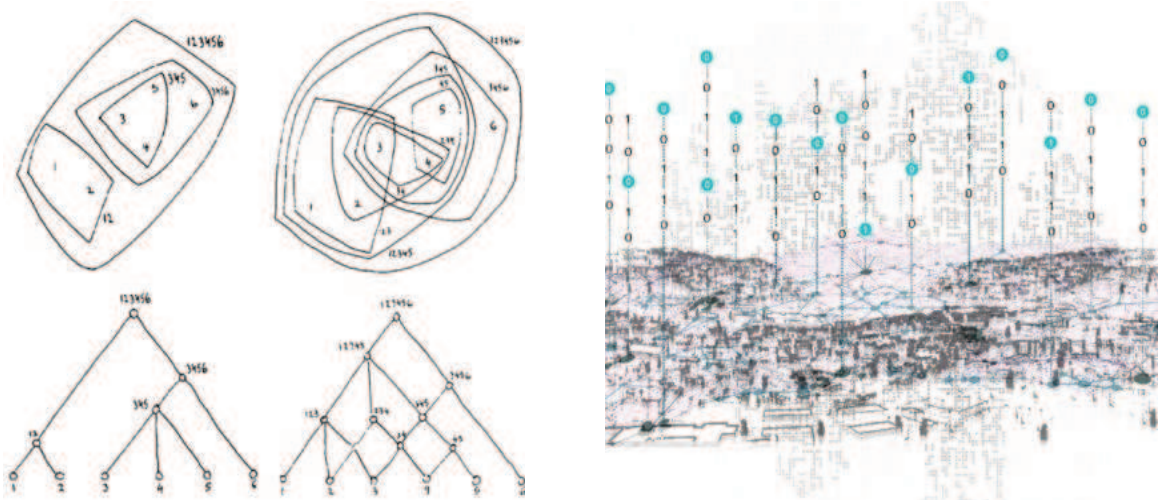
Hay varias características del diseño arquitectónico -tal como se enseña y se aprende hoy en nuestras facultades (hemos visto que situaciones similares se repiten en las facultades de Rosario y Córdoba)- que apuntalan esta tensión. Nos preguntamos aquí si ésto expresa la tendencia, en el actual sistema formativo de los profesionales arquitectos, a centrar la carrera en la resolución del objeto arquitectónico, dejando de lado la complejidad y riqueza de la dimensión urbana de la arquitectura y la arquitectura de la ciudad. Pareciera que la lógica del diseño arquitectónico (objetual, centrípeto, autónomo) se transforma en un obstáculo epistemológico cuando debemos intervenir en una lógica de diseño diferente, la del espacio urbano, caracterizada por ser un sistema de relaciones, por su complejidad y escala y por la multiplicidad de actores intervinientes (la ciudad, artefacto social por naturaleza, es -debe ser- construida por todos, no sólo por arquitectos).

Profundicemos en estas características del diseño arquitectónico que consideramos que colaboran en la construcción del obstáculo.



## Complejidad

Complejidad y lógica objetual son dos cuestiones diferentes pero que están íntimamente entrelazadas.



**Fig. 2:** La ciudad no es un árbol. Sociedad aldeana tradicional vs. sociedad urbana abierta (izq.). Representación gráfica de la complejidad urbana (der). **Fuentes:** Diagramas originales de Nikos Salingaros para el artículo de C. Alexander; Dibujo original Arnet + Calderón.

La ciudad es un sistema de alta complejidad, un conjunto de intrincadas relaciones que involucran tanto hechos físicos como factores sociales, culturales y económicos donde la acción sobre unos incide, necesariamente, sobre los otros. Uno de los grandes desafíos del diseño urbanístico es, entonces, entender la ciudad en su complejidad, en su riqueza. Intentar sacar la confusión sin caer en la tentación de la simplificación empobrecedora. Para hacer más gráfico este concepto recurriremos al matemático y arquitecto Christopher Alexander. En *La ciudad no es un árbol* (1956), afirma *‘El árbol de mi título no es un árbol verde con hojas. Es el nombre de un modelo de pensamiento. El semi-retículo es el nombre de otro modelo de pensamiento, más complejo. En su simplicidad estructural, el árbol es comparable al deseo compulsivo de pulcritud y orden que hace que los candelabros sobre una chimenea deban estar perfectamente derechos y perfectamente simétricos respecto al centro. El semi-retículo, en contraposición, es la estructura de un complejo tejido: es la estructura de las cosas vivas, de los grandes cuadros y sinfonías.’* (4) Para Alexander la ciudad histórica (a la que llama ‘natural’) se va construyendo sedimentariamente, sumando complejidades, como una semi-trama, mientras que las ciudades planificadas de la modernidad (ciudades ‘artificiales’), diseñadas ex novo, desconocen esta urdimbre de ricas relaciones, respondiendo al esquema de árbol, de allí su fracaso. Alexander profundiza en el tema: *‘¿Por qué tantos diseñadores concibieron ciudades en árbol cuando la estructura natural es, en todos los casos, un semi-retículo? ¿Lo*

*hicieron deliberadamente porque creían realmente que una estructura en árbol serviría mejor a la población o bien porque no sabían otra cosa, porque estaban atrapados en un hábito mental o quizás incluso atrapados por un método de trabajo mental? Procuraré convencerles de que es por esta segunda razón por la que se producen y se construyen ciudades árbol, de que los diseñadores, limitados por la capacidad de la mente para formar intuitivamente estructuras accesibles, no alcanzan la complejidad del semi-retículo en un único acto mental. Éste es el problema con el que nos encontramos como diseñadores. Mentalmente, se llega al árbol con facilidad y también es fácil manejarlo. El semi-retículo es difícilmente comprensible para la mente y, por lo tanto, difícil de manejar. Hoy sabemos que la agrupación y la categorización están entre los procesos psicológicos más primitivos. Para la psicología moderna, en la mente humana, el árbol es el vehículo más fácil para elaborar ideas complejas. Pero la ciudad no es, no puede ser y no debe ser un árbol. La ciudad es un receptáculo de vida'. (5)*



**Fig. 3:** ¿A qué se debe que un grupo de buenos alumnos proponga la construcción de anónimas torres sustituyendo un tejido residencial de alta calidad ambiental y patrimonial en la costanera santafesina? A veces, con la intención de mejorar la vitalidad de un sector, se proponen intervenciones sobre el tejido que modifican drásticamente el paisaje urbano, afectando negativamente áreas con marcada identidad patrimonial para la comunidad.

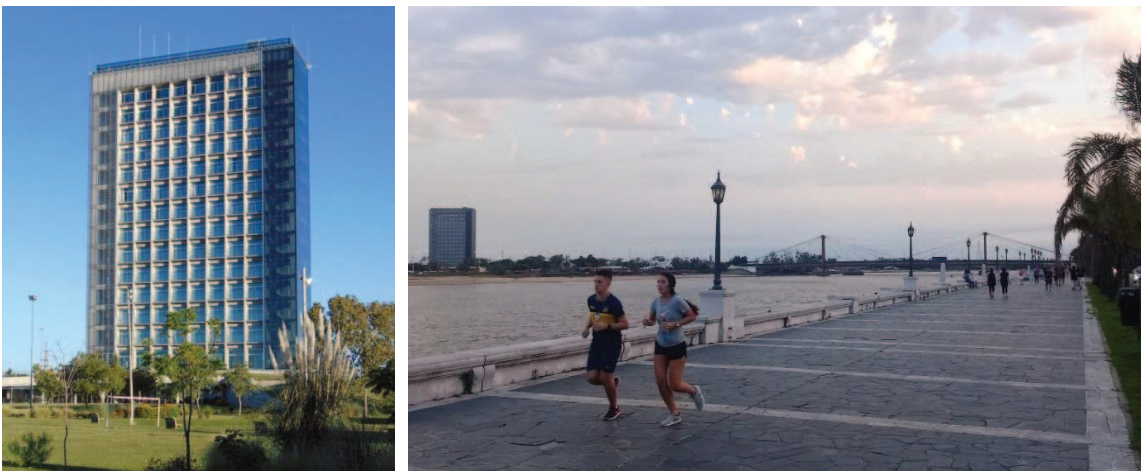
**Fuente:** Trabajos de alumnos (etapa de ideas) de TPU.

### **Lógica objetual**

En V.1 hacíamos nuestras las palabras de Xavier Matilla Ayala (2016) cuando afirma que era preciso tener presente que en las escuelas de arquitectura predomina la cultura del objeto arquitectónico, fomentada a menudo por las mismas escuelas, donde *'descubrimos con sorpresa que todavía se plantean propuestas docentes que continúan insistiendo en una arquitectura aislada, autista, que dimite de la realidad y de su dimensión urbana'*. (6) Esta lógica del diseño arquitectónico centrado en el diseño de objetos cuasi autónomos se extiende

desde hace tiempo. Este tipo de diseño ‘de la parcela hacia adentro’, centrípeto, es trasladada al diseño urbano e impide la comprensión de la variedad y complejidad de los elementos que se afectan en una propuesta de intervención urbana.

Para reforzar esta idea, recordemos (ver IV.3 y anexo) lo que nos decía Roberto Kawano, FAPyD-UNR y FADU-UNL, cuando afirmaba que *‘estamos trabajando con alumnos que están entrenados para la producción de objetos y no están adiestrados en la identificación y el análisis de procesos. En arquitectura podés actuar como si sólo existieran los objetos, pero en urbanismo no, es mucho complejo, hay que prestar más atención a los procesos’*. (7)



**Fig.4:** La arquitectura como objeto. A la izquierda podemos ver el edificio del hotel UNL-ATE Santa Fe. Podemos apreciar sus proporciones, el ritmo de su estructura, su lenguaje contemporáneo, su tipo de materialización. Podemos valorar la resolución del programa funcional y muchos etcéteras más. Pero esto no nos dice nada sobre cómo se relaciona con otros elementos del espacio donde está implantado. Ni de las actividades que vuelca al espacio público contiguo. Esta relación no es sólo formal, sino que también hace referencia a las personas que pasan -caminando, en bicicleta, en auto, en ómnibus-, que entran y salen. Si sacamos el foco del objeto y agrandamos el campo de visión empezamos a ver la relación que establece el objeto con su contexto físico inmediato, especialmente con el Puente Colgante, al que saca por completo de escala, desequilibrando la imagen, en una suerte de bullying paisajístico. **Fuente:** Fotos R. Giavedoni.

Afirma Gordon Cullen (1974) que *‘una casa, un edificio del género que sea, que se alza aislado en medio del campo, podrá ser considerado como una obra arquitectónica más o menos agradable a la vista, pero pongamos media docena de edificios uno junto a otro, y comprobaremos que es posible la existencia de otro arte, perfectamente distinto del de la arquitectura. En el conjunto de edificaciones se hallan presentes varios elementos cuya realidad es prácticamente diferente de la de la arquitectura e imposibles de encontrar en un edificio aislado. Podemos dar un paseo a lo largo de las edificaciones y, al dar la vuelta a una esquina, tal vez aparezca ante nosotros, súbitamente, otro u otros edificios cuya presencia no esperábamos. Su visión puede llegar a sorprendernos, incluso a asombrarnos (reacción generada por la composición del grupo de edificaciones y no por un edificio aislado). Entonces,*

*el espacio que ha quedado entre uno y otro parece como si tuviera vida propia, una vida completamente aparte de la de los edificios que lo limitan'. (8)*



**Fig. 5:** Los objetos arquitectónicos haciendo ciudad. En nuestras ciudades se puede verificar lo que Marina Waisman (1990) llamaba la violenta competencia entre las torres en cuanto a la diferenciación formal. *'De allí que valores como el de originalidad, perfección técnica, logro estético individual, no puedan ser determinantes para el juicio sobre una propuesta arquitectónica cuando hablamos de paisaje urbano' (9)*. Por supuesto que esta 'regla' tienen sus excepciones: como afirmara Aldo Rossi, en ciudades como Nueva York (foto) los rascacielos 'son' los monumentos, los elementos primarios, y son los que con su presencia caracterizan (dan carácter) e identifican (dan identidad) al paisaje urbano, la permanencia está en el constante cambio: *'La forma de la ciudad siempre es la forma de un tiempo de la ciudad, y hay muchos tiempos en la forma de la ciudad. En el mismo curso de la vida de un hombre la ciudad cambia de rostro a su alrededor, las referencias no son las mismas'.* **(10) Fuente:** Foto R. Giavedoni.

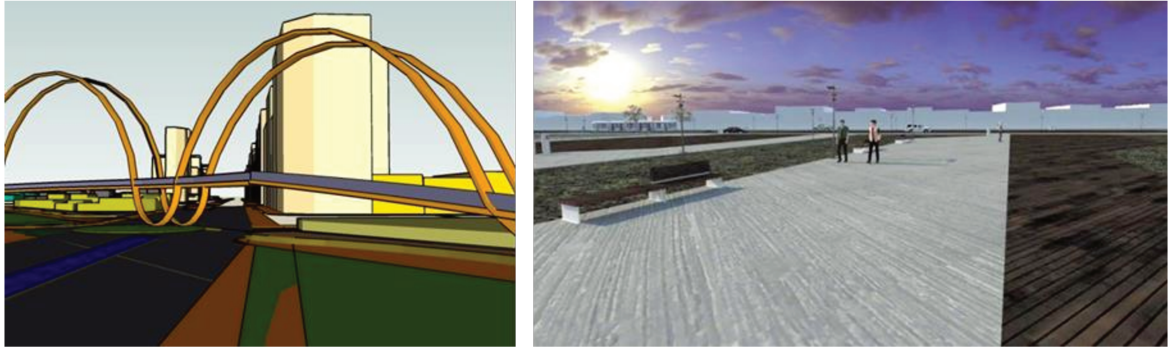
## **Escala**

Una de las primeras dificultades en el proceso de diseño urbanístico se encuentra en la comprensión de la escala del espacio urbano y del área de proyecto.

Si hablamos de escala en sentido cartográfico (como la relación de proporción entre las dimensiones reales de un objeto y las del dibujo que lo representa) podemos empezar por una obviedad: la arquitectura posee una escala muy inferior a la de ciudad. El proyecto arquitectónico se resuelve, generalmente, utilizando escalas que oscilan entre la del detalle (1:20/1:50), la de la planta y cortes (1:50 a 1:200) y la de los conjuntos y/o la implantación (1:200 a 1:500) mientras que en urbanismo (en las tres asignaturas) trabajamos en tres niveles (con escalas variables de acuerdo a los límites de las áreas de estudio y proyecto: la escala barrial o sectorial (Proyecto Urbano o Anteproyecto Urbano Sectorial, de 1:500 a 1:2.500), la escala urbana (Plan de Ordenamiento Urbanístico o Plan de Ordenamiento Preliminar, de 1:5.000 a 1:10.000) y la escala territorial (de 1:10.000 a 1:100.000).

Pero cuando hablamos de escala no hacemos sólo referencia al recurso gráfico propio de toda planimetría, ni tampoco al tamaño, si bien son términos que están lógicamente relacionados. Escala se refiere a la forma en que percibimos el tamaño de un elemento o espacio en relación con otros elementos y espacios a su alrededor. Y aquí volvemos a un tema recurrente: la escala es un sistema de relaciones, de allí su dificultad para ser entendida. La escala es fundamental para la comprensión del espacio urbano, para Marina Waisman (1990) *'puede decirse que la facilidad de las relaciones sociales así como la aprehensión del entorno urbano están en relación inversa con el aumento desmesurado de la escala. Los límites por encima o por debajo de los cuales la escala vuelve incomprensible el entorno están directamente relacionados con los hábitos visuales y motrices de cada grupo humano'*. (11) En el mismo sentido, Gehl (2010), afirma que *'los elementos básicos de la arquitectura urbana son los espacios canales para circular y el espacio para permanecer. Las calles replican el patrón de movimiento de los pies y las plazas son las áreas donde el hombre puede mirar y experimentar sensaciones diversas. El conocimiento empírico que solíamos tener acerca de la escala y la proporción se ha perdido, lo que ha resultado en áreas urbanas construidas en dimensiones que las personas sienten como ajenas e incómodas. Si queremos construir ciudades seguras, sanas, vitales y sostenibles, es indispensable conocer en profundidad cómo funciona la escala humana. Es fundamental entender esto, no solo si pretendemos emplearla adecuadamente, sino también para saber cómo se relaciona con las otras proporciones con las que entra en juego. El desafío es lograr que los principios fundamentales que guían a la escala humana se acoplen naturalmente al entramado urbano para así alentar a la gente a que camine y se transporte en bicicleta'*. (12)

En los proyectos de los alumnos esta dificultad se expresa de diversas maneras, mencionemos los dos más usuales: la tendencia a implantar elementos de escala exagerada en entornos de arquitecturas residenciales y el tamaño desmesurado de espacios públicos abiertos en relación con las actividades allí localizadas, todo esto alejado de lo que se denomina una escala adecuada, la escala humana.



**Fig. 6:** Elementos gigantescos y plazas alejadas de la escala humana en un barrio del norte santafesino. Espacios que se transforman casi en no-lugares. *‘Hay un urbanismo generador de tierras de nadie, de espacios residuales que no crean lugares ni facilitan diversidad de flujos’.* (13) **Fuente:** Anteproyectos de alumnos TPU.



**Fig. 7:** Plaza Tian’anmén. Diseñada en 1949 es -con sus 880 metros de norte a sur y 500 metros de este a oeste y un área total de 440.000 m<sup>2</sup> (44 has)- un símbolo de la nueva China revolucionaria. La escala y la sensación de solemnidad empuñeñecen a las personas en presencia de un estado todopoderoso.

**Fuente:** [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cf/Tiananmen\\_Square-180Degree.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cf/Tiananmen_Square-180Degree.jpg)

El urbanismo, como disciplina proposicional, como praxis transformadora, es una actividad vinculada al tiempo futuro. Apoyados en el presente y las necesidades más inmediatas, planificar es imaginar una situación deseable y pensar en ideas, herramientas y estrategias que permitan conducir estos procesos de cambio. Dicho esto, otra dificultad se da en referencia a la escala temporal, en cuanto a la comprensión de los tiempos de cambio propios de la ciudad. Nuestras ciudades no experimentan las rápidas transformaciones de otros contextos que aparecen en revistas especializadas como ejemplos de intervención.



**Fig. 8:** Un claro ejemplo de celeridad de la transformación urbana: Dubai en 1990 y en 2008.

**Fuente:** <https://pbs.twimg.com/media/BZcWb3oCUAAGxoy>



**Fig. 9:** Ejemplo de los tiempos propios de nuestras ciudades para los cambios urbanos propuestos. En el ensanchamiento del tramo céntrico de la calle 9 de Julio en la ciudad de Santa Fe (Res. 7023/1975) se pueden apreciar dos planos, a la derecha el de la línea municipal del trazado histórico, a la izquierda el actualmente vigente, que determinará el improbable futuro ancho de calle. Es observable la relativa morosidad y modestia con que se producen las transformaciones en nuestras ciudades a fin de encuadrar las propuestas proyectuales en un horizonte realista. **Fuente:** foto R. Giavedoni.

### **Cultura de la imagen y del star-system**

Debido al éxito obtenido por la ciudad de Bilbao -España- con la renovación urbana producida en el sector aledaño a la ría del Nervión a partir de la construcción del museo Guggenheim (1997, Frank Gehry), muchas ciudades se vieron tentadas a contratar profesionales de renombre internacional para poder mostrar 'arquitecturas de firma' como parte de sus paisajes. Las publicaciones especializadas alentaron el negocio. Esto llevó a consolidar una cultura de la imagen y del star-system ya arraigada en el mundo de la arquitectura, siempre propenso a poblarse de egos muy inflamados. Las facultades de arquitectura y urbanismo no permanecerían ajenas a este fenómeno. Al decir de Borja (2013), algo de esto se ha trasladado al urbanismo, ya que *'esta disciplina ha sufrido una deriva lamentable... se ha añadido la consideración del urbanismo como una técnica derivada de la arquitectura entendida a su vez como obra de arte del autor y como voluntad de negocio de sus clientes. Primero hay un proyecto de ciudad, es una opción social, cultural, económica, ambiental, es decir política'*. (14) Para Marina Waisman (1990) estas elecciones no son neutras, ni sus resultados gratuitos. *'El diseño no es una actividad científica. Es de naturaleza ideológica, comporta una determinada visión del mundo, una determinada concepción de la vida social. Así, la sofisticada búsqueda de cierta arquitectura actual en los países desarrollados, referidas únicamente al lenguaje y dirigidas a un público de eruditos, pueden ser menos importantes, en nuestros países, que la manera en que el edificio contribuye a la calidad del paisaje urbano, por ejemplo. Pero todavía quedan resabios de la teoría arquitectónica moderna que proclamaba la preeminencia de la invención y la originalidad y la ruptura con los*

*modos tradicionales de entender la arquitectura y los modos corrientes de comportamiento social.’ (15)*



**Fig. 10:** Proyecto del Szervita Square Building, Budapest, Zaha Hadid Architects (2006). Un claro ejemplo tanto de arquitectura representativa del star system como de arquitectura como objeto. Para Matilla Ayala (2016) seguir promoviendo este tipo de arquitectura de autor, por pensarla vinculada al éxito y al reconocimiento, es absurdo ya que los buenos arquitectos saben de la responsabilidad urbana de la arquitectura. Borja (2014), siempre polémico, afirma lo que para él es casi un axioma: cuanto más brillan los arquitectos más se empobrece la vida urbana. **Fuente:** <https://www.zaha-hadid.com/>

La arquitecta Mónica Sánchez (ver IV.3 y anexo) señala la necesidad de *‘salir del diseño parcelario anclado en imágenes del star system típico de la arquitectura, y entender que la ciudad es un sistema de relaciones, nos obliga a la deconstrucción y construcción conceptual permanente’*(16) , lo que nos lleva a otro de los elementos que colaboran en la formación del obstáculo, el aliento docente a instancias competitivas en detrimento del trabajo colaborativo y cooperativo también aporta aún más confusión a estos procesos. La nuestra es una disciplina eminentemente visual y el problema no radica en la imprescindible y recomendada búsqueda de antecedentes y casos de estudio sino en el traslado directo y acrítico a nuestras ciudades y territorios de formas y modelos creados por y para contextos centrales.

Esta cultura persiste pese a que la impunidad con que se han comportado muchos arquitectos-estrellas de otrora ya mostró sus límites, y ya se empieza a entender en todo el mundo que la arquitectura es un valor social, no individual. En una entrevista reciente, el arquitecto español Iñaki Carnicero -León de Oro en la Bienal de Arquitectura de Venecia de 2016-, afirmó que la época del ‘star system’ ya pasó y señaló que *‘si la arquitectura no es capaz de responder a las demandas sociales es una arquitectura que fracasa antes o después, y eso se ha demostrado a lo largo de la historia: la mejor arquitectura es la que se usa y la que la gente en las ciudades se siente identificada y contenta al usarla’* (17). En su opinión, el arquitecto no sólo debe responder a las necesidades del cliente sino que, además, desde el momento en que



se sitúa un edificio en una ciudad se tiene una obligación moral con la ciudad y con sus ciudadanos.

Esto se manifiesta de diversas maneras en el trabajo de los alumnos. Por un lado, en el plano del diseño, como la instalación en el espacio público de artefactos sin otro sentido que el de ser arquitecturas entendidas como esculturas, más una exaltación del ego proyectual que una respuesta razonable a las demandas sociales. Como dice Oscar Tenreiro (2010) *‘una suerte de arquitectura indiferente a cualquier ética colectiva que se ha hecho norma en el primer mundo para ser imitada en el tercero’ (18)*.

Este culto a la personalidad muchas veces se traslada al ámbito del taller y se verifica desde lo actitudinal, en la dificultad de muchos estudiantes a exponer sus trabajos frente a los compañeros ante el miedo de que los copien, como hemos visto en la observación participante de una enchinchada (IV.4 y Anexo).

Otra manifestación de este tipo de comportamiento de cierto egocentrismo son las dificultades de muchos estudiantes para trabajar en equipo, desaprovechando el intercambio enriquecedor con compañeros de equipo y de taller y la posibilidad de ampliar su zona de desarrollo próximo. Este límite ha sido confesado por los propios alumnos en las encuestas anuales (IV.3 y Anexo).

### **Expresión y comunicación gráfica**

El desarrollo de los medios digitales y la expansión de internet plantean un doble reto: por un lado la enseñanza y utilización adecuada de estas herramientas y, por otro, la consideración de adaptar y transformar los contenidos educativos y los métodos pedagógicos a partir de la integración de las ya no tan nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). De esta manera, la tecnología puede constituir un factor altamente potenciador de la gestión pedagógica, sin merma de la libertad de discusión y de la colaboración solidaria entre los miembros de un taller.

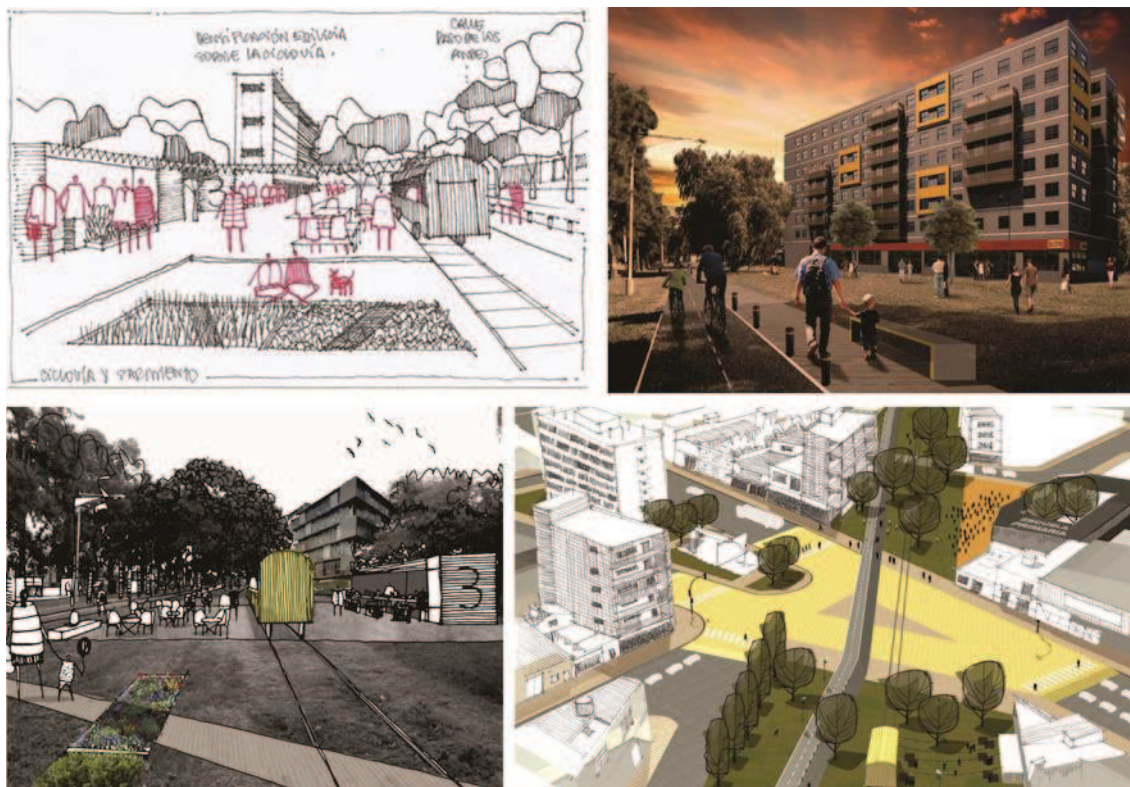
Pero este doble reto no nos puede hacer olvidar de un viejo aliado que está siendo dejado de lado, el dibujo a mano alzada. ¿Por qué? Como dijimos, existen falencias en la mayoría de los estudiantes en el manejo de herramientas de representación de la escala y la complejidad del proyecto urbano. *‘La predominancia de la herramienta digital va en detrimento, muchas veces, de la comprensión espacial: hay estudiantes que confían a la computadora la elaboración de la imagen espacial, la que es vista como ‘objetiva’ o ‘real’. El alumno se desplaza de su rol de protagonista de la respuesta proyectual, asumiendo un rol de mero*

*operador de variables que no tiene bajo su control'. (19) En igual sentido, Sánchez (2013) asegura que '... un desafío es el dibujo, no sólo como herramienta de representación sino como instrumento indispensable para conocer la ciudad y decodificar sus formas. Asistimos a un momento de cambio en los usos y las técnicas de representación que ha derivado en la pérdida de protagonismo del lápiz y la reflexión a mano. No es nuestra intención alzarnos en contra de la cultura de la imagen, pero es necesario advertir sobre la facilidad sobre la reproducción de imágenes, a veces de gran atractivo visual pero sin contenido reflexivo. El uso del lápiz como herramienta gráfica favorece la generación de una conexión entre el dibujo y el espacio representado.'* (20)

Según Tatarkiewicz (1991), uno de los primeros teóricos del arte renacentista fue Cennino Cennini, quien en su obra 'Il libro dell'arte' (1400) sentó las bases de la concepción artística del Renacimiento, defendiendo el arte como una actividad intelectual creadora y no como un simple trabajo manual. *'Cennini introdujo el concepto de 'disegno' con las dos acepciones que hoy tiene en italiano moderno, es decir, que significa tanto el dibujo como el proyecto, la intención, la idea'*. (21) El arquitecto italiano Renzo Piano asevera que *'empezás un proyecto haciendo un esbozo, luego un croquis detallado, luego construís una maqueta y luego vas al emplazamiento de la obra y volvés a dibujar. Se va creando una especie de circularidad... Esto es típico del planteamiento del artesano: pensás y hacés al mismo tiempo. Hacés, rehacés y volvés a rehacer'*. (22) La mala utilización de las computadoras, como afirma Sennett (2013), sucede cuando se cae en un sistema cerrado en el que desaparece la 'circularidad' del diseño. *'El problema de las máquinas es que no las usamos bien. Usamos el CAD como un sustituto de los ojos, más que como una ayuda para dibujar. Sustituimos el cuerpo por la máquina porque esta nos da resultados inmediatos'*. (23)

Como afirmamos, esta situación se ve agravada en el diseño urbano porque a lo mencionado se suma el problema del cambio de escala instantáneo que produce el comando zoom que impide el proceso de aprehensión de las dimensiones de los espacios urbanos.

El considerar a la representación digital de esta manera dista de ser una reacción nostálgica o anti tecnológica, pero hemos verificado que -en el contexto actual de los escasos cuatro meses del TPU- presenta más aristas negativas que positivas en relación al dibujo a mano alzada. Del mismo modo como decimos que las gráficas de la figura 6 pueden servir también de ejemplo de las dificultades acarreadas por la mala utilización de los medios digitales, los diversos dibujos de la fig. 11 nos muestran algunas de las alternativas para comunicar adecuadamente el espacio diseñado.



**Fig. 11:** No hay una manera única para representar adecuadamente el espacio urbano. Podemos servirnos de croquis a mano alzada, de renders, de collages, de técnicas mixtas, etc., y tanto a nivel peatonal como a vista de pájaro. La figura humana nos sirve siempre para ilustrar la escala. **Fuente:** Anteproyectos de alumnos TPU.

Al comienzo de esta sección nos propusimos responder a la pregunta: ¿se transforma, la lógica del diseño arquitectónico tal cual se enseña y aprende hoy en un obstáculo epistemológico cuando se debe intervenir en una lógica diferente, la del proyecto urbanístico? Resulta evidente que la respuesta es afirmativa. Recurrimos una vez más a Bachelard cuando afirma que la dificultad de la situación reside en que *'el alumno llega al curso con conocimientos empíricos ya constituidos. No se trata de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultural experimental'* (24), lo cual es mucho más complicado. Así, el alumno de TPU llega al taller con una cultura de diseño incorporada de, por lo menos, tres años, y tiene menos de cuatro meses para adaptarse a otra lógica. Hablamos de complejidad, de lógica objetual, de escala, de cultura de la imagen y de la expresión y comunicación gráfica como las aristas más visibles de cómo se manifiestan las dificultades dentro de este por demás corto proceso de adaptación, de descubrimiento de las leyes y lógicas proyectuales de la disciplina.

Todos los escollos mencionados atraviesan, enriquecen y complejizan la enseñanza, en tanto está sometida a constantes situaciones problemáticas, tensiones y contradicciones que

se transparentan en la tarea cotidiana. Los múltiples cambios socio-culturales (en lo económico, político, social) también provocan cambios sustanciales en la práctica. Estamos hablando de conocimientos en constante expansión o modificación, continuos avances tecnológicos, TICs, ampliación del rol del docente y tantas otras que son algunas de las cuestiones que, hoy en día, imponen aún más desafíos a la enseñanza.

Subyace en esta tesis, como vamos a ver en el capítulo siguiente, la convicción de que el trabajo en el taller es, potencialmente, una estrategia adecuada tanto para superar las tensiones mencionadas como el obstáculo epistemológico en que se constituye la lógica del diseño arquitectónico. El taller se yergue como un espacio curricular de síntesis y de articulación de conocimientos. Como dijimos más arriba, al ser el ámbito donde se piensa con el lápiz en la mano y se dibuja reflexionando, la tensión teoría/práctica se vuelve un falso dilema. Nuestra cátedra sostiene la idea de taller como lugar de producción colectiva de conocimientos y aprendizajes y como ámbito integrador donde poner en práctica estos y otros conocimientos provenientes de otros espacios de enseñanza. Ponemos gran énfasis en las actividades en taller y vemos con preocupación que es una cultura que se está perdiendo en nuestra facultad. Más adelante veremos algunas de las estrategias que llevamos a cabo para revitalizarlo.

---

## CITAS

- (1): MATILLA AYALA, Xavier (2016). La enseñanza del urbanismo como proceso generador de cambio. [//paisajetransversal.org/2016/11/papers57](http://paisajetransversal.org/2016/11/papers57)
- (2): LERNER, Jaime (2011). Oportunidades y desafíos para mejorar la calidad de vida y fortalecer la economía en las ciudades mejorando el acceso y la movilidad. Conferencia de apertura en 'II Conferencia de Transporte Sustentable, Calidad de Aire y Cambio Climático'. Rosario.
- (3): MONCLÚS, Javier (2018). Reaprender el arte del urbanismo. Estrategias docentes en la EINA (2008-2018). Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2018. ISBN: 978-84-9880-722-6.
- (4) ALEXANDER, Christopher (1965). A city is not a tree. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n40>
- (5): ALEXANDER, Christopher. Op cit.
- (6): MATILLA AYALA, Xavier (2016). Op. cit.
- (7): KAWANO, Roberto (2019). Entrevista para la realización de ésta tesis.
- (8): CULLEN, Gordon (1974). El paisaje urbano. Tratado de estética urbanística. Barcelona: Ed. Blume.
- (9): WAISMAN, Marina (1990). El interior de la historia. Historiografía arquitectónica para uso de latinoamericanos. Bogotá: Ed. Escala.
- (10): ROSSI, Aldo (1971). La arquitectura de la ciudad. Barcelona: Gustavo Gili.
- (11): WAISMAN, Marina. Op. cit.
- (12): GEHL, Jan (2010). Ciudades para la gente. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- (13): BORJA, Jordi (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3
- (14): BORJA, Jordi. Op. cit.
- (15): WAISMAN, Marina. Op. cit.
- (16): SANCHEZ, Mónica (et al) (2013). Enseñar-Aprender diseño urbano en Urbanismo IB. Ponencia CIDI UIB. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio digital UNC: [rdu.unc.edu.ar](http://rdu.unc.edu.ar)
- (17): CARNICERO, Iñiqui (2017). La época del "star system" en la arquitectura ya pasó. Entrevista en EFE Santo Domingo. <https://www.efe.com/efe/america/cultura/la-epoca-del-star-system-en-arquitectura-ya-paso-segun-inaqui-carnicero/20000009-3449534>
- (18): TENREIRO, Oscar (2010). Otra vez el star-system. <https://tallerntenreiro.wordpress.com/2010/01/28/>
- (19): GIAVEDONI, Ricardo y VALIENTE, Diego (2009). Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto. Ponencia en XIII Congreso Arquisur, Santa Fe.
- (20): Sánchez, Mónica. Op. cit.
- (21): TATARKIEWICZ, Wladyslaw (1991). Historia de la estética, Madrid: Ed. Akal.
- (22): PIANO, Renzo (citado por Richard Sennett)(2013). Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo. Buenos Aires: Ed. Katz.
- (23): SENNETT, Richard (2013). Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo. Buenos Aires: Ed. Katz.
- (24): BACHELARD, Gastón (1948). La formación del espíritu científico. Primera edición en español Buenos Aires: Editorial Argos.

## **Capítulo VI: El rol del taller en la superación de las tensiones provenientes del currículo**

V.1- Estrategias pedagógicas y didácticas

VI.1.1- Evaluación de los aprendizajes

VI.1.2- Los encierros y las enchinchadas

VI.1.3- Las Prácticas de Extensión de Educación Experimental

VI.1.4- Materiales didácticos potentes: Estás acá



## VI.1- Estrategias pedagógicas y didácticas

En el capítulo anterior hablamos de las tensiones provenientes del currículo. Adelantamos, también, que en la cátedra estamos convencidos de que el taller es una modalidad pedagógica lo suficientemente potente como para colaborar en la superación estas tensiones que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico. Pero somos conscientes de que para que ello suceda es imprescindible lograr talleres vitales y motivadores. Como ponemos tanto énfasis en las actividades en taller, vemos con preocupación que es una cultura que se está perdiendo en nuestra facultad, transformándose en un lugar donde el estudiante (o el equipo, cuando la actividad es grupal) llega, corrige y se va. Borja (2014) constata el creciente desfase entre la formación especializada en una disciplina académica y la realidad multidimensional de lo urbano: *'La vida académica actual ha olvidado su responsabilidad social y ha degenerado a limitarse a producir un saber reproductivo, cada vez más alejado de las realidades.'* (1) Sostenemos la idea de que el taller es tanto el lugar de producción colectiva de conocimientos y aprendizajes como el ámbito integrador donde poner en práctica estos y otros conocimientos provenientes de otros espacios de enseñanza.

Entendiendo así al taller, la evaluación merecería un desarrollo bastante mayor del que aquí haremos, pero no por ello queríamos dejar de hacer un par de reflexiones al respecto. Ya hemos visto que las dificultades que verificamos en los alumnos son tanto de índole epistemológicas como cognitivas. En nuestra fuerte apuesta por el taller para enfrentar esta situación recurrimos a estrategias didácticas como los encierros, las enchinchadas, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial y, por último, a la utilización de materiales potentes como la gigantografía 'Estás acá'. Sobre estas nos explayaremos a continuación.



**Fig. 1:** Workshop 'Pratiques du Projet Urbain. Échanges France & Amérique du Sud' en la UFRGS, Porto Alegre(2016).

**Fuente:** foto R. Giavedoni.

Otra estrategia utilizada es lo que denominamos “cruce de docentes”. Esta actividad puntual (una clase en el cuatrimestre, estamos intentando ampliar la experiencia a dos clases) obliga a los equipos de estudiantes a salir de la zona de confort y complicidad que generalmente se genera con el docente a cargo y a tener que comentar todo el proceso desde cero, con sus idas y vueltas, al ‘nuevo’ docente. Los pasantes alumnos son los encargados de darle continuidad a la experiencia realizando comentarios, aclarando situaciones, evitando malentendidos, tomando nota de la actividad. Las nuevas perspectivas introducidas por el docente enriquecen el proceso de diseño al ‘desacomodar’ a los estudiantes y al brindar un punto de vista diferente.

Cada una de estas experiencias merece, de hecho, una profundización que excede las posibilidades de este escrito. Una mención especial le cabe a la tarea desarrollada por los recién mencionados pasantes alumnos, verdaderos eslabones que reducen la asimetría entre docentes y estudiantes, favoreciendo el logro de un clima agradable para desarrollar las actividades del taller.

### **VI.1.1- Evaluación de los aprendizajes**

¿Qué entendemos por evaluación?

Junto a Edith Litwin (1998) entendemos a la evaluación dentro del campo de la didáctica, definida ésta como teoría de las prácticas de la enseñanza. Desde esta perspectiva, evaluar significa juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, esto es, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para Álvarez Méndez (2001) la evaluación debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, en tanto por ella adquirimos conocimientos. *‘El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada.’ (2)*



Al principio de este trabajo mencionamos (capítulo 1) el bajo grado de profesionalización docente de nuestras universidades. En tanto práctica socialmente situada y culturalmente construida (Celman, 2013) esto incide, lógicamente, de forma directa sobre la evaluación. Pero el tiempo de dedicación y la remuneración no es lo único: cuando Gimeno Sacristán (1997) se pregunta por qué determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, se siguen practicando tan masivamente, es posible responderle porque -entre muchas otras razones- una gran mayoría de los profesores universitarios no son docentes, son profesionales (abogados, arquitectos, ingenieros, etc.) que dan clase, en el mejor de los casos, con un par de cursos cortos de pedagogía a cuestas. Para enseñar no basta con saber la asignatura, afirman hace bastante Hernández y Sancho (1993).

#### ¿Cómo es la evaluación en el taller?

El taller no es entendido como un concurso de proyectos, donde importa sólo el producto final, sino que éste es visto como corolario de un proceso de aprendizaje. Tanto uno -el proceso- como otro -el resultado- deben fundamentarse mutuamente. En este sentido, no es aceptable un proyecto bien resuelto cuyo proceso de producción es desconocido o contradictorio con el resultado final como tampoco es aceptable un proceso de aparente reflexión que no se refleja en un proyecto resuelto de modo correcto frente a las demandas establecidas. Estamos hablando, entonces, de una evaluación basada en parámetros de coherencia (entre proceso y producto, entre ideas fuerza y acciones proyectuales, entre espacios pensados y espacios comunicados), consenso (como forma de corroboración múltiple) y utilidad (el proyecto como herramienta de superación de dificultades de comprensión, de conocimiento e instrumentales) como criterios de valoración. Justamente Eisner (1998) propone esta terna de elementos como criterios para evaluar consideraciones transactivas (recordemos que utiliza el concepto de lo transactivo como superación cualitativa de la dicotomía objetivo-subjetivo, como lugar de la experiencia humana resultado de la interacción de ambas entidades postuladas).

En forma acorde, la evaluación en el TPU no es una instancia puntual sino, por el contrario, un proceso en marcha, *'donde hay algo que se sabe y algo que todavía no se sabe'* (3). Es conveniente aquí hacer una aclaración. Si bien la evaluación -sobre todo en los talleres de diseño- es un proceso y no la última etapa de un recorrido (como dijimos, no somos jurados de concursos), consideramos que este proceso tampoco es un continuum en el sentido que afirma Álvarez Méndez. Si bien las tareas no deben ser aisladas, discontinuas, hay actividades

que son, por sus propias características, verdaderos jalones que introducen un dinamismo particular a la tarea evaluadora. Si un proceso de diseño no es lineal, su evaluación tampoco lo puede ser. Quizás esta sutil diferencia se pueda graficar mejor con decir que hay instancias aceleradoras que hacen que este proceso no sea una suave rampa, sino más bien una extraña escalera que, a veces, parece extraída de un dibujo de Escher.

Tenemos, entonces, diversas instancias de evaluación y autoevaluación que se van realizando a lo largo de los cuatro meses de taller y que se traducen en una nota-concepto que intenta la improbable tarea de cuantificar lo cualitativo.

### **VI.1.2- Los encierros y las enchinchadas**

Se denominan así a dos actividades de taller clásicas de las facultades de arquitectura de nuestro país que venimos implementando cada vez más asiduamente con el objeto de ayudar a superar algunas de las mencionadas tensiones provenientes del currículo. Los encierros son una herramienta didáctica en la cual un trabajo práctico se realiza totalmente en clase (lanzamiento, desarrollo y entrega) de forma de 'obligar' a los alumnos a crear entornos de aprendizaje en los cuales se estimula el intercambio, ya sea dentro del grupo, con los otros equipos y con las otras comisiones. De esta manera se construye un ambiente de trabajo - generalmente agradable y productivo- que brinda sentido al taller. Esta estrategia intenta revertir una tendencia que se verifica en otras asignaturas proyectuales en las cuales prácticamente se perdió el trabajo en taller, pasando a ser un ámbito casi exclusivo de corrección de lo elaborado en casa. Los encierros terminan, generalmente, en una enchinchada. Como vimos en IV.4 denominamos enchinchada a la actividad de evaluación en la cual los grupos pegan en un pizarrón o una pared sus trabajos y exponen diversas cuestiones del proceso de diseño. El hecho de tener que pararse frente a sus compañeros y tener que estructurar un discurso para comunicar el proyecto hace que el equipo de estudiantes tome algo de distancia con la propia producción, transformándose en una instancia auto evaluatoria. La enchinchada es una instancia grupal de socialización de los conocimientos, donde un estudiante aprende de sí mismo, de los compañeros del equipo, de los compañeros de los otros equipos y de los docentes.



**Fig.2:** Enchinchada. **Fuente:** foto g. Barbieri.

Entendemos que las enchinchadas son, asimismo, una actividad horizontal ya que exige la participación activa y crítica de todos los integrantes del taller y en donde, como comentamos antes, los docentes damos un paso atrás. El protagonismo debe ser de los estudiantes, tanto de los que exponen como del resto de sus compañeros. Los docentes tratamos de no intervenir, de no quitarles el protagonismo a los estudiantes, dando la clase con la boca cerrada. Más allá de la obvia referencia a Finkel (2008) la intención es estimular la participación e incentivar la adopción de posturas críticas, tratando pasar desapercibidos. En este sentido podemos afirmar, tal como lo hace Gimeno Sacristán (1997), que la creación de un clima educativo adecuado nos permite a los docentes obviar algunas instancias clásicas de evaluación, convirtiendo la enchinchada en una táctica válida de evaluación integrada en el proceso de enseñanza.

En el mismo sentido vemos que las enchinchadas se aproximan bastante al concepto de evaluación educativa desarrollado por Álvarez Méndez (2001) ya que son una actividad crítica de aprendizaje que *'constituye una oportunidad excelente para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes... donde también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas'*.<sup>(4)</sup> La enchinchada se vuelve un escalón muy importante (un salto cualitativo real) en el proceso didáctico al permitir a los estudiantes tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos.

### **VI.1.3- Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEEs)**

En los últimos años estamos implementando diversas prácticas didácticas a la manera de andamiaje orientado a cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico. Al llevar el taller a la ciudad real hemos obtenido algunos resultados que son prometedores. Entre estas actividades sobresalen las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. Como dijimos, estamos convencidos de que el trabajo en el taller es una estrategia potente pero resulta, a veces, insuficiente ya que –entre otros aspectos- no deja de ser un ejercicio de simulación incompleto. Las PEEEs entran aquí a jugar un rol fundamental como complemento al enfrentar a estudiantes con el desafío de resolver problemas concretos en la ciudad real, analizando y proyectando en territorio. Es conveniente aclarar que, en este trabajo, tomaremos a las mismas por sus implicancias pedagógicas y didácticas sin desconocer, por ello, el profundo valor social e institucional que le dan sentido. Las PEEEs tienen por objeto favorecer la creación de espacios de aprendizaje, de saberes y actitudes para abordar profesionalmente diferentes situaciones sociales mediante la incorporación de prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado. Alicia Camilloni define a la educación experiencial como *‘una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Las PEEE pueden ser utilizadas como una estrategia de enseñanza y como un componente del currículo. La primera implica un aprender haciendo y el segundo, demanda reflexión sobre el hacer. Esta reflexión es la que transforma la simple experiencia en experiencia de aprendizaje y es la que hace educativa la experiencia. Desde esta perspectiva, la calidad de la experiencia define la calidad de la enseñanza. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica -en la vida real- las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas, y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución’.* (5)

### **VI.1.4- Materiales didácticos potentes: Estás acá**

‘Estas acá’, la imagen satelital gigante de la ciudad de Santa Fe en escala 1:1500 fue realizada en vinilo como actividad central de la muestra ‘La ciudad y el Río’ (2013). Con un

tamaño de poco más de 10 x 8 metros ocupó todo el hall del Museo Sor Josefa Díaz y Clucellas. Desde el día de la inauguración se pudo reconocer la potencia didáctica del dispositivo para la construcción de identidad territorial: la gente buscando y encontrando sus casas, reconociendo sus barrios, señalando con el dedo o el pie sus recorridos habituales, los chicos encontrando sus escuelas y sus clubes, caminando la ciudad como gigantes y, allí nomás, la laguna, los bañados, las islas, el río... mucho más cerca de lo que imaginaban. Luego del asombro llegan las preguntas, y las preguntas llevan a la reflexión, a la comprensión de la necesidad de avanzar hacia la consolidación de una cultura del río, de la resiliencia, de transformar vulnerabilidad en fortaleza. A partir de la capacidad de la gigantografía de comunicar el territorio nos propusimos llevar 'Estás acá' a otros ámbitos, otras actividades, otras gentes.

En las clases inaugurales del Taller de Proyecto Urbanístico hemos encontrado en la gigantografía un poderoso aliado para introducir a los estudiantes en el sector donde se desarrollará la actividad, en sus relaciones con el resto de la ciudad y con su territorio.



**Fig. 11:** Estás acá en la clase inaugural del Taller de Proyecto Urbanístico 2019. **Fuente:** Foto R. Giavedoni.

Adrián Gorelik afirmó (2015) que, para entender a la ciudad, no alcanzan las disciplinas aisladas, que es necesario 'desespecializar' la mirada. Para entender el territorio es necesario, no sólo esa visión integral, holística, sino también estar abierto al diálogo de saberes, al aprender del otro, a sacarse el impermeable de las certezas. Es imprescindible, asimismo, seguir indagando en la relación entre proyecto urbanístico y la construcción de modelos de desarrollo sustentable adecuados a cada realidad, a cada contexto. Para aprender a ver el territorio, alejándonos de la repetición acrítica de fórmulas urbanísticas ajenas a nuestras

realidades, 'Estás acá' es una herramienta estética, epistemológica y didácticamente potente que colabora en la construcción del reconocimiento de la propia identidad y en el desarrollo de estrategias de aprovechamiento de las potencialidades culturales y naturales de nuestro bello pero frágil paisaje insular.

En el Anexo se puede leer 'Estás acá, la gigantografía como material didáctico potente para aprender a ver el territorio', artículo publicado en Revista Polis 19.

---

**CITAS**

(1): BORJA, Jordi (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3

(2): ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ed. Morata.

(3): CELMAN, Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación? En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Ed. Paidós.

(4): ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). Op. cit.

(5): CAMILLONI, Alicia (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Gustavo Menéndez et al. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

## **Capítulo VII: Propuestas y conclusiones**

VII.1- Un par de cuestiones previas

VII.1.1- El Taller de Proyecto Urbanístico como asignatura anual

VII.2- Borrador de propuestas de reorganización curricular

VII.3- Breve recapitulación

VII.4- A la manera de conclusión



## VII.1- Un par de cuestiones previas

	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE
1° AÑO		
2° AÑO		U1
3° AÑO	U2	
4° AÑO	TPU	
5° AÑO		
6° AÑO		

DISTRIBUCIÓN ACTUAL  
 $3 \times 15 = 45$   
 $4 \times 30 = 120$   
 $4 \times 15 = 60$     225 hs.

Fig. 1: Distribución actual s/Plan de Estudios. Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo final nos dejamos vencer por la tentación proyectual propia de nuestra doble pertenencia disciplinar -como docentes y como arquitectos urbanistas- y desarrollamos, a la manera de borrador, un par de propuestas de modificación curricular con el objeto de apuntalar los cambios que consideramos pertinente realizar para transformar al Taller de Proyecto Urbanístico en una experiencia sustantiva.

En la fig.1 recordamos la distribución de Urbanismo 1, Urbanismo 2 y el Taller de Proyecto Urbanístico según el Plan de Estudios vigente. Ya hablamos lo suficiente de las debilidades que tiene, de las cuales dos pensamos que son claves: cuándo el estudiante comienza este trayecto y cuánto tiempo le destina al proyecto urbanístico.

El comienzo se da muy temprano: el dictado de U1 se da en el segundo año (la única facultad de arquitectura del país que lo hace), cuando los alumnos recién se están introduciendo en la problemática disciplinar de la carrera y, en tal sentido -siempre hablando en términos generales-, no están lo suficientemente maduros y no poseen los suficientes elementos conceptuales para poder comprender la complejidad del hecho urbano y de sus procesos. Un dato que respalda este argumento: el promedio de aprobados de los parciales teóricos de U1 ronda el 25% (si no implementáramos la instancia de recuperatorios más de la mitad de los estudiantes quedarían en la condición de libres).

Otro tema a tener en cuenta lo vimos en la fig. 1 del capítulo IV: en el segundo nivel los alumnos tienen el año con mayor carga horaria y cantidad de asignaturas de la carrera (780 hs y 10 asignaturas), esta sobrecarga de cursado se suma a otros motivos que hacen que el paso del segundo al tercer nivel sea donde estadísticamente se producen el mayor índice de deserción.



Por otro lado, el tiempo destinado a las asignaturas de la ciudad es escaso: sólo 225 horas, lo que la convierte -como vimos en IV.2.4- en la séptima entre las nueve facultades públicas del país que fueron consideradas para el estudio. Recordemos que a esta cifra ya exigua se suma el hecho de que el Plan de Estudios considera 30 clases anuales, o 15 cuatrimestrales, cosa poco realista ya que -sea por paros o feriados, ya que tenemos clases los viernes, día predilecto para ambos- raramente tenemos más de 13 clases, lo que reduce la carga horaria real a unas 200 hs. Ricard Pié Ninot, profesor titular de Urbanismo y Ordenación del Territorio (ESTA del Vallès -UPC-) señalaba (2005) que *'la enseñanza del Urbanismo en la carrera de Arquitectura se ha desarrollado siempre desde la certeza de que no es posible impartir adecuadamente todo el temario competencial en el espacio docente que los planes de estudio asignan al área de urbanismo'*. (1)

Los borradores de propuestas que desarrollaremos más adelante (en VII.2) se basan en intentar subsanar esta situación. Aclaración necesaria: muchas de las ideas aquí vertidas, como es lógico y evidente, no tienen intención de originalidad sino que, por el contrario, son el reordenamiento, sistematización, reintroducción y/o profundización de cuestiones y actividades algunas de las cuales venimos realizando o hemos realizado otras de las que hablamos como deseables pero, principalmente por falta de tiempo, o quedaron en el plano de los deseos no se han podido hacer adecuadamente. Es así que llevan implícito su origen colectivo en el trabajo y la reflexión cotidiana en la cátedra. La intención es, simplemente, apuntalar la discusión, estimular e incentivar el aporte de todos aquellos que se piensen involucrados.

### **VII.1.2- El Taller de Proyecto Urbanístico como asignatura anual**

Como afirmamos todos los que participamos de una u otra manera en este trabajo, gran parte de la problemática del TPU, o bien, de las dificultades en superar los lógicos inconvenientes que se producen en el mismo, reside en el hecho de que es una asignatura cuatrimestral. A nuestro modo de ver, resulta aconsejable -para que el taller alcance todo su potencial y se transforme en una instancia superadora de las tensiones y las dificultades verificadas- transformar el Taller de Proyecto Urbanístico en una asignatura anual.

A continuación exponemos diez dinámicas positivas que podrían suceder si tuviéramos un año para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico. Resulta obvio que esto redundaría en un marcado beneficio para estudiantes y docentes, ya que nos permitiría, entre otras cosas:

### **Aprender a ver el territorio**

La enseñanza del proyecto urbano, al decir de Pié Ninot (2005) *'ha desatendido en exceso la reflexión en campos como la ordenación del territorio o los temas ambientales, diluyéndose con ello el carácter transversal de la disciplina y algunos otros aspectos próximos e históricamente propios'*. (2) La posibilidad de introducir la dimensión territorial implica realizar una aproximación al Plan de Ordenamiento Territorial o Plan Estratégico Territorial donde, según Luis Moya (2001), la lectura crítica de lo existente, el análisis proyectual del territorio y la estrategia propositiva tienen más peso que lo puramente compositivo o proyectual en el sentido del urbanismo arquitectónico más clásico. Aquí gana peso la profundización en la práctica urbanística jurídico-normativa que estructura el desarrollo y regula el uso del suelo a escala territorial y metropolitana. En el caso particular de nuestra ciudad y región no se puede soslayar el estudio de la geofoma fluvial, con sus complejas dinámicas, ya que la ocupación del valle de inundación del río Paraná constituye un claro ejemplo de construcción de vulnerabilidad. No nos olvidemos que el 70% de la superficie de ejido municipal de Santa Fe está constituido por islas y humedales. Resultaría provechoso introducir los Objetivos de Desarrollo Sustentable (en especial el Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles) en sus dimensiones originales (ecológico/natural, social y económica) a la que se suman las dimensiones de la gestión institucional (Gallopín) y la cultural (Convención del Patrimonio Mundial de la UNESCO los Paisajes Culturales en referencia a los paisajes culturales).

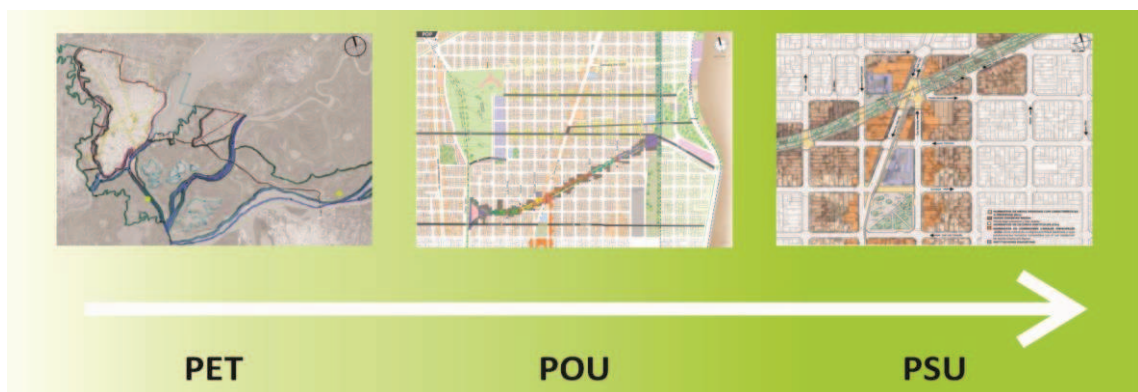


**Fig. 2:** Importancia de la geofoma fluvial en los estudios de la ciudad de Santa Fe. Un territorio de río en estiaje y en período de crecientes ordinarias. La construcción de terraplenes de defensa aumenta la vulnerabilidad al introducir nuevas tensiones (modificaciones en las corrientes fluviales) en el funcionamiento del sistema hidrológico y al crear una falsa sensación de seguridad de la población entre defensas. **Fuente:** Elaboración propia sobre imágenes Landsat.

Adrián Gorelik afirma (2015) que para entender a la ciudad no alcanzan las disciplinas aisladas, que es necesario 'desespecializar' la mirada. Para entender el territorio es necesario, no sólo esa visión integral, holística, sino también estar abierto al diálogo de saberes, al aprender del otro, a sacarse el impermeable de las certezas. Es imprescindible, asimismo, seguir indagando en la relación entre proyecto urbanístico y la construcción de modelos de desarrollo sustentable adecuados a cada realidad, a cada contexto.

Se puede considerar la posibilidad de planificar actividades conjuntas con la Facultad de Humanidades y Ciencias, de manera de apuntalar el carácter interdisciplinario de la actuación sobre el territorio, considerando que según el Plan de Estudios, el Licenciado en Geografía está capacitado para el diseño y gestión de programas de ordenación territorial, evaluando las actividades económicas y sociales, estudios sobre la distribución del transporte y la población. La carrera tiene dos asignaturas en relación al tema: Geografía Urbana (2º ciclo) y Planeamiento y Ordenamiento del Territorio (3º ciclo).

### Desarrollar adecuadamente las diversas etapas del proyecto urbanístico

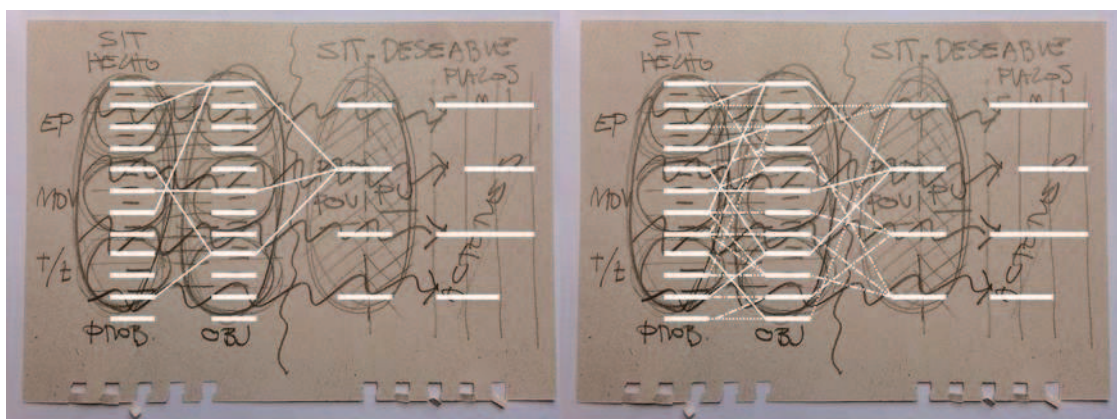


**Fig. 3:** El PET (Plan Estratégico Territorial) es el denominado urbanismo territorial; como posee una escala y complejidad de trabajo que exige el aporte de diversas disciplinas aquí el objetivo pedagógico principal será preparar a los estudiantes de arquitectura para la participación en equipos interdisciplinarios, en la gestión político-estratégica y en la escala territorial (de 1:10.000 a 1:100.000). Recomendamos la introducción a los ODS y a los mecanismos de redacción y gestión de planes urbanísticos a cualquier escala. Equipos de unos 8 estudiantes. El POU (Plan de Ordenamiento Urbanístico, también llamado POP, Plan de Ordenamiento Preliminar) es lo que algunos especialistas denominan urbanismo urbano (término que no nos gusta demasiado); conlleva un nivel interdisciplinar medio ya que implica conceptos e instrumentos propios del planeamiento urbanístico a escala urbana (aproximadamente de 1:5.000 a 1:10.000) enfocado principalmente en la estructura urbana; el equipo original de 8 integrantes se divide en 2 grupos de 4 estudiantes. El PSU (Proyecto Sectorial Urbano) es el denominado urbanismo urbano-arquitectónico, campo de los arquitectos; se trabaja profundizando (salto cualitativo) las consignas proyectuales de la etapa previa (haciendo hincapié en el paisaje urbano) en la escala de trabajo barrial (o urbana sectorial) de 1:500 a 1:2.500; el equipo que desarrolló el POU se divide en 2 de 2 estudiantes. **Fuente:** elaboración propia en base a trabajos de alumnos de la cátedra.

En los últimos años hemos tenido, por diversos motivos, entre 12 y 14 clases para desarrollar el TPU. Esto nos obligó a reducir la etapa del Plan de Ordenamiento Preliminar, pidiendo la pre entrega del mismo para la cuarta clase. Si bien luego los equipos tenían la posibilidad que

ajustar el plan en base a lo desarrollado en la segunda etapa, el tiempo del que disponían resulta evidentemente escaso. Restaban, entonces, entre 8 y 10 clases para realizar el Proyecto Sectorial Urbano y los mencionados ajustes al POU, tiempo también exiguo. En V.1 mencionamos que las dificultades y problemas llevan a errores que pueden resultar aceptables como parte de un proceso de descubrimiento de las leyes y lógicas proyectuales de la disciplina pero, debido a la falta de tiempo, generalmente ‘aparecen’ en instancias de la entrega final, cuando ya no hay posibilidades de que sean superados. Va de suyo que disponer de 25 a 28 clases permitirá diseñar adecuadamente cada etapa e incorporar la dimensión territorial, yendo en orden cronológico en la dinámica proyectual de lo general a lo particular (disminución de la escala de intervención y creciente grado de ‘arquitecturización’ del diseño). Proponemos que el número de integrantes de los equipos sea decreciente.

### Pensar proyectos más integrales.



**Fig. 4:** El paso de la situación de hecho a la situación deseable en un proyecto urbanístico integral. A la izquierda tenemos un ejemplo muy simplificado del proceso. Tenemos seis problemas (detectados en el análisis de la situación de hecho realizada en U2) agrupados en tres capas (espacio público, movilidad y trama/tejido/ usos y actividades). Respondiendo a esta situación se trazaron tres objetivos que nos llevan a la iniciativa proyectual. Como afirma Jaime Lerner ‘un proyecto no debe servir para resolver un problema sino varios problemas a la vez’. **(3)** A la derecha podemos ver cómo una serie de proyectos conforman un mismo plan de ordenamiento urbanístico, tanto a escala urbana como sectorial y contemplando actores y etapas. Despojar de confusión el proceso sin perder la complejidad propia de lo urbano es uno de los grandes desafíos que enfrentamos docentes y alumnos. **Fuente:** elaboración propia.

Este punto está íntimamente relacionado con el anterior: poder desarrollar adecuadamente las diversas etapas del proyecto urbanístico nos permitirá pensar proyectos integrales, que no soslayen la complejidad de los procesos y los fenómenos urbanos. Desde el punto de vista didáctico cobra importancia estratégica la determinación del área en la cual se va a realizar el trabajo (denominada área de estudio para U2 y área de proyecto para el TPU). Es fundamental la diversidad de situaciones, con presencia de sectores construidos ya sea consolidados y/o degradados (que llevarán a propuestas de renovación y/o regeneración urbana -social y

espacial-) y de áreas de vacancias (que permitirán proyectos nuevos donde los estudiantes imaginarán un futuro para esos sectores), de centralidades y nodos. Hay que evaluar las posibilidades y aptitudes de cada lugar respecto a su capacidad de transformación y los condicionantes sociales que intervienen en esta.

En el capítulo 'el fin de la ciudad postmodernista y el derecho a la ciudad', de 'Revolución urbana...' (2014), Borja señala que se pueden verificar en la actualidad (tanto en la ciudad europea como en la latinoamericana) una tensión entre dinámicas negativas orientadas a la degradación y disolución de la ciudad, y positivas donde las acciones revalorizan la ciudad compacta, heterogénea, que integra pasado e identidad cultural con desarrollo y futuro. Denomina a estas tendencias, respectivamente, el crepúsculo de la ciudad y el nuevo amanecer. Borja propone que, si queremos volcar la balanza hacia las dinámicas positivas, *'el concepto de derecho a la ciudad tiene un potencial fundamental: es a la vez una clave interpretativa crítica de la ciudad y de la urbanización y además es una base teórica para elaborar estrategias y desarrollar procesos socio-políticos transformadores de las sociedades urbanas'*. (4) El sociólogo catalán retoma y amplía el término acuñado por Lefebvre en los sesenta. Desde su perspectiva política, el derecho a la ciudad es un conjunto de derechos formales y materiales que configuran la ciudadanía y que *'incluye un conjunto de derechos que podríamos llamar específicamente "urbanos", como vivienda, espacio público y equipamientos de igual calidad, centralidad, movilidad, visibilidad, integración en el tejido urbano, a residir en el lugar que se ha elegido y a mantener en él, calidad ambiental, etc. Y también derechos de naturaleza cultural, socioeconómicos o políticos que condicionan o hacen reales los anteriores. El derecho a la ciudad parte del principio que este conjunto de derechos forma un todo si no se tienen todos a la vez, incluso aquéllos que se consiguieron, dejan de ser derechos reales. La vivienda sin movilidad, o sin empleo, o sin conocimiento la cultura del lugar, no permite ejercer como ciudadano'*. (5) Ahora bien, ¿cómo trasladamos al proyecto este concepto? ¿Cómo 'proyectar' espacios que respeten el derecho a la ciudad en una ciudad latinoamericana sin banalizar, sin caer en eslóganes vacíos? Suponemos que hay varios caminos. Desde nuestras posibilidades una alternativa es retomar (reinsertar) algunos temas, como el de vulnerabilidad y pobreza pero vistos desde una perspectiva proyectual. De esta manera nos puede dar algunos indicios lo que Bernardo Secchi llama, en 'La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres' (2015), la nueva cuestión urbana: la injusticia social y su correlato, la injusticia espacial.



**Fig 5:** Proyectos integrales y el derecho a la ciudad, como afirma Lerner (2013) un proyecto debe servir para resolver varios problemas a la vez: accesibilidad a barrios aislados, espacios públicos de calidad donde antes no existían lugares de encuentro y políticas culturales inclusivas que llenan de significado los nuevos lugares (aquí no haremos hincapié en los efectos negativos de la deficiente ejecución de la obra). El caso Medellín: Parque Biblioteca España (Mazzanti, 2007). **Fuente:** fotos R. Giavedoni.

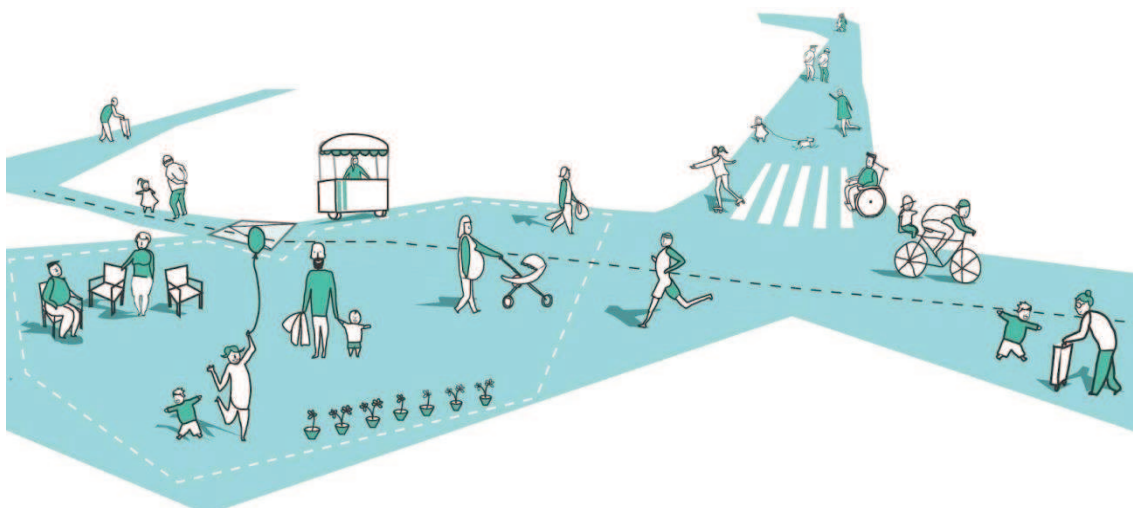
Para Secchi -para quién el urbanismo es, a diferencia de Borja, una actividad eminentemente proyectual-, la disciplina tiene importantes y precisas responsabilidades en la creciente profundización de la desigualdad socio-espacial ya que el proyecto de la ciudad debe ser uno de los puntos de partida de cualquier política dirigida a su eliminación. Cualquier proyecto que no considere esto seguirá reproduciendo la fragmentación física, social y simbólica. El arquitecto milanés afirma (2008) que para entender esta problemática no es necesario recurrir a imágenes extremas de villas miseria junto a barrios cerrados, es quizás más interesante verificar esta inequidad en aspectos comunes a ciudades de todo el planeta (aún del mundo desarrollado), donde *'surge una topografía social cada vez más contrastada, reconocible tanto en prácticas del espacio urbano como en los imaginarios colectivos e individuales'*. (6) Pensemos –entre otras cosas- en la diferencia de calidad espacial de lugares públicos, de plazas, calles y avenidas de cualquiera de nuestras ciudades de acuerdo a las características socioeconómicas del barrio...

### **Incorporar más y mejor teoría**

Siempre sostenemos que el taller es la modalidad pedagógica que supera la dicotomía teoría y práctica, ya que es donde se dibuja reflexionando y se reflexiona con el lápiz en la mano. Disponer del tiempo adecuado para incorporar más y mejor teoría que sustente la práctica permitirá tanto darle más sentido al taller como posibilitará ir definiendo un corpus teórico ad hoc. Cuando hablamos de mejor teoría, hacemos referencia a una teoría más adecuada a nuestra praxis proyectual, a nuestra realidad y a nuestro contexto. Como dice Marina Waisman (1990) *'la praxis provee los objetos de reflexión, a su vez la reflexión provee los conceptos que orientarán la praxis. Si sólo utilizamos instrumentos de conocimiento*

forjados en países centrales corremos el riesgo de equivocarnos o desconocer nuestra realidad arquitectónica y urbana. Hay que formular o reformular instrumentos adecuados para la comprensión y el análisis de esa realidad'. (7) Borja (2014) apunta lo antedicho cuando afirma que 'el mundo actual exige un planteamiento glocalizador, una articulación de lo global y lo local'. (8)

Entre los contenidos a sumar deberemos considerar aquéllos que devengan del ajuste a realizar entre Urbanismo 1 y Urbanismo 2 (los contenidos más relacionados con la etapa proyectual) como también otros temas que han debido ser dejados algo de lado como paisajes culturales, movilidad, sintaxis espacial y casuística latinoamericana y también algunos otros que están empezando a surgir con fuerza y empiezan a interpelarnos, como urbanismo feminista, por ejemplo.



**Fig. 6:** 'Nos preguntamos si el urbanismo, como disciplina, y las/os urbanistas, como técnicas y profesionales, estamos preparadas para responder desde la práctica de nuestra profesión a este cambio de paradigma. ¿Estamos siendo capaces de plantear modelos de ciudad y procesos de transformación urbana que recojan una nueva forma de entender y trabajar la ciudad? ¿Cómo incorporamos las teorías feministas a las prácticas urbanas? ¿Contamos con las herramientas técnicas necesarias para trabajar el territorio desde la perspectiva de género? ¿Cómo incorporamos las teorías feministas a las prácticas urbanas?' (9)  
Fuente: //paisajetransversal.org/wp-content/uploads/2018/05/imagen\_g25C325A9nero.jpg

'La ciudad ha evolucionado más rápidamente que los principios teóricos que la imaginaban y dibujaban. La ciudad ha modificado su dimensión, pero sobre todo ha modificado su funcionamiento interno. Las dinámicas urbanas y territoriales, sociales y económicas, han evolucionado de forma acelerada y muy desfasada respecto a la velocidad con que lo han hecho los espacios físicos que las acogen. La esfera social y la esfera física han perdido su armonía. Las lógicas de la movilidad, la forma de concebir el ocio o la seguridad en la ciudad, entre otros, han alterado sustancialmente la relación entre personas y espacios'. (10)

## Desarrollar materiales didácticos

De la mano del punto anterior surge la posibilidad de aprovechar una hipotética mayor disponibilidad de tiempo y dedicación para el desarrollo de materiales didácticos (idea tomada de la EINA-Zaragoza). Se puede organizar un equipo de docentes, pasantes alumnos, cientíbecarios e investigadores para realizar el diseño las publicaciones (físicas y/o digitales) unificando la estrategia comunicacional. Estos materiales de urbanismo pueden constituirse en una suerte de cuerpo de conocimientos técnicos útiles.

Algunos ejemplos:

- actualización y reorganización de las fichas de cátedra, sumando temas nuevos;
- publicación de ejercicios y proyectos realizados en años anteriores que sirvan de guía para los alumnos que se encuentran por primera vez en su carrera con el proyecto de esta escala y complejidad;



Fig. 7: Materiales didácticos. De izquierda a derecha: Materiales de Urbanismo de la EINA-Zaragoza; ficha de cátedra; captura de un video de una clase teórica de la cátedra. Fuente: elaboración propia

- realización de comentarios sobre bibliografía, artículos, cuestiones de la ciudad y la región con respecto al tema (nuevo vínculo Santa fe-Paraná, Plan Circunvalar, etc.);
- difusión de actividades de investigación y extensión realizadas por el equipo docente de la cátedra y de otras cátedras en referencia a los temas del TPU;
- difusión de actividades paralelas pero íntimamente relacionadas con el TPU: viajes de estudio, talleres, escritos y ponencias de los docentes, pasantes y estudiantes, etc.;
- sistematización de un repertorio (ya sean ejemplos, links, etc.) de elementos de composición urbana (escala, relación entre tipos edificatorios y espacio público, diseño de cruces peatonales, ciclovías, etc.); y
- todo lo que la cátedra considere pertinente en base al ajuste constante de lo realizado.

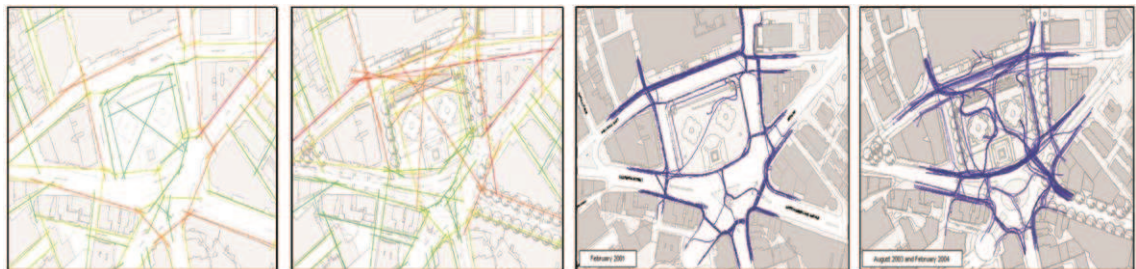


## Introducir ejercicios cortos de carácter experimental

Pensar fuera de la caja puede ayudar a enriquecer los procesos de enseñanza al introducir situaciones que sacan (tanto a estudiantes como a docentes) de lo conocido, de la zona de confort. Un claro ejemplo es el cruce de docentes que hacemos aproximadamente a mitad de curso (ver VI.1). Disponer del tiempo adecuado nos permitirá la realización de ejercicios cortos, a la manera de encierro, sobre determinados temas que –lamentablemente- nos vemos obligados a dejar de lado. En estos micros experimentales (de carácter grupal) serían ejercicios lúdicos-creativos con carácter exploratorio donde se pueden abordar, de manera introductoria, cuestiones tales como movilidad sustentable, sintaxis espacial en espacios públicos, movilidad fluvial e infraestructuras de acceso insular, entre otros.

**Fig. 8:** Workshop en el congreso Arquisur 2021 Tucumán-Santiago. Micro experimental para el proyecto participativo de infraestructuras de acceso al territorio insular (Mines-Galarza-Giavedoni-Canga). Fue una experiencia muy interesante de la que participaron 36 estudiantes en 6 equipos que escribieron 5 palabras (en base a las dimensiones de la sustentabilidad) en referencia al territorio insular santafesino, luego eligieron entre todas las escritas (propias y ajenas) para transformarlas en una hipótesis proyectual que fue transformado en diagrama proyectual.

**Fuente:** elaboración propia sobre la presentación del Taller en Arquisur 2021.



**Fig. 9:** Sintaxis espacial. Práctica de diseño en el espacio público: Trafalgar Square.

**Fuente:** Dursun, Pelin. (2007). Space Syntax in Architectural Design.

### Realizar más actividades de colaboración y autoevaluación

En consonancia con el punto anterior, resulta fundamental fomentar el espíritu colaborativo en el aprendizaje. Si la ciudad es una creación colectiva mal haríamos en pretender diseñarla desde el individuo, desde una visión personal. No podemos seguir viendo al arquitecto como el creador de proyectos originales, debemos orientar el sentido y la utilidad de nuestra disciplina para que seamos profesionales que contribuyen a un proyecto colectivo. Profundizar estrategias de horizontalización del conocimiento ya mencionadas como ser enchinchadas y proponer y experimentar otras nuevas basadas en la construcción de cogniciones distribuidas resultará beneficioso para todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



**Fig. 10:** Actividades colaborativas y de autoevaluación dentro del TPU. Trabajo en conjunto entre tres equipos (izquierda); exposición de lo realizado a la manera de enchinchada (derecha). **Fuente:** fotos R. Giavedoni.

### Promover la participación de los estudiantes en actividades paralelas y/o complementarias que amplíen la visión disciplinar



**Fig. 11:** De izq. a der: Workshop 'Pratiques du Projet Urbain. Échanges France & Amérique du Sud' en la UFRGS, Porto Alegre, Brasil (2016); Taller Interdisciplinario e Interinstitucional 'Los Pilares y la Laguna', UNL+UTN+UCSF, Santa Fe (2018); PEEE 'Aprender a ver el territorio', FADU, Alto Verde y La Boca, Santa Fe (2018-2019). **Fuente:** fotos R. Giavedoni.

Si bien (ver Anexo) la cátedra impulsa en docentes, pasantes y alumnos la participación activa en proyectos de Investigación y Extensión y en Workshops locales e internacionales, ya sean de la disciplina o de carácter interdisciplinar, hay que reconocer que tanto experiencias como resultados no llegan a la mayoría de los alumnos. Estudiar la posibilidad de incentivos

académicos (a la manera de créditos y/o aprobación de parte de las asignaturas, entre otros) puede resultar positivo en tal sentido.

### **Mejorar el cierre de procesos**

Cuando el tiempo no es suficiente, una de las primeras cuestiones que se ve perjudicada es el cierre de año, la devolución a los estudiantes de la evaluación final de lo producido (tanto durante el proceso como el proyecto final) limitándose, en el peor de los casos, a una mera comunicación de las notas con una breve explicación de las mismas. Más y mejores instancias de evaluación y autoevaluación redundarán en un proceso de aprendizaje más rico y nos permitirá ilusionar con una conclusión de proceso apropiado con diversas actividades y la realización de una exposición ante los compañeros de nuestra y otros talleres, como en alguna ocasión pudimos realizar.



**Fig. 12:** Exposiciones de trabajos finales de TPU. De izq. a der: en el Hall del Aulario FADU-UNL.  
**Fuente:** fotos R. Giavedoni.

### **Mejorar, en definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico**

Que el Taller de Proyecto Urbanístico tenga status de asignatura anual significará reivindicar el carácter urbano de la arquitectura y el carácter arquitectónico de la ciudad como atributo inseparable de la propia disciplina. El urbanismo de los arquitectos (nuestro aporte a la construcción de esta disciplina transversal de la que hablamos al principio de este trabajo) es el proyecto de la ciudad o, como nos gusta decir en la cátedra, es ver la ciudad en el proyecto y, para aprender a hacerlo, estos cambios serán bienvenidos. Es importante que nuestra facultad tenga la voluntad y la capacidad de generar entre sus integrantes (alumnos y docentes) una verdadera conciencia urbana y territorial, *'una conciencia que sitúe la ciudad, física y socialmente, en el centro, como espacio colectivo de convivencia que hay que preservar y mejorar. Que anteponga el espacio común al privado, cuya arquitectura no eluda su responsabilidad social y no se refugie en su dimensión objetual y estética'*. (11)

## VII.2- Borradores de propuestas de reorganización curricular

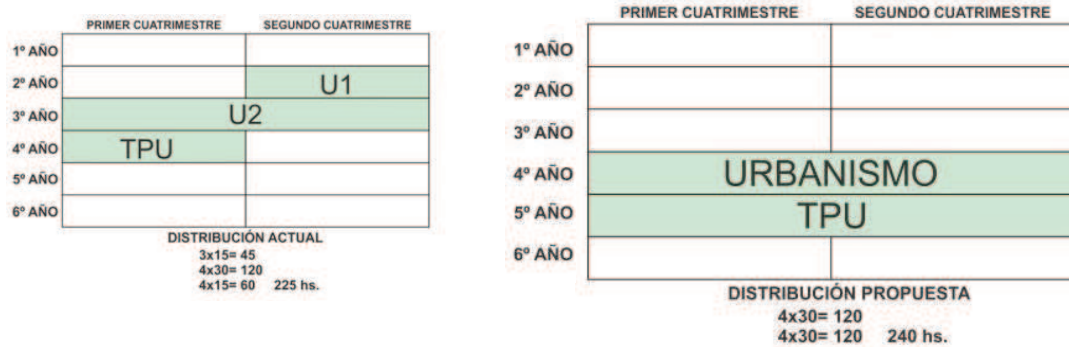


Fig. 13: Propuesta A. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 13 vemos la Propuesta A, bastante moderada que, aparentando un simple cambio, casi un enroque de horarios, esconde -en realidad- una profunda y significativa modificación del enfoque curricular. Si, tal como entendemos, el urbanismo es una disciplina orientada a la práctica transformadora, un saber enfocado en la acción, el lugar de la acción es el taller y, como vimos a lo largo de este trabajo, el ámbito donde podemos superar las dificultades que van surgiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un solo cuatrimestre (trece o catorce clases) con cuatro horas semanales resulta, a todas luces, insuficiente.

Pero hay más. Proponemos empezar en cuarto año, de manera acorde con la mayoría de las facultades de arquitectura del país (ver Fig. 4 en IV.2.4). El cuarto año es más adecuado para introducirse en la temática: a esta altura de la carrera ya se realizó el salto cualitativo que permite a los estudiantes una participación más activa y crítica en su formación. Pensamos que esta redefinición del perfil del ingresante a las asignaturas de la ciudad nos permitirá una más adecuada alfabetización académica disciplinar. Los niveles cuarto y quinto son, también, los que tienen menor carga horaria (607 y 570 hs, respectivamente, comparado con 765, 780 y 740 hs de primero, segundo y tercer año), cuando la teoría pedagógica universitaria (y la lógica) indica que debería ser exactamente al revés.

Respecto a los contenidos (tanto los conceptuales como los instrumentales) de U1 y U2 son de naturaleza complementaria y no produciría mayores inconvenientes fusionarlos en una sola asignatura, más allá de la necesidad de algunos ajustes lógicos. Cabe destacar que el mínimo incremento de la carga horaria (sólo 15 horas entre las dos asignaturas, que puede ser absorbido por el plantel docente actual) se ve compensado por el hecho de empezar en el cuarto nivel, aproximándose al modelo de la FADU-UBA.

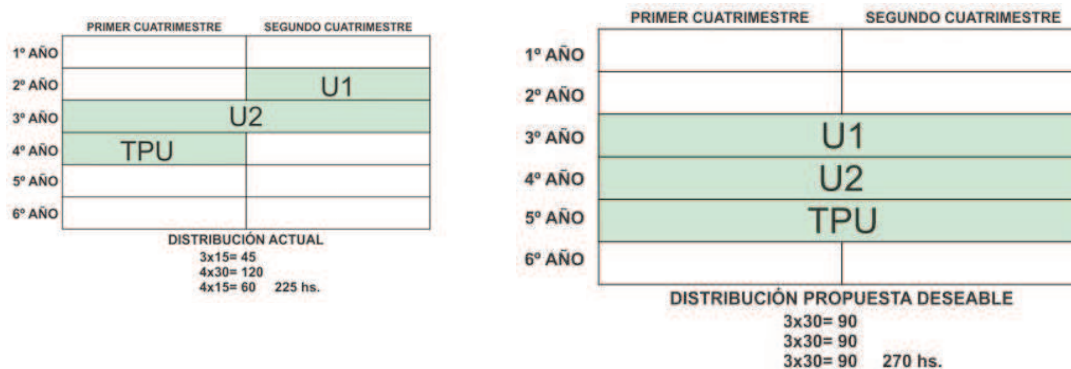


Fig. 14: Propuesta B. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 14 podemos apreciar la Propuesta B, que llevaría a la situación más deseable, similar a la experiencia rosarina. Aquí se plantea transformar tanto U1 como TPU en asignaturas anuales. Como se puede observar, unificamos la carga horaria semanal a 3 horas de cursado (U2 se reduce en 30 hs) lo que lleva el total a 270 hs de cursado (45 horas más que en la distribución actual). El hecho de tener tres asignaturas anuales nos permitiría, no sólo ahondar en cuestiones conceptuales e instrumentales, sino también introducir algunas cuestiones -sobre todo las referidas al estudio y proyectación del territorio-, y reintroducir otras -vulnerabilidad y pobreza, procesos y fenómenos latinoamericanos, etc.- que lamentablemente han sido dejadas de lado por falta de tiempo.

Del campo epistemológico surge la consideración de otro tema, no menor, para apoyar que el TPU se vuelva anual: como sabemos, el urbanismo no es un territorio exclusivo de los arquitectos. Por el contrario, en tanto disciplina transversal, los estudios urbanos reciben aportes fundamentales de la sociología, de la geografía, del derecho y de la economía, entre tantos otros. ¿Qué aportamos, entonces, los arquitectos?

Recordemos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (res. 498/2006) afirma que los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Arquitectura *'deben estar orientados a la formación de un profesional con perfil generalista y apto para actualizarse, continuar aprendiendo, y dotado de la capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas orientadas al mejoramiento de la calidad del hábitat; la capacidad de convertir esta interpretación en pautas programáticas y la capacidad de transformar las pautas programáticas en proyectos arquitectónicos y urbanos dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico-constructivos y expresivos, considerando los respectivos contextos históricos, culturales y ambientales.'* (12)

Sumemos a esto que según el Plan de Estudios de nuestra facultad la formación del estudiante está orientada a indagar y profundizar -a partir de una aproximación analítico proyectual- en la naturaleza del hecho urbano, abordando temáticas de vigente actualidad, a los efectos de reflexionar sobre las posibilidades, límites y alcances de la disciplina; desarrollar criterios y métodos para la interpretación de la ciudad contemporánea; y desarrollar aproximaciones y definiciones de propuestas de intervención de escala urbana en su más amplia y abarcativa conceptualización.

Podemos pensar entonces, que la capacidad proyectual, el diseño del espacio y los elementos físicos que lo conforman y la visión integral del arquitecto es una respuesta tal vez petulante pero válida a la pregunta que nos hacíamos más arriba. No es ocioso remarcar el rol del taller en la construcción de estas experticias.

Creemos que es conveniente recordar que estas propuestas no son textos cerrados, definitivos, sino por el contrario, son borradores, sugerencias a ser discutidas y mejoradas.

Pero podemos animarnos a más. A las asignaturas optativas existentes (Introducción al Planeamiento Ambiental; Planeamiento Urbano y Regional. Módulo I: Análisis Territorial; Planeamiento Urbano y Regional. Módulo II: Ordenamiento Territorial; Prácticas de Planeamiento Ambiental; Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II; y Taller Proyectual en Morfología Urbana) nos permitimos sugerir algunas de las muchas más que podrían sumarse a la oferta existente para complementar la formación del estudiante de manera de ir conformando un corpus que nos permitiría pensar en una futura especialización y/o una maestría en Planeamiento Urbano, Metropolitano y Territorial:

- Estudios avanzados sobre Proyecto Urbano;
- Aprender a ver la ciudad latinoamericana;
- Instrumentos avanzados de Urbanismo: GIS y otros;
- Ciudad y Gestión;
- Ciudad y Movilidad sustentable;
- Economía urbana.

### **VII.3- Breve recapitulación**

Hagamos una breve recapitulación.

A lo largo de este trabajo intentamos abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico con el objetivo de conocer y comprender algo de la problemática y las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico en el marco de nuestra institución y desde el punto de vista de nuestra cátedra. Para ello nos propusimos tres objetivos específicos. El primero de ellos fue conocer los métodos de enseñanza del proyecto urbanístico y comprender los trayectos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la realización de un estudio comparativo de cátedras de Urbanismo de la región. El segundo fue analizar críticamente las estrategias didácticas en curso en nuestra cátedra para potenciar el taller como ámbito adecuado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico. Y el tercero fue analizar el currículo actual de la FADU-UNL para realizar un diagnóstico sobre las tensiones que devienen del mismo en lo referente al tema. Este tercer objetivo incluía la posibilidad de proponer, de considerar necesario, cambios orientados a salvar las dificultades halladas. En este sentido, dividimos este trabajo final en tres partes. En la primera, introductoria y de carácter general (conformada por los capítulos I, II y III), realizamos una caracterización del marco contextual de nuestra práctica docente y un breve estudio del estado de la cuestión para terminar acercándonos a la definición del objeto de estudio, profundizando en el taller como modalidad pedagógica y ámbito de esta práctica. La segunda parte (capítulos IV y V) es el cuerpo del trabajo, de carácter más técnico. Definimos el encuadre epistemológico y el diseño de la investigación para concluir en la etapa analítica, que devino en algunas consideraciones sobre lo analizado y lo relevado. Realizamos una investigación de corte cualitativo que desarrollamos teniendo como base nuestra experiencia concreta en el Taller de Proyecto Urbanístico de la cátedra Valiente. Estas consideraciones estuvieron orientadas a conocer los trayectos de aprendizaje de los estudiantes y el perfil académico y humano del futuro arquitecto urbanista y, especialmente, la particular relación que se establece entre las lógicas de diseño arquitectónico y urbanístico. En la última parte (capítulos VI y VII), que denominamos la etapa propositiva, nos centramos en potenciar el rol del taller en la superación de las tensiones provenientes del currículo. Finalmente nos dejamos vencer por la tentación proyectual de nuestra disciplina y desarrollamos -a la manera de borrador- un par de ideas de modificación curricular y de desarrollo de contenidos pedagógicos para apuntalar los cambios que consideramos pertinente realizar.

#### VII.4- A la manera de conclusión

Este trabajo surgió de verificar las dificultades con que nos encontramos en la cátedra Valiente de la FADU-UNL al enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica proyectual del urbanismo, situación que llevó a preguntarnos si no era la lógica de diseño del objeto arquitectónico el obstáculo epistemológico a superar cuando debemos intervenir en una lógica de diseño diferente, la del espacio urbano. Estamos en condiciones de concluir, como resultado de la investigación realizada, que la respuesta es afirmativa. De todos modos asignarle a esto toda la responsabilidad sería caer en una simplificación. Destinar más tiempo al proyecto urbanístico (y, en lo posible, a todas las asignaturas urbanas) y empezar su dictado en, por lo menos, tercer año, es perentorio. De todos modos, estas dos cuestiones son condiciones necesarias pero no suficientes. Reivindicar el carácter urbano de la arquitectura y el carácter arquitectónico de la ciudad como atributo inseparable de la propia disciplina es fundamental. Y este es un cambio casi epistemológico que debe empapar todo el currículo de nuestra facultad.

Nunca fue objetivo de este estudio cuestionar la orientación generalista de nuestra facultad ni su equilibrio entre las diversas aristas de la formación profesional, estas son discusiones que indudablemente son necesarias pero que precisan de procesos de reflexión que deben ser a todas luces colectivos.

Mucho menos fue nuestra intención postular la independencia disciplinar del urbanismo, proponiendo la creación de una especialización y/o una maestría en Urbanismo. Hasta que el urbanismo se vuelva una profesión con titulación y enseñanza propias, reivindicamos el derecho de que la enseñanza de la disciplina se realice en las facultades de arquitectura. Sin intención de reducir el urbanismo a arquitectura, hacemos nuestras las palabras de Fernando de Terán (2005) cuando afirma que *'más allá de lo que constituye, caracteriza y define la identidad instrumental del proyecto, existe una actitud, una manera de ver, una forma de comprender y de proponer, que podría denominarse proyectual. Es esencialmente formalizadora, y su existencia es imprescindible en la formación de cualquier estrategia de acción sobre el medio físico, a la escala que sea, para complementar a las formas de ver, de comprender y de proponer que pueden denominarse analíticas. Es la dimensión proyectual lo que identifica inequívocamente a la arquitectura... Por eso entendemos que sigue teniendo sentido la enseñanza del urbanismo y también una aproximación a lo que es la ordenación del territorio, en una escuela de arquitectura'*. (13) En su lúcido texto sobre la enseñanza del



urbanismo, Xavier Matilla Ayala (2018) señala la necesidad de un buen entendimiento entre arquitectura y urbanismo y, para ello, es preciso *'definir cuáles pueden ser los ámbitos de conocimiento específicos y cuáles pueden ser los compartidos. El buen entendimiento entre urbanismo y arquitectura es más importante que nunca. Las situaciones en que la ciudad y el territorio tienen la oportunidad de mejorar sus condiciones en favor de sus habitantes dependen tanto de su planificación como de la arquitectura que las tiene que concretar'*. (14)

A lo largo del trabajo analizamos comparativamente los planes de estudio de las tres facultades públicas más importantes de la región. Entrevistamos y encuestamos a docentes, pasantes y alumnos. Realizamos observaciones participantes. Hemos visto que en la cultura del estudiante de arquitectura se hace mucho hincapié en la resolución de objetos casi autónomos, parcelarios -como los llamó Mónica Sánchez. La preocupación proyectual se enfoca, la mayoría de las veces, en cumplir con una serie de requisitos formales impuestos en contextos centrales, en una cultura de la imagen que desconoce el propio contexto. Constatamos que esto no es, por supuesto, privativo de nuestra facultad sino que se verifica en todas las instituciones de la región. Se promueve, tal vez inconscientemente, actitudes de competencia en detrimento de actitudes de co-laboración y co-operación. El individualismo propio de esta cultura del estrellato lleva a que el trabajo en taller y en equipos pierda atractivo, transformándose en una carga. Todo esto influye negativamente al momento de encarar una experiencia de diseño urbano, caracterizado por ser un sistema de relaciones, por su complejidad y escala y por la multiplicidad de actores intervinientes.

Si entendemos al urbanismo como una praxis, el taller es el lugar donde sucede parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje de la acción. Y la acción se desarrolla como construcción de experticias tales como la capacidad proyectual, el diseño del espacio y los elementos físicos que lo conforman y una visión integral (desespecializada), que son el gran aporte de los arquitectos a la disciplina del urbanismo. En *'Hemos perdido el arte de hacer ciudades'* Sennett (2013) se lamenta de que *'la ciudad física ha desaparecido como objeto significativo del pensamiento sobre la vida pública'* (15), mientras que para él, por el contrario, los elementos físicos de la ciudad, los componentes corpóreos, deberían estar en un primer plano. Nos preocupa, entonces, verificar la progresiva pérdida de la modalidad taller en nuestras facultades.

Teniendo en cuenta esta situación, vimos las estrategias que estamos llevando en la cátedra como andamiaje para vitalizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el taller. Interesantes pero insuficientes, nos llevaron a proponer modificaciones al plan de estudios con el objeto de transformar al Taller de Proyecto Urbanístico en una asignatura anual. Las modificaciones son imprescindibles, las propuestas son borradores a ser discutidos y mejorados con otras miradas, otras experiencias. Decimos que son modificaciones imprescindibles si queremos indagar y profundizar -a partir de una aproximación analítico proyectual- en la naturaleza del hecho urbano, abordando temáticas de vigente actualidad, a los efectos de reflexionar sobre las posibilidades, límites y alcances de la disciplina; desarrollar criterios y métodos para la interpretación de la ciudad contemporánea; y desarrollar aproximaciones y definiciones de propuestas de intervención de escala urbana en su más amplia y abarcativa conceptualización. Que no son otra cosa que los objetivos del TPU, según el Plan de Estudios vigente.

En este trabajo hablamos varias veces de borradores. Es más, nos gusta ver a esta tesis como un borrador en sí mismo. ¿Por qué? Jorge Luis Borges afirmaba -en su infinita ironía- que *'no puede haber sino borradores: el concepto de texto definitivo corresponde a la religión o al cansancio'*. (16) En este sentido, estas reflexiones y propuestas -en las antípodas del dogma y de la molicie- no intentan otra cosa que ser un borrador sobre un texto que estamos escribiendo día a día y el cual, esperamos, nunca sea definitivo. Como dijimos antes, la intención es, simplemente, apuntalar la discusión, estimular e incentivar el aporte de todos aquellos que se piensen involucrados.

Al comienzo de este trabajo afirmábamos que, en algún momento, la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico en nuestra institución se tendrá que dar y que era conveniente estar capacitados para cuando esto suceda. Como dice Pié Ninot (2005) la formación de expertos en el proyecto para la conservación, la transformación y la mejora de la ciudad y el territorio no es una tarea menor. Nos gusta pensar que, ahora, estamos un poco mejor preparados.

Para finalizar nos gustaría exponer que estamos convencidos que, como dice Alicia Camilloni, uno elige la docencia para seguir aprendiendo. Más allá de las limitaciones -sobre todo de disponibilidad de tiempo- con que afrontamos esta experiencia de formación de posgrado, estamos convencidos que reflexionando y debatiendo las ideas con pasión y espíritu crítico podemos llegar a algo interesante o, por lo menos, podemos tener la certeza de estar en el camino correcto.

---

#### CITAS

- (1) PIÉ NINOT, Ricard (2005). La enseñanza del Urbanismo en las escuelas de Arquitectura. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 10.
- (2) PIÉ PINOT. Op. cit.
- (3) LERNER, Jaime. Citado por BORJA, Jordi (2013) en Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3
- (4) BORJA, Jordi (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3
- (5) BORJA. Op. cit.
- (6) SECCHI, Bernardo (2015). La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres. Madrid: Ed. Catarata. ISBN: 978-84-8319-975-6
- (7) WAISMAN, Marina (1990). El interior de la historia. Historiografía arquitectónica para uso de latinoamericanos. Bogotá: Ed. Escala.
- (8) BORJA. Op. cit.
- (9) <https://paisajetransversal.org/2018/05/urbanismo-feminista-ciudades-integrales/>
- (10) MATILLA AYALA, Xavier (2016). La enseñanza del urbanismo como proceso generador de cambio. [//paisajetransversal.org/2016/11/papers57-ensenanza-del-urbanismo-como-proceso-generador-de-cambio-xavier-matilla-ayala/](https://paisajetransversal.org/2016/11/papers57-ensenanza-del-urbanismo-como-proceso-generador-de-cambio-xavier-matilla-ayala/)
- (11) MATILLA AYALA. Op. cit.
- (12) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Resolución 498/2006). Contenidos Curriculares Básicos Para La Carrera De Arquitectura. Publicado en: Boletín Oficial 18/05/2006
- (13) de TERÁN TROYANO, Fernando (2005). Sobre la enseñanza del Urbanismo en España. Urban, ISSN 1138-0810, Nº. 10, 2005, págs. 8-11
- (14) MATILLA AYALA. Op. cit.
- (15): SENNETT, Richard (2013). Hemos perdido el arte de hacer ciudades. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.
- (16): BORGES, Jorge Luis (1932). Las Versiones Homéricas, en La Prensa, Buenos Aires, 8 mayo 1932. Recogido en Discusión. Buenos Aires: Manuel Gleizer editor.

## Bibliografía



- ALEXANDER, Christopher (1965). A city is not a tree. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n40>
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ed. Morata.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1999). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata.
- BACHELARD, Gastón (1948). La formación del espíritu científico. Primera edición en español Buenos Aires: Editorial Argos. Vigésimotercera edición en español, 2000© Mexico: Siglo XXI Editores. ISBN 968-23-1731-2
- BAIN, Ken (2004). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BÉCHER, Tony (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Ed. Gedisa.
- BORJA, Jordi (2013). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades (2014). ISBN 978-987-3627-03-3
- BOURDIEU, Paul (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia.
- BROWN, Sally y GLASNER, Angela (1999). Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Barcelona: Ed. Narcea.
- BRUNER, Jerome (1996). La educación puerta de la cultura. Madrid: Ed. Visor.
- BUCHBINDER, Pablo (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983/2008. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- CAMILLONI, Alicia (1992). Corrientes didácticas contemporáneas. México: Ed. Paidós.
- (1998): La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los integran. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- (2007): El saber didáctico. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Gustavo Menéndez et al. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- CARNICERO, Iñiqui (2017). La época del "star system" en la arquitectura ya pasó. Entrevista en EFE Santo Domingo. [www.efe.com/efe/america/cultura/la-epoca-del-star-system-en-arquitectura-ya-paso-segun-inaqui-carnicero/20000009-3449534](http://www.efe.com/efe/america/cultura/la-epoca-del-star-system-en-arquitectura-ya-paso-segun-inaqui-carnicero/20000009-3449534)
- CELMAN, Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación? En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CELMAN, S., BOLSI, M., BARBACH, N. Y BRUNO, G. (1999). Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- COLLAZO, Mercedes (2010). El Currículo Universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Número 1. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- CREARQ (Consejo de Representantes de Estudiantes de Arquitectura) (2016). Planes de grado. [//crearq.es/planes-de-grado/](http://crearq.es/planes-de-grado/)
- CUBALO, Marisa y GIAVEDONI, Ricardo (2012). Ligeras reflexiones sobre el taller como práctica docente. Monografía segundo seminario (Temporetti), Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.
- (2012). Prácticas de la enseñanza / Prácticas docentes. El taller como escenario. Monografía cuarto seminario (Edelstein), Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.
- (2014). Investigación sobre organización y gestión de instituciones y sistemas educativos de nivel superior. Monografía noveno seminario (Stubrin-Díaz), Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.

CULLEN, Gordon (1974). El paisaje urbano. Tratado de estética urbanística. Barcelona: Ed. Blume.

de ALBA, Alicia (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

--- (2007). Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en su contexto. En 'Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior' (Rita Angulo y Bertha Orozco, coordinadores). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

--- (2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

de TERÁN TROYANO, Fernando (2005). Sobre la enseñanza del Urbanismo en España. Urban, ISSN 1138-0810, Nº. 10, 2005, págs. 8-11

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

EDELSTEIN, Gloria (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 20, n. 02, pags. 467-482.

EISNER, Elliot (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires y Barcelona: Ed. Paidós.

FADU UNL (2001): Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

FINKEL, Donald (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

GARCÍA de FANELLI, Ana (2010). Equidad y educación superior en América Latina.

El papel de las carreras terciarias y universitarias. En Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol.1, n.1, 2010, pp.58-75.

GEHL, Jan (2010). Ciudades para la gente. Buenos Aires: Ediciones Infinito. ISBN: 978-98-7939-380-2

GIAVEDONI, Ricardo (2012). Ligeras reflexiones sobre universidad y sociedad. Monografía primer seminario (Tessio-Macor) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.

--- (2013). El taller y las enchinchadas: ligeras reflexiones sobre estrategias para superar los límites de la evaluación en la universidad de masas. Monografía séptimo seminario (Celman) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.

--- (2013). Ligeras reflexiones sobre el rol del taller en la resolución de tensiones provenientes del currículo. Monografía Octavo Seminario (Baraldi-Díaz) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL, Santa Fe.

--- (2017). El rol del taller en la resolución de tensiones provenientes del currículo. Ponencia en VIII Congreso Nacional y V Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. FHUC-UNL, Santa Fe.

--- (2017). Las prácticas de extensión como estrategia de resolución de tensiones en la enseñanza del diseño urbano: el caso paraje la boca. Ponencia en XXI Congreso Arquisur: El saber proyectual, sus lógicas, procesos y estrategias. UNSJ, San Juan.

GIAVEDONI, Ricardo y MINES, Patricia (2017). Las prácticas de extensión como estrategia de resolución de tensiones en la enseñanza del proyecto urbanístico: el caso paraje La Boca. Ponencia en XXI Congreso Arquisur, San Juan.

--- (2019). 'Estás Acá', la gigantografía como material didáctico potente para aprender a ver el territorio'. Santa Fe: Revista Polis, n° 16. <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/>

GIAVEDONI, R.; MINES, P. y MIHURA, E. (2019). Aprender a ver el territorio: una experiencia proyectual en la Micro región Insular. El caso Paraje La Boca. Ponencia expuesta en el XXIII Congreso Arquisur, Belo Horizonte, Brasil, octubre de 2019.

GIAVEDONI, Ricardo y VALIENTE, Diego (2009). Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto. Ponencia en XIII Congreso Arquisur, Santa Fe.

GIBBONS, Michael (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.

- GIMENO SACRISTÁN, José y PEREZ GOMEZ, Ángel (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 3: "El muestreo teórico", pp. 45-77.
- GORELIK, Adrián (2015). *Ciudad, signo y materia*. Revista *Márgenes*. Universidad Nacional de San Martín. [www.unsam.edu.ar/margenes/revistamargenesunsam@gmail.com](http://www.unsam.edu.ar/margenes/revistamargenesunsam@gmail.com)
- GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociopolítica y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- GUERRA C., Gustavo (2013). *Investigación cualitativa y el papel del investigador social contemporáneo*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Programa de Estudios de la Cultura.
- HALL, Peter (1988). *Ciudades del mañana, Historia del urbanismo en el siglo XX*. Cap.10 La ciudad de la teoría. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- HERCE VALLEJOS, Manuel y MAGRINYÁ, Francesc (2013). *Planificación de la movilidad desde una perspectiva de sostenibilidad y equidad*. En *El Espacio de la movilidad urbana*. Buenos Aires: Ed. Café de las ciudades.
- HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- JACOBS, Jane (1961). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Ed. Capitán Swing (2011).
- JITRIK, Noé (2007). *Conferencia Inaugural del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación*. Tandil.-
- KUSCH, Rodolfo (1970). *El Pensamiento Americano, en El Pensamiento Indígena y Popular en América, Puebla (México)*: Ed. J.M. Cajica. *Obras completas Tomo II*, Rosario: Ed. Fundación Ross (2007).
- (1973). *Una Lógica de la Negación para comprender América, San Antonio de Padua (Buenos Aires)*: Ed. Mundo Nuevo. *Obras completas Tomo II*, Rosario: Ed. Fundación Ross (2007).
- LANDER, Edgardo (2007). *Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos*. (CLACSO) Buenos Aires.
- LEFEBVRE, Henry (1967). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ed. Península 3ed. (1975).
- LERNER, Jaime (2011). *Oportunidades y desafíos para mejorar la calidad de vida y fortalecer la economía en las ciudades mejorando el acceso y la movilidad*. Conferencia de apertura en 'II Conferencia de Transporte Sustentable, Calidad de Aire y Cambio Climático'. Rosario.
- LITWIN, Edith (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza*. En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- (2009). *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Una nueva agenda para la pedagogía universitaria*. Palabras inaugurales del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.
- MANTOVANI, G., RODRIGUEZ, M., SOIJET, M. y TONINI, R. (2013). *Estudios urbanos en la enseñanza de la Arquitectura. Una reflexión acerca de La formación urbanística de los Arquitectos egresados de universidades Públicas del Mercosur*. [//revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/.../6916](http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/.../6916)
- MATILLA AYALA, Xavier (2016). *La enseñanza del urbanismo como proceso generador de cambio*. [//paisajetransversal.org/2016/11/papers57-ensenanza-del-urbanismo-como-proceso-generador-de-cambio-xavier-matilla-ayala/](http://paisajetransversal.org/2016/11/papers57-ensenanza-del-urbanismo-como-proceso-generador-de-cambio-xavier-matilla-ayala/)
- MAZZEO, Cecilia y ROMANO, Ana María (2011). *La enseñanza de las Disciplinas Proyectuales*. Buenos Aires: Ed. Nobuko. ISBN: 9789873409677
- MENIN, O. y TEMPORETTI, F. (2002). *Pedagogía universitaria*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- MINES, Patricia y GIAVEDONI, Ricardo (2017). *Guardianes del río. Reflexiones sobre lo que hacemos y aprendemos al lado del agua*. +E: Revista De Extensión Universitaria, 6(6), 224-231. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6346>

MONCLÚS, Javier (2018). Reaprender el arte del urbanismo. Estrategias docentes en la EINA (2008-2018). Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2018. ISBN: 978-84-9880-722-6.

MORÍN, Edgar (1995). Sociología. Madrid: Ed. Tecnos.

MOYA, Luis (2002). La enseñanza del proyecto urbano en la Escuela T.S. de Arquitectura de Madrid. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 7.

MURENA, Héctor A. (1965). El pecado original de América. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

OSPINA, William (2010). Preguntas para una nueva educación. Conferencia Inaugural en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires.

PERKINS, David (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Ed Paidós.

RENAUT, Alain (2008). ¿Qué hacer con las universidades? Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

ROMANO, Ana María (2015). Conocimiento y práctica proyectual. Buenos Aires: Ed. Infinito. ISBN: 978-987-9393-84-0.

ROSSI, Aldo (1971). La arquitectura de la ciudad. Barcelona: Gustavo Gili.

SANCHEZ, Mónica (et al) (2013). Enseñar-Aprender diseño urbano en Urbanismo IB. Ponencia CIDI UIB. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio digital UNC: rdu.unc.edu.ar

SANCHEZ DE MADARIAGA, Inés (2000). La enseñanza del urbanismo en España.

//dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2219054.pdf

--- (2008). Esquinas inteligentes. La ciudad y el urbanismo moderno. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-8412-3

--- (2011). La enseñanza del Urbanismo ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Urban, ISSN 2174-3657, Nº 10.

SANDÍN ESTEBAN, María Paz (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Ed. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

SBARRA, Alberto, MORANO, Horacio, CUETO RÚA, Verónica y MORONI, Leandro (2015). El proyecto urbano: enseñanza y aprendizaje en el grado universitario. Ponencia en el XIX Congreso Arquisur. La Plata.

SCHÖN, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Ed. Paidós.

SECCHI, Bernardo (2014). Primera lección de urbanismo. Lima: Ed: Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: ISBN 978-612-4206-22-1

--- (2015). La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres. Madrid: Ed. Catarata. ISBN: 978-84-8319-975-6

SENNETT, Richard (2013). Hemos perdido el arte de hacer ciudades. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.

--- (2013). Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.

--- (2018). Construir y habitar. Ética para la ciudad. Barcelona: Ed. Anagrama (2019). ISBN: 978-84-339-6433-5

SIRVENT, María Teresa (2000). Políticas de investigación educativa y formación docente. En: Revista Argentina de Educación, Nº 27 – Año XVIII.

--- (2007). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática, Documento preliminar y en revisión elaborado para el libro con Luis Rigal sobre Metodología de la Investigación Social y Educativa, Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración).

SOLÁ-MORALES Manuel de (2005). Los territorios del urbanista. Barcelona: Ed. UPC. ISBN: 978-84-8301-831-6

TATARKIEWICZ, Wladyslaw (1991). Historia de la estética, Madrid: Ed. Akal.

TENREIRO, Oscar (2010). Otra vez el star-system. <https://tallertenreiro.wordpress.com/2010/01/28/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2015). Informe de Indicadores 2014: Panorama sobre la Universidad en 80 gráficos. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-692-071-1

VALIENTE, Diego, KAWANO, Roberto y otros (2017). Trabajo Práctico del Taller de Proyecto Urbanístico. FADU-UNL.

VYGOTSKI, Lev (1926). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Ed. Aique (2001).

WAISMAN, Marina (1990). El interior de la historia. Historiografía arquitectónica para uso de latinoamericanos. Bogotá: Ed. Escala.

WALLERSTEIN, Immanuel (2001). Saber el mundo, conocer el mundo. Una nueva ciencia de lo social para el siglo XXI. Madrid: Siglo XXI Editores.

## **Anexo**

1- Entrevistas a docentes

2- Encuestas

2.1- Docentes

2.2- Pasantes

2.3- Alumnos

3- Observaciones participantes

3.1- Observación participante de una actividad del Taller de Proyecto Urbanístico

3.2- Observación participante de una experiencia atípica: el Taller de Ideas: los pilares y la laguna

4- PEEE Aprender a ver el territorio: una experiencia proyectual en la Micro Región Insular.

El caso paraje La Boca.

5- Estás acá, la gigantografía como material didáctico potente para aprender a ver el territorio.



## 1- Entrevista a docentes

Los docentes entrevistados fueron la Arq. Mónica Sánchez, titular Urbanismo 1B y Urbanismo 2A (FAUD-UNC) y el Dr. Arquitecto Roberto Kawano, profesor adjunto de Teorías y Técnicas Urbanísticas de la cátedra Floriani (FAPyD-UNR). A continuación realizamos una síntesis de lo hablado.

### - Arqta. Mónica Sánchez

*Teniendo en cuenta que en el Plan de Estudios 2007 de la FAUD se realizaron importantes modificaciones con respecto al vigente con anterioridad (del año 1986), ya que tanto URBANISMO 1 como URBANISMO 2 vieron reducido su carga horaria en un tercio, pasando de 150 a 100 horas-reloj cada una, ¿pensás que esto incidió negativamente o no en el dictado de tus asignaturas? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos del cambio?*

MS- Los cambios realizados fueron totalmente negativos en lo que refiere a la enseñanza del urbanismo en general y del proyecto urbano en particular: hubo que compactar programas y, para ello, hubo que sacar contenidos y restarle tiempo a los procesos de diseño. No hay ningún aspecto que se pueda rescatar como positivo...

*¿Cómo se realiza la enseñanza del proyecto urbano en tu facultad?*

MS- Urbanismo 1 y Urbanismo 2 son dos asignaturas que se dictan en 4 cátedras: U1A, U1B, U2A y U2B, cada una dividida en dos turnos, mañana y noche. Como no son talleres verticales sino de libre elección (pero dependiendo de un cupo máximo), muchos de los estudiantes de U1 no siguen en la misma cátedra en U2. Nuestra cátedra se centra en U1B en el diseño urbano y en U2A se hace hincapié en la planificación territorial. En ambas hay instancias teóricas y prácticas, siempre orientadas por el paradigma de construir ciudad, del proyecto urbano como mecanismo de gestión público/privado.

*Desde tu perspectiva: ¿Qué aspectos del proceso de diseño les resultan más fácil y cuáles más difícil de resolver a los alumnos? ¿Cuáles son los principales obstáculos que tienen que salvar?*

MS- El cambio de escala es algo que les cuesta muchísimo. El salir del diseño parcelario anclado en imágenes del star system típico de la arquitectura y entender que la ciudad es un sistema de relaciones es otra cosa que nos obliga a la deconstrucción y construcción conceptual permanente.

*¿Pueden trabajar bien en taller?*

MS- ¡Definitivamente no! En U1 tenemos 540 alumnos entre ambos turnos, y somos una titular, una adjunta y cinco jefes de trabajos prácticos, todos con dedicación semi. A veces no tenemos ni lugar para que entren todos. ¡Si no fuera por el esfuerzo docente ni se podría dar clases! En U2 tenemos unos 260 estudiantes y los cuatro JTPs tienen dedicación simple, lo que complica la ecuación.

### - Dr. Arq. Roberto Kawano

*¿Cómo se realiza la enseñanza del proyecto urbano en tu facultad?*

RK- Las tres cátedras de mi facultad tienen diferente enfoque. Con respecto a la cátedra Floriani, en Introducción al Urbanismo no hay nada proyectual, pero lo proyectual está presente en la teoría ya que hacemos hincapié en las grandes intervenciones urbanas. El foco está puesto en la construcción de la disciplina pero el fondo está compuesto por los problemas de la ciudad real y cómo se les dio respuesta con determinados proyectos urbanos. En Análisis Urbanístico se toma un sector de la ciudad, se realiza un análisis, un diagnóstico y se llega, si bien no a lineamientos estratégicos, sí a un mapa de objetivos. El foco está puesto en la ciudad y sus procesos (haciendo hincapié en los grandes problemas: movilidad, sostenibilidad, la escala regional, los espacios públicos, los tejidos) y el fondo son las intervenciones urbanas pero ahora teniendo en cuenta la ciudad contemporánea. Lo más cercano al proyecto es la instancia de definición de objetivos de intervención. En Intervención Urbanística se trabaja sobre el sector analizado al año anterior, se realiza un POP en el primer cuatrimestre y, en el segundo, trabajamos sobre un asentamiento marginal con un proyecto específico, siempre referenciado a lo realizado en el POP.

*Desde tu perspectiva: ¿Qué aspectos del proceso de diseño les resultan más fácil y cuáles más difícil de resolver a los alumnos? ¿Les cuesta mucho el cambio de escala y complejidad?*

RK- Los problemas son los mismos que en Santa Fe. El salto de escala y la complejidad son los problemas que no alcanzan a resolver.

*¿Pensás que el estudiante incorpora adecuadamente los recursos conceptuales precedentes para afrontar el proyecto urbano?*

RK- Hay una evidente desconexión entre la instancia analítica y la proyectual. Hay propuestas que podrían haber salido de un diagnóstico complementemente distinto. Pero esto puede ser un problema propio de la disciplina, porque los hilos que conectan la instancia analítica con las prácticas no son directos, son complejos, no hay una relación lineal, causal.

*¿Pueden trabajar bien en taller? ¿Por qué?*

RK- No, pero por cuestiones que exceden la responsabilidad de los alumnos. En Intervención no tenemos comisiones a cargo, los grupos corrigen con todos los docentes, indistintamente.

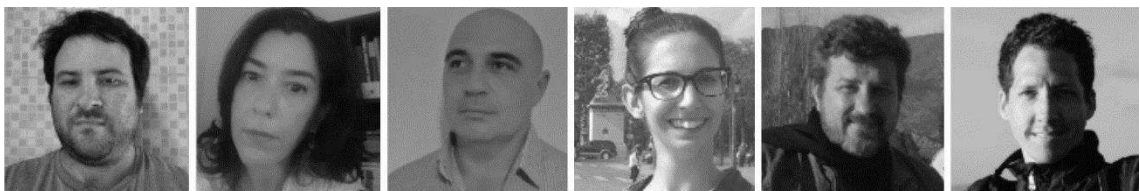
*Del estudio comparado de los planes de estudio de la FAPyD y de la FADU surgen varias diferencias aparentemente a favor de Rosario, las más evidentes: por un lado 270 contra 225 hs dedicado a Teorías y Técnicas Urbanísticas, por otro comenzar en el tercer nivel y no en el segundo. Dada tu condición de ser docente de proyecto urbano en ambas facultades ¿qué modificarías de nuestro plan de estudios en relación a lo que interpretás como ventajoso del de la FAPyD?*

RK- La más importante de las diferencias es comenzar en 3º año. Es fundamental. Correría, en primer lugar, todo un año para atrás. Con respecto al Taller, obviamente sería mejor si fuera anual, de todos modos la deficiencia más grande la veo en Urbanismo 1, creo que U1 se vería más beneficiada de ser anual, aún más que TPU. Otra cuestión que veo negativo de las cátedras en las que trabajo, tanto en Rosario como en Santa Fe, es que ni en U2 como en TPU estamos abordando la escala territorial y, para mí, es fundamental hacerlo. Puede ser porque trabajar en la gran escala nos aleja bastante del arquitecto y, probablemente, se descontextualizaría. Para colmo, en las dos facultades, estamos trabajando con alumnos que están entrenados para la producción de objetos y no están adiestrados en la identificación y el análisis de procesos. En arquitectura podés actuar como si sólo existieran los objetos, pero en urbanismo no, es muy complejo, hay que prestar más atención a los procesos.

## 2- Encuestas

### 2.1- Encuesta a docentes de TPU de la cátedra Valiente

Realizamos una breve encuesta entre los colegas docentes Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Primera, orientada a ampliar la visión 'desde adentro' al explicitar pareceres y opiniones tenidas en incontables ocasiones tanto en seminarios internos como en charlas de pasillo. Se respetó la redacción original.



**Fig. 1:** De izquierda a derecha Arq. Lucas Andino (Ayte. 1º U1-TPU), Mag. Arq. Marina Blanca (Ayte. 1º U1-TPU), Arq. Walter Caracci (Ayte. 1º U1-TPU); Dra. Arq. Irene Martinez (JTP U1-U2-TPU), Arq. Javier Poretti (JTP U1-U2-TPU) y Mag. Arq. Bruno Reinheimer (Ayte. de 1º U1-TPU). **Fuente:** //servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fadu/course/view.php?id=751

*Desde tu perspectiva: ¿Qué aspectos del proceso de diseño les resultan más fácil y cuáles más difícil de resolver a los alumnos? ¿Qué estrategia utilizás para intentar superarlos?*

**LA-** Los aspectos más difíciles de resolver por los alumnos se relacionan principalmente con la escala y la complejidad. Los estudiantes habitualmente presentan dificultades para la comprensión de la escala urbana y la complejidad, por este motivo les resulta cuesta arriba el abordaje de las áreas propuestas y en consecuencia presentar resoluciones proyectuales que aplicable a cada uno de los espacios urbanos. La duración del curso de un cuatrimestre, generalmente es una limitante en este sentido, dado que la mayoría de los estudiantes demandan mayor tiempo de maduración para comprender el funcionamiento de estos espacios y así dar respuestas proyectuales de acuerdo a lo planteado en las instancias prácticas del taller. Por otra parte, se observa siempre en términos general, con algunas honrosas excepciones, una desarticulación de los procesos proyectuales con respecto a los contenidos teóricos conceptuales y analíticos desarrollados en las asignaturas que anteceden al taller en el proceso curricular.

Las propuestas o estrategias en este sentido son múltiples y muchas veces deben adaptarse a la conformación de los grupos y las comisiones, y van desde:

- exposiciones grupales de trabajos de años anteriores donde se exponen los resultados, pero también las trayectorias de compañeros en años anteriores;
- instancias grupales de discusión y puesta en común de las áreas de proyecto;
- enchinchadas de integración de saberes y conocimientos;
- recorridas a las áreas de proyecto asistidas tanto grupales como por comisión;
- revisión asistida y puesta en común de antecedentes proyectuales; y
- propuesta de temas guías o slogan.

Las instancias de representación del proceso de diseño también representan situaciones complejas para los estudiantes, para esto de se llevan delante instancias de:

- búsqueda de antecedentes; y
- fichas de cátedras con formas de representación acordes a cada instancia del proceso de proyecto.

**MB-** En general debido al tiempo curricular en el que se plantea la resolución de un proyecto urbano los principales problemas que se observan son: la dificultad de comprensión de la complejidad urbana, cómo proyectar y representar en la escala urbana y cómo transferir las conceptualizaciones en torno de forma urbana, paisaje, movilidad y actividades en ideas espaciales. En este sentido, se pueden emplear diferentes estrategias en cada etapa del abordaje del proceso de diseño:

Sistematizar el abordaje del proceso de diseño: para las respuestas proyectuales a los problemas derivados del análisis del área de estudio realizados en Urbanismo II, se trabaja en la generación de mapeos de problemas y de objetivos desde tres dimensiones: actividades, estructura urbana-territorial, espacio público/movilidad. Preguntas tales como: cómo se relaciona el área de estudio con la ciudad y la región, qué rol tiene el área de estudio, dónde se observan los principales problemas que describen y, cómo se interrelacionan entre sí, son algunas de los disparadores para pensar y espacializar lo solicitado. Si los estudiantes parten de una idea proyectual concreta, se alienta a que a partir de ella se vayan vinculando con el área de estudio.

Sobre estos lineamientos se alienta a los estudiantes a revisar constantemente la correspondencia entre problemas, objetivos y estrategias de intervención en las dos escalas de proyecto: Plan de Ordenamiento Preliminar (P.O.P) y área de intervención particularizada. Siempre remarcando que el proceso de diseño implica un continuo ajuste del mismo.

Revisión de antecedentes: el análisis de antecedentes, tanto gráficos como programáticos similares colabora al acercamiento de los estudiantes a casos concretos. Se les solicita reflexionar a partir de una guía orientadora del taller en torno de las vinculaciones de su proyecto con el caso elegido.

Intercambio docente: un recurso que presentó impactos positivos en las correcciones de cada grupo/equipo de estudiantes es el intercambio docente. Es decir los docentes interactúan con los equipos de otro docente, de modo que se generan nuevas perspectivas en relación a las propuestas de cada equipo.

Enchinchadas: las correcciones colectivas, a partir de la consigna del día, generan reflexiones docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante positivas a fin de evaluar los avances de cada grupo y colabora en un modo de aprendizaje socializador.

Pensar un slogan o tema guía: esta estrategia colabora en la conformación de un programa urbano que los acerque al lugar específico y los guíe en la intervención.

**WC-** El primer aspecto difícil lo advierto cuando los estudiantes se enfrentan a la complejidad urbana. Sobre la que tienen que dar una respuesta proyectual, es decir, otra instancia diferente al

análisis que aprendieron a realizar en U1 y U2. Una estrategia es presentar al ciudad como un sistema de partes y volver sobre contenidos básicos como los de forma urbana y proceso de urbanización, otra estrategia, referenciar a antecedentes similares en cuanto a complejidad y escala, es decir, otros casos con problemáticas y tamaño de área similares. No observo dificultad en el reconocimiento de los problemas (aunque se los damos en bandeja...) pero sí en arribar a soluciones integrales a esos problemas y es aquí cuando de enfrente a la complejidad. También advierto problemas al momento de espacializar lo que lo que se plantea al nivel de abstracción del POP y las primeras especializaciones de las áreas de intervención. Estrategia: antecedentes, recorrido del área, y trabajo sobre imágenes peatonales con las herramientas y recursos gráficos que dominen. Aquí entra en juego una gran dificultad: la escala urbana y el dimensionamiento de los espacios públicos... Solicito maquetas digitales para que no pierdan de vista la totalidad y sobre todo el fotomontaje peatonal sobre imágenes reales.

**IM-** Creo que el tiempo de duración del Taller dentro de la Carrera de AyU (un cuatrimestre) es una de las dificultades mayores que incide de manera directa en el proceso de maduración y comprensión del diseño urbano de los estudiantes. Creo que una de las principales estrategias que funciona, al menos en mi experiencia, para lograr optimizar el tiempo es compartir las producciones de todos los equipos de cada comisión cada clase, eso ayuda a acortar las correcciones individuales y que los aportes y sugerencias sean para todos. A esto se le puede sumar pautar entre todos avances para cada una de las clases para lograr cumplimentar todas las etapas del proceso de diseño desde el Plan hasta el Proyecto.

**JP-** Los alumnos de TPU se encuentran transitando en su gran mayoría el tramo intermedio de su carrera, en el primer cuatrimestre del cuarto nivel, terminando su ciclo de Formación para pasar al ciclo Profesional, este dato no es menor al momento de analizar los aspectos del proceso de diseño, así es que los alumnos agrupados en equipos de trabajo, demuestran resultados muy distintos en el desarrollo del Trabajo Practico, esta condición no solo es verificable entre equipos, sino hacia el interior de los grupos, los desempeños son disimiles y esto tiene que ver directamente con su formación no solo en el trayecto de los Urbanismos, sino también en paralelo con los resultados en otras áreas, incluso en otras asignaturas de la carrera.

Este momento de su carrera los pone a prueba al utilizar conceptos primarios de formación, para ponerlos y probarlos en práctica directa, con lo que los inconvenientes de comprensión y de aplicación son casi diría, corrientes.

El primer aspecto a trabajar con estos alumnos es justamente, el entusiasmo que genera dejar la etapa de análisis y tratamiento de problemáticas, para comenzar a Proyectar, este paso requiere mucho trabajo de seguimiento y explicación respecto del Alcance y Sentido de cada Instrumento de Proyecto. Que es un Plan, que un Programa, que un Proyecto. Temas estos que se desarrollan en el programa de Urbanismo II, pero que es en este momento donde se aplican y practican, mientras que antes de desarrollan a modo de ejemplos de actuación.

Esta explicación también requiere volver a analizar frente a los alumnos los casos y las experiencias junto a una explicación concreta respecto de la Escala de actuación.

Es en estos aspectos donde los alumnos demuestran confusiones; el Límite de la actuación; la Escala de la intervención.

Se le presta mucha atención tanto en U1 como en U2, a la comprensión de la Estructura de la ciudad, como soporte vital de su forma y configuración, hasta inclusive de su jerarquía y desempeño a nivel regional- territorial, pero los alumnos al momento de intervenir o proyectar se detienen en cuestiones menores a veces en extremo, de diseño de mobiliario, este ejemplo vale para explicar las situaciones vividas en las correcciones frente a alumno, donde debemos volver a explicar cuestiones ligadas a lo macro o al entendimiento de lo general a lo particular y donde cada uno de esos estados del proyecto se presentan.

La estrategia aplicada en todos los casos, es la de ayudar a esa comprensión a partir de la búsqueda de antecedentes y su alcance, el análisis de qué objetivos se plantea, cuales resuelve, que soluciones aplica y si esas soluciones llegan a tener impacto en el resultado final.

En todos los casos el repaso de los conceptos básicos aplicados anteriormente tanto en los urbanismos y en otras asignaturas referidas al diseño, así como otros elementos conceptuales a veces de cultura general, se hace muy necesario para asentar un idioma común, poder hablarlo, comunicarlo y que lo comuniquen.

Creo que al final del cursado y aprobación de TPU los alumnos alcanzan a comprender la importancia de los desarrollos de las asignaturas precedentes sobre todo de U2, donde terminan de encajar la utilidad y sentido no solo de los conceptos básicos sino de las metodologías aplicadas.

**BR-** Uno percibe que ven facilidades en las instancias iniciales del proceso de diseño, a nivel de ideas proyectuales generales en el ámbito urbano. Las mayores dificultades aparecen a la hora de precisar en términos proyectuales esas primeras ideas. Son muy pocos equipos los que logran cristalizar en un diseño final coherente ese recorrido reflexivo que es el proyecto.

Sabiendo que esto sucede como denominador común, una vez superada la etapa de Plan, recorro a intensificar los tiempos destinados a revisión de avances en etapa de proyecto urbanístico, reforzar con referencias de antecedentes y estudio de casos pertinentes para sustentar sus ideas proyectuales, e intensificar el seguimiento semanal de cada equipo. El hecho de que les cueste llevar un proceso exitoso de principio a fin no es plena responsabilidad del estudiante o de la cátedra. Llegamos a la conclusión y lo verificamos año a año, que un único cuatrimestre es insuficiente para el estudiante aborde cabalmente la escala urbana a nivel proyectual, siendo la única instancia en toda la carrera, más allá de que pueda volver sobre ella en su propuesta de tesis.

*¿Pensás que el estudiante incorpora adecuadamente los recursos conceptuales precedentes para afrontar el proyecto urbano?*

**LA-** Los estudiantes presentan dificultades para articular los recursos conceptuales adquiridos durante las asignaturas que preceden al taller de proyecto urbano y así poder aplicarlos bajo una visión proyectual. Muchas veces intentamos establecer diálogo y conexiones entre el espacio urbano sobre el cual se pretende intervenir y las instancias conceptuales y de análisis, exponiendo y estableciendo instancias de intercambio y discusión sobre estas situaciones urbanas y los conceptos.

**MB-** Considero que debido a lo complejo del objeto de estudio como es la ciudad, internalizar conceptos como ciudad, forma urbana, paisaje y movilidad es la mayor debilidad en el proceso de diseño. Lograr la transferencia de conceptos tan abstractos a situaciones proyectuales de un lugar singular y con problemas concretos (cuyo abordaje se insiste que debe ser de modo interdisciplinario) es el mayor desafío.

**WC-** Más o menos. Los incorporan, no lo dudo. Cursan U2 meses antes.....luego cuesta que lo transfieran al proyecto, aquí aparece la primera complejidad.

**IM-** En general, son pocos los casos de estudiantes que tienen el corpus teórico necesario aprehendido para trabajar sobre el proyecto tanto en su escala como en su complejidad e incorporación de categorías proyectuales como la estructura urbana, el tejido, la movilidad, el espacio público y el paisaje urbano.

**JP-** Creo haber pisado de alguna manera varias veces esta pregunta en el desarrollo anterior, creo que la respuesta a este interrogante tiene que ver con la madurez con la que los alumnos llegan a esta etapa de su carrera, es de real importancia la incorporación de recursos conceptuales pero creo que aquí en TPU, la exigencia es ponerlos en práctica por lo que el concepto cobra valor, donde antes era solo un nombre para definir lo observado, ahora se convierte en un elemento factible de transformar y proyectar. Por lo que la visión cambia y si anteriormente no fue comprendido, menos aún puede ser transformado.

**BR-** No, porque los recursos conceptuales con los que llega están enquistados en la escala arquitectónica. Incluso, llegar con estos recursos a la escala urbana termina siendo generalmente una desventaja, un obstáculo que lleva más tiempo de superar, debido al poco o nulo tratamiento interesalar que han tenido los conceptos hasta allí incorporados en el trayecto formativo precedente.

*¿Pueden trabajar bien en taller? ¿Por qué?*

**LA-** Sí. En términos generales la modalidad presencial permite general una mejor dinámica e intercambio entre los alumnos, logrando mayor intervención y participación de los estudiantes en las propuestas comunes, como enchinchadas y discusiones. La virtualidad atenta esta dinámica rompiendo vínculos.

**MB-** Sí. El taller de modalidad presencial permite trabajar de manera dinámica, con la posibilidad de intervenir más fácilmente en cada uno de los proyectos, ayudando a reflexionar sobre cada idea y propuesta de manera más directa. La propuesta de enchinchadas es la herramienta central de la

modalidad taller con correcciones entre pares y construcciones colectivas que fortalecen el proceso de aprendizaje.

**WC-** Taller = espacio físico de FADU. Si y muchísimo mejor que en virtual. Permite sociabilizar información y experiencias enriquecedoras para el proyecto. Casi todos presentan las mismas problemáticas y todos presentan soluciones diferentes, allí está la riqueza. El estar presencial y enchinchadas mediante lo hace tomar una postura respecto de sus trabajos.

**IM-** Sí, en el Taller se puede trabajar muy bien. Desde los pocos años que estoy como JTP siempre he tenido comisiones de un número muy razonable de estudiantes (entre 3 y 4 grupos de 4 integrantes cada uno de ellos aproximadamente cada año) lo cual permite que durante las 4hs de cursado por semana se lleguen a mostrar los avances y producciones cada uno de los equipos y compartirla con el resto de la comisión para generar intercambios.

**JP-** El clima de trabajo que se genera en TPU realmente ayuda al desarrollo de los trabajos, creo que hemos logrado a lo largo de los años concebir un taller donde se presentan ideas, se debaten, se modifican, se ponen en valor, siempre sobre la base de un respeto hacia el alumno que se traduce consecuentemente en la elección de nuestros docentes para el seguimiento de Tesis, Investigaciones, Trabajos de Extensión. En mi caso particular tengo la posibilidad de observar el desempeño de los alumnos en las tres asignaturas de los Urbanismos, por lo que veo sus adelantos y tropiezos muchas veces con preocupación y otras con orgullo, creo que el Taller genera entusiasmo en los alumnos para cursarlo, los casos con malos desempeños o pobres desarrollos son anualmente contados, algunos necesitan una revisión o si vuelvo a mis palabras anteriores un mayor tiempo de maduración. Creo tener la sensación de trabajar mejor y en forma distendida en TPU que en las asignaturas de formación.

**BR-** Trabajan muy bien en taller porque las disciplinas proyectuales, pragmáticas, requieren fundamentalmente del intercambio permanente entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre docentes entre sí. No hay verdades, se construyen aproximaciones. El ámbito colectivo y cuidado del taller es el espacio ideal para alcanzar los objetivos disciplinares.

*¿Qué cosas cambiarías/sacarías/reforzarías del TPU o del Plan de Estudios (en referencia al TPU)?*

**LA-** La duración del taller es una cuestión que se podría reforzar, muchos estudiantes necesitan más tiempo para poder madurar y comprender la escala y la complejidad de las áreas urbanas. Por otro lado, creo que sería importante reforzar las instancias conceptuales vinculadas al proceso de diseño, proponiendo mayor articulación entre el análisis urbano, los conceptos y la formulación de proyectos. Asimismo, es considerado importante reforzar en la instancia proyectual con las demandas y necesidad relevadas anteriormente generando proyecto que responda a las demandas de las áreas urbanas objeto de proyecto.

**MB-** Considero que para poder encarar el taller de TPU en primer lugar sería fundamental que sea una asignatura anual. Esto permitiría trabajar con mayor tiempo los modos de representación en cada escala de proyecto (POP, proyecto particularizado) y profundizar en la transferencia de los conceptos con las técnicas y herramientas de intervención. Finalmente, considero que, de ser cuatrimestral como hasta ahora, debería haber mayor conocimiento de los problemas, espacializados e interrelacionados en el área de estudio y en su vinculación con la ciudad en general en el inicio del Taller.

**WC-** Llevaría U1 a materia anual, hay que enseñar más teoría (es una materia teórica). Reforzar la tecnología SIG: todo lo instrumental debe pasar a SIG. U2, análisis urbanístico con SIG. Taller...ANUAL para poder atender toda diversidad que presentan los estudiantes y fortalecer los procesos de cada grupo.

**IM-** En primer lugar, con respecto a cuestiones internas del desarrollo de asignatura incorporaría clases teóricas sobre mecanismos de gestión de proyectos, aplicación de normativas en casos especiales donde la propiedad del suelo sea una cuestión a resolver en el POP, mecanismos de captación de plusvalías urbanas en pos de pensar potenciales espacios públicos, equipamientos e infraestructuras para la ciudad a escala del POP sino también del PU, clases que aborden temáticas tangibles y que les enseñen a los estudiantes cómo se implementan cada uno de esos mecanismos de gestión, cuáles son sus posibilidades de factibilidad y etapabilidad de los mismos en términos concretos. En función a la estructuración del cuatrimestre siempre es algo compleja y ajustada, lo que siempre requiere de un equilibrio entre los tiempos que se le dedican a la primera etapa del plan y la etapa de proyecto. En segundo lugar, con respecto a cuestiones externas a la asignatura pero que inciden directamente en su desarrollo considero que un cuatrimestre es un tiempo muy corto para lograr un proceso de



conocimiento y maduración del proyecto urbano como tal en estudiantes de 4to año de la Carrera y la complejidad que el mismo implica. Por lo cual sería interesante que en una supuesta revisión del Plan de Estudio este aspecto sea considerado, es decir, que el Taller tenga duración de dos cuatrimestres completos lo que también colaboraría a retroalimentar al Taller con el resto de las asignaturas del 4to año del Área de Diseño.

**JP-** La visión de la totalidad de la ciudad, de su estructura, ayuda a la comprensión del Plan como integrador, desde mi perspectiva comenzaría con el estudio de casos desde Urbanismo 1, y preguntaría ¿porque la ciudad tiene esa forma?, ¿cuál su estructura?, ¿cuál es su jerarquía y hasta su función a nivel regional y hasta territorial?, ¿es parte de esa región o territorio? la crítica personal del trabajo práctico de Urbanismo I, es que sumerge al alumno en una situación de identificación de la parte de la ciudad, incluso de una minuciosa observación de la parte, que lo confunde y lo aleja del sentido general del desarrollo, Urbanismo I se distingue o al menos así lo pensamos como descriptivo e instrumental pero ese límite se evapora en el Trabajo Práctico y los resultados parecen acercarse al práctico de Análisis de Urbanismo II, el trabajo marcha entre lo general y lo particular y otras al revés, de lo particular a lo general, muchas veces vuelve sobre sí mismo, todo esto en muy corto tiempo de un cuatrimestre, esto puede ser una estrategia pedagógica, pero a mi manera de ver confunde, esa “descripción casi analítica” se debe dar en Urbanismo II, creo que es aquí donde nos debemos un trabajo de importancia. Cada ciudad es un ejemplo observable y muy rico para comprender los conceptos básicos, las cuestiones instrumentales que en U1 llevan gran parte del cuatrimestre de UI, pueden darse como ejercicio en un trabajo Práctico concreto, incluso para comprender conceptos como el de Escala aquí no de intervención sino de magnitud pero es preparatorio a comprender esa escala de intervención, alcance, relaciones entre lo que veo, en cada soporte y como lo mido o lo mensuro son importantes pero no tanto como comprender el “fenómeno urbano”, Urbanismo II debe presentarse como el campo de trabajo del análisis el conocimiento de la ciudad en su totalidad sus áreas y sub áreas, sus relaciones para dar respaldo al estado de situación, problemáticas y potencialidades, creo que esta manera de reorganizar los Urbanismos puede mejorar y optimizar los tiempos del TPU que también se desarrolla solo en un cuatrimestre.

**BR-** El TPU está muy bien diagramado dentro del “corset” que impone el Plan de Estudios. Nos demanda mucha dedicación y compromiso a los docentes, en pos de alcanzar los objetivos. Mis observaciones tienen que ver con su actual programación, no sólo en tiempos establecidos sino también en el momento de la carrera en que los estudiantes llegan a abordar proyectualmente la ciudad y diseñar parte de ella. Considero que es coherente el esquema formativo de reconocimiento –análisis– proyecto sobre el hecho urbano que lleva 3 años en nuestro plan de estudios y que comienza en 2º año, pero pienso que de alguna manera debería iniciar antes el abordaje de lo urbano, igualándolo respecto al abordaje de la arquitectura para que la ciudad adquiera la relevancia que hoy día tiene en la vida contemporánea de las sociedades.

## **2.2- Encuesta a Pasantes**

En los últimos años repartimos entre los pasantes alumnos, al término del cursado, una breve encuesta orientada a conocer pareceres y opiniones sobre la experiencia realizada vista desde su rol de interfaz o eslabón entre los estudiantes y los docentes. Hemos seleccionado algunas respuestas que consideramos representativas de los más de veinte pasantes que participaron. Se respetó la redacción original.

*¿Cómo te resultó la experiencia de ser pasante en TPU? (aburrido/indiferente/estimulante/etc.) ¿Qué expectativas tenías?*

- Me resultó una experiencia muy buena, estimulante en el sentido de querer superarme en el día a día y poder brindar ayuda e información para que los alumnos tengan un abanico de posibilidades y una mayor cantidad de herramientas de trabajo. Con respecto a las expectativas que tenía en el comienzo es difícil decirlo o imaginarlo, creo que las expectativas se van gestando a cada momento que el proyecto crece lo cual implica el doble de exigencia para mejorarlo día a día.

- La experiencia me resultó interesante al poder realizar contribuciones que ayudaban a los grupos. También poder detectar errores que uno puede cometer en el proceso de diseño que no los visualiza

cuando el proyecto es propio. Antes tenía incertidumbre porque me parecía una materia difícil de explicar para que los alumnos puedan comprender.

- Me llevo una experiencia positiva de mi pasantía en TPU; me sentí integrada por parte de los docentes y otros pasantes. Mi expectativa era participar en las instancias de trabajo en taller, pero que me hayan invitado a participar también de la corrección de las pre-entregas y trabajos finales resultó enriquecedor para mí.

*Desde tu perspectiva: ¿Qué aspectos del proceso de diseño les resultaron más fáciles/difíciles de resolver a los alumnos? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que tuvieron que salvar? ¿Les costó mucho el cambio de escala y complejidad?*

- Los aspectos de diseño que más fáciles resultaron fueron las premisas de diseño y la integración, creo que a nivel general entendían el proyecto como parte de un sistema, no se vieron proyectos aislados y sin relación con la ciudad. Difícil para los alumnos fue afrontar el cambio de escala, el manejo del espacio y la fluidez en el mismo. El mayor obstáculo y peor enemigo de TPU es el tiempo, considero que los tiempos no son aptos, todo proceso de diseño requiere de un tiempo de madurez y desarrollo mucho mayor, pero el calendario académico, y principalmente el plan de estudio de la carrera no lo entiende así. De todos modos creo que se han logrado proyectos muy interesantes, bien logrados, muy bien representados y explicados.

- Los mayores problemas fueron: que puedan tomar un sector del área de estudio y no el área completa, aferrarse a una idea fuerte, la representación y el cambio de escala, mostrar lo correcto en cada etapa, pasar del plano para producir una imagen real (que dejen de mostrar volúmenes y líneas para que se vean texturas, espesores, etc.).

- Según pude apreciar a los estudiantes les cuesta el cambio de escala y la representación. De lo macro a lo micro, de comprender una estructura urbana a diseñar mobiliarios urbanos.

- En la mayoría de los equipos del taller se presentó la dificultad de comunicar las ideas gráficamente. En lo personal creo que el problema radica en el paralelismo que se establece con los trabajos de los Talleres de Arquitectura, en donde generalmente los alumnos consideran la representación como una cuestión final.

*Con respecto a los grupos de tu comisión: ¿Pudieron trabajar bien en taller? ¿Por qué? ¿Qué cosas cambiarías/sacaría/reforzarías del TPU?*

- A nivel general, creo que en el taller se trabajó bastante bien, utilizaría o insistiría más en el uso del lápiz en la primera instancia para comprender la escala y complejidad espacial. Herramienta que para la segunda etapa sustituiría por el render (bien hecho), sería más exigente con la imagen digital en su corrección (a nivel espacial) y en la entrega final pediría un video del proyecto.

- A algunos grupos le costó arrancar y mostrar avances, pero en general pudieron trabajar bien y llevar material para corregir. Reforzaría el tema de la representación.

- El nivel de trabajo en taller suele ser poco, sí resulta muy necesaria la corrección semana a semana, por lo que los grupos que no logran avanzar entre cada encuentro suele quedar atrás. - Particularmente percibí que les cuesta mucho utilizar las palabras apropiadas para describir lo que quieren lograr. Eso puede deberse a una falta de estudio, ya que existe una etapa donde se deben estudiar antecedentes y allí se van refrescando conceptos estudiados. Creo que debería ser una materia anual, donde puedan explorarse más situaciones urbanas y quizás proyectar en diferentes etapas, diferentes escalas.

- El trabajo en taller estuvo presente pero resultó escaso, en cierta medida por la utilización de medios digitales como medio de trabajo. Por lo general los alumnos traen información producida previamente, relegando el tiempo en taller a correcciones (éste es un síntoma que afecta también a los Talleres de Arquitectura). Sería interesante incorporar una modalidad de corrección en comisión, como instancia intermedia entre corrección grupal y enchinchada. Por otro lado, más allá de que se mostraron trabajos de años anteriores en respuesta a las dificultades de representación, debería hacerse hincapié desde un inicio en la importancia de comunicar de manera clara la propuesta a lo largo de todo el proceso (lo que permite la construcción de proyectos de mayor complejidad y definición).

*Luego de haber cursado U1-U2-TPU y de ver el proceso en otros como pasante: ¿Considerás que incorporaste recursos conceptuales para afrontar el proyecto urbano? (sí/no/cuáles?) ¿Modificó esto tu forma de ver el proyecto arquitectónico?*

- Obviamente que se incorporan recursos, conocimientos, se aprende a ver y comprender otras miradas y puntos de vista. Lo bueno es que uno se forma y de cada uno saca algo, sea bueno o malo, ayuda a la formación y al proceso de madurez personal. No sé si cambió o no la forma de ver el proyecto arquitectónico. Con respecto al proyecto arquitectónico no siempre tengo la misma mirada para él, depende muchísimo del contexto en el que se encuentra, sea socio-político, socio-cultural, ni hablar de la condición espacial en la que se encuentre.

- Considero que pude ver ideas diversas para un mismo problema que ayudan a tener más opciones para realizar un proyecto urbano.

- De los recursos conceptuales que incorporé a lo largo de esta experiencia, creo que el de mayor relevancia es la construcción de una mirada crítica hacia la ciudad que recorremos y habitamos todos los días. Poder reflexionar sobre esta cuestión me ayudó a tener otra dimensión del impacto que tiene el modo de hacer arquitectura.

### **2.3- Encuesta a los alumnos TPU**

En los últimos años repartimos entre los alumnos, al término del cursado de TPU, una breve encuesta (anónima y de respuesta voluntaria) orientada a conocer sus pareceres y opiniones sobre la asignatura cursada. Hemos seleccionado algunas respuestas que consideramos representativas de los más de noventa estudiantes que participaron (poco menos del 50%). No se incluyen las encuestas realizadas en años de pandemia. Se respetó la redacción original.

*¿Cómo te resultó el TPU? (aburrido/indiferente/estimulante/etc.) ¿Qué expectativas tenías?*

- El cursado de la materia me resultó interesante y estimulante, ayudaban mucho las enchinchadas y las constantes correcciones sobre el TP. Las expectativas que tenía del cursado era que iba a ser una materia exigente, y aunque lo fue -y mucho- me gustó cursarla y hacer la parte práctica.

- El cursado de la materia me resultó interesante. La verdad no me imaginaba qué tipo de actividades íbamos a desarrollar a lo largo del cuatrimestre (puede ser que haya esperado que sea algo más parecido a U1 y U2, con lectura de bibliografía y trabajos prácticos a la par...). Me vi sorprendida de poder aplicar cosas que aprendí en los urbanismos para proyectar la ciudad. Fue positivo darle un cierre a todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los años en un proyecto concreto.

- Fue un proceso motivador y complejo a la hora de poner los conocimientos en práctica y afrontar la resolución de situaciones problemáticas reales analizadas en U2.

- Como estudiante de TPU me emocionaba mucho finalmente proyectar, ya que en Urbanismo 1 y 2 teníamos muchas ideas como grupo. El resultado final fue satisfactorio, pero al encontrarme luego intentando abordar otras complejidades urbanas alejadas del microcentro (el cual estudiamos esos años), me pareció mucho el tiempo que dedicamos a ese sector y que nos faltaban herramientas para formular un pensamiento crítico sobre otras situaciones urbanas.

- Como alumno en general la experiencia fue buena. En un primer momento tuvimos problemas con el trabajo, nos costó encontrar lo que realmente se pedía como consigna y estuvimos hasta último momento con la incertidumbre si aprobábamos o no el trabajo. Las expectativas eran que sea como un taller más, refiriéndome a las exigencias y ritmo de cursado de los talleres de arquitectura que se dictan en la FADU, con la metodología de enchinchadas cada dos o tres clases para ver en nivel de avance general de los grupos y también el propio.

*¿Qué aspectos del proceso de diseño te resultaron más fáciles/difíciles de resolver?*

- Del proceso de diseño, el cambio de escala sí me costó, me parece que sirve mucho ir corrigiendo con impresiones, para observar los distintos niveles de detalles. Y en cuanto al proceso en sí, el haber tenido un buen análisis del sector creo que nos ayudó mucho, y los obstáculos que teníamos siempre intentamos resolverlo corrigiendo todos los viernes.

- La primera aproximación sin dudas fue la más difícil, ya que nunca antes habíamos intervenido directamente sobre un sector urbano. Si bien desde el taller de arquitectura (cátedra Arroyo) siempre nos insistieron en la importancia de contemplar la ciudad en la que se inserta el proyecto arquitectónico, hacer el salto de escala significó una gran dificultad durante las primeras semanas del

desarrollo del TP. Una vez que entendí hacia donde iba el trabajo (sirvió mucho ver ejemplos de años anteriores, antecedentes, los teóricos) pude encauzar el desarrollo del mismo.

- La comunicación proyectual tanto en grandes escalas como en los mapeos fue un reto importante a superar. Proyectar en escalas a las que no estamos habituados a trabajar en taller de proyecto arquitectónico no fue complejo aunque sí lo fue regular la información proyectual que debíamos incluir.

- Nos costó bastante encontrar los modos de representar toda la información que queríamos plasmar en el POP. Era difícil encontrar los diferentes niveles de escala, ya que un momento estábamos diseñando a nivel ciudad, luego sector, luego un mobiliario urbano. Nos costaba entender hasta qué punto debíamos adentrarnos en la definición de cada nivel de la complejidad del sector y, en la entrega final, nos encontramos abordando todas esas escalas para mostrar una idea final de proyecto.

- El principal obstáculo creo que fue el cambio de escala. Pasar de arquitectura a pensar en espacios para la ciudad, de más escala física y funcional. Es como pasar de actuar al entorno de los trabajos de taller, donde la realidad es más compleja y se necesita atención en varios focos diferentes.

- Creo que el proceso tuvo una complejidad media, lo suficiente como para avanzar y poder resolverlo con ayuda docente. Creo que lo más difícil fue la cuestión de la escala ya que no estamos acostumbrados como estudiantes a resolver más que un edificio y su contexto inmediato, con suerte. Y el tema de la representación se fue resolviendo en la medida en que se podían estudiar antecedentes o trabajos previos.

#### *Con tu grupo, ¿pudieron trabajar bien en taller? Por qué?*

- En el taller pudimos trabajar bien en grupo, aunque (especialmente en la segunda etapa) preferíamos corregir los avances, charlar en el taller las correcciones y dividirnos las tareas como para avanzar para la próxima corrección.

- Con mi grupo pude trabajar bien a lo largo de todo el cursado. Nos organizábamos para juntarnos una vez por semana a trabajar fuera del taller, por lo que íbamos a clase con varias incógnitas para consultar con los pasantes y docentes. Creo que ésto se dio porque no hubo un cronograma para orientarnos sobre el dictado de las clases teóricas. Ante la incertidumbre de contar con toda la tarde para trabajar en taller, o tener solamente unos minutos para corregir, optamos por avanzar en la semana. Esto hizo que no se genere un ambiente de trabajo en taller, cuestión que tal vez podría resolverse poniendo a disposición de los alumnos la organización de las horas del taller, aunque sea de manera aproximada.

- Sí. Tener la oportunidad de trabajar en un grupo en el que conocemos las formas de trabajo y potencialidades de cada una hizo que favoreciera la asignación de tareas en el proceso de la información que debíamos comunicar. Por otra parte, tanto las enchinchadas como las correcciones semanales por grupo hicieron que llevemos al día el proyecto.

- El acompañamiento docente era bueno, pero el trabajo en taller suele ser poco. Creo que se debe principalmente a que es una asignatura con poco tiempo de cursado (1 cuatrimestre), lo cual nos hacía pensar como grupo que las producciones que hiciéramos sean pensando en la entrega final, eso significaba saltar rápidamente los esquemas a mano alzada y atarnos a trabajar con computadora, en nuestro caso, el trabajo en taller se limitaba a producir en una computadora para todo el grupo. A pesar de eso, sí estábamos cómodos en el taller para intercambiar ideas, pero mucho tiempo era de producciones individuales y reuniones por fuera del horario de clases.

#### *¿Qué cosas cambiarías/sacarías/reforzarías del TPU?*

- Las clases son muy pocas y sería de utilidad tener una mayor organización de los tiempos en el taller (o por lo menos conocer de antemano qué actividad se va a desarrollar la clase siguiente). También me resultaría interesante vincular de alguna manera los trabajos del Taller de Proyecto Arquitectónico con el TPU, para incrementar aún más la relación entre ciudad y arquitectura.

- Si tendría que cambiar algo puede ser que un grupo de 6 personas para el TP puede ser mucho, especialmente por la coordinación de horarios para trabajar, en mi caso éramos 5, y aunque casi siempre hacíamos todo lo posible para estar todas, se nos complicaba. Pero en cuanto al proceso de cursado me parece que está bien, y que las enchinchadas siempre son muy buenas, por lo que podría haber algunas más.

- Creo que TPU es la más importante de las tres de la cátedra (Urbanismo 1 y 2) -porque te desafía a resolver situaciones urbanas complejas- por lo que creo que debería ser anual, pero no para atarse a un

solo sector todo el año (ya que lo encuentro agobiante en el caso de Urbanismo 2) sino para explorar diferentes situaciones urbanas con los conceptos ya adquiridos en Urbanismo 1 y 2.

- Lo que cambiaría principalmente es la carga horaria, pudiendo hacerse anualmente o cursar dos veces por semana, así como se hace con taller de proyecto arquitectónico, permitiendo contar con el espacio de taller en sí mismo, trabajar más horas en la facultad, con la supervisión y apoyo de los docentes en el momento, para tener un ida y vuelta más inmediato sobre las decisiones que se van tomando en el proyecto.

- Creo que las correcciones grupales con otros docentes ajenos a la comisión fueron un punto importante para ver otros puntos de vista y sería bueno reforzarlos.

*Luego de haber cursado U1-U2-TPU, ¿Considerás que incorporaste recursos conceptuales para afrontar el proyecto urbano? (sí/no/¿cuáles?) ¿Modificó esto tu forma de ver el proyecto arquitectónico?*

- Haber cursado las tres materias me ayudó a salir de ideas sobre la ciudad que tenemos naturalizadas. A recorrerla con otros ojos, más atentos y críticos. Aportó a afianzar en mí la idea de que en todo proyecto de arquitectura -por más ínfimo que sea- se lee una idea de ciudad. Esto hace a la incorporación de otro factor de complejidad, pero también aporta a la calidad arquitectónica.

- Si bien fue útil lo analizado en U2 para la etapa de proyecto de TPU, creo que habría sido muy bueno poder dar continuidad a la misma problemática desarrollada y analizada en U2. La posibilidad de sintetizar tanto situaciones problemáticas como ideas proyectuales que den respuestas a las mismas a través de los mapeos creo que es una herramienta importante a la hora de poder comunicar las ideas y creo que estaría bueno enfatizar en métodos gráficos para la realización de los mismos.

- Sí, considero haber incorporado conceptos tanto teóricos (bibliografía U1 y U2) como prácticos (mapeos, planos, imágenes) para afrontar el proyecto urbano. Todo esto me ayudó a entender el proyecto arquitectónico como parte de un todo, de un sistema al cual se debe adaptar.

- Sí. Incorporé recursos conceptuales para un proyecto urbano que fueron cambiando mi forma de proyectar arquitectónicamente, pudiendo identificar el contexto en el cuál se sitúa y no solo mirar el terreno como hacía antes. Especialmente me gustó como la parte más conceptual de UT2 se refuerza cuando se lleva a la práctica en TPU al intervenir en un sector específico de la ciudad.

- Sí, se incorporan conceptos y se logra comprender la ciudad de otra manera. Pero creo que estudiar un solo sector de la ciudad en tres años es muy poco para lo que el título nos avala. Además que se dejan fuera cuestiones de planificación, política, plazos, economía, producción, las cuales son intrínsecas a las ciudades. También creo que falta estudiar un poco más otras ciudades y cómo diferentes equipamientos modifican los asentamientos urbanos. Discutir temas de actualidad, desarrollos inmobiliarios, tensiones de lo público y privado, etc. que nos formen como profesionales más comprometidos con nuestro contexto actual. Todos esos son aspectos que también omitimos en el proyecto arquitectónico y luego en el quehacer profesional.

- Sí, creo que sí, pero también faltan herramientas de cómo se produce ciudad hoy en día, como cuestiones de gestión, y cuales políticas no pueden faltar a la hora de llevar a cabo un proyecto urbano. Pudiéndose ver en otras ciudades, pero principalmente conocer cómo se hacen hoy las cosas en nuestra ciudad, cómo son las gestiones, recursos, los plazos y temas de la realidad cercana a la que vivimos, para comprender porque se trabaja de esta manera y saber con qué herramientas contamos hoy en día.

- Sí, en especial cuestiones de reglamentación y cuestiones de relación edificio-persona-ciudad, que permiten superar la creación de un objeto arquitectónico aislado y pensar en proyectar ciudad y en los beneficios generales de un proyecto urbano-arquitectónico.

### **3- Observaciones participantes**

#### **3.1- Observación participante (con participación moderada) de una actividad del TPU**

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE UNA 'ENCHINCHADA'

Fecha y hora: 25/04/14; de 16.30 a 17.45.

Lugar: Taller 7, FADU-UNL.

Cátedra: Taller Proyecto Urbanístico (cuarto año), cátedra Valiente.

Actividad: exposición del estado de avance de la Etapa 1 (pre-entrega del POP).  
JTPs a cargo de la actividad: Bruno Reinheimer y Maximiliano Courault, arquitectos.  
Alumnos intervinientes: 24 agrupados en 4 equipos.



Fig. 2: Enchinchada. Fuente: foto R. Giavedoni.

Dentro de las prácticas del taller toma particular importancia la enchinchada. En las facultades de arquitectura de Argentina denominamos ENCHINCHADA (en algunos lados también pegatinas o colgadas) a una actividad de evaluación y auto evaluación en la cual todos los grupos de cada comisión pegan con cinta en una pared del taller sus trabajos (originalmente se hacía sobre los pizarrones de madera con chinchas metálicas, de allí su nombre). Láminas con plantas de los proyectos, cortes y alzadas, imágenes digitales, pequeñas hojas con croquis a mano alzada, transparentes donde se garabatean las líneas fuerza de las propuestas, todo lo que ayude a comunicar las ideas proyectuales es válido. Tal como afirma Eisner, el lenguaje –el escrito, el dibujado, el hablado- es un poderoso vehículo para expresar y también para ocultar valores concretos.

Los docentes (los arquitectos Bruno Reinheimer y Maximiliano Courault) reúnen a la comisión en la pared del fondo del taller 7, del cuarto piso de la FADU. El sector está bien iluminado y el ambiente es agradable. BR les pide a los estudiantes que empiecen a pegar los trabajos en cuatro sectores previamente definidos, y que lo hagan sin hacer mucho ruido, ya que hay dos comisiones más haciendo lo propio en sendos rincones del taller (problemas de la masividad...). Luego nos invita a recorrer los proyectos expuestos y -después de unos diez minutos de vagar entre láminas- a sentarnos en torno a los trabajos, de modo que podamos apreciarlos, que no sea necesario hablar en alto volumen y que las ideas y los mates lleguen democráticamente a todos. La propuesta es que los grupos expongan primero y que después los docentes hagan una crítica como cierre de la actividad.

Unos de los grupos es el encargado de comenzar. Al principio tímidamente, después con mayor soltura, los alumnos empiezan a comentar frente a sus compañeros y a nosotros, cómo se fue desarrollando el proceso de diseño, con sus idas y vueltas, dónde hallaron mayor dificultad, qué les resultó más sencillo de resolver, cuáles son las fortalezas y las debilidades que encuentran en sus propuestas, dónde les parece que deberían poner más énfasis, etcétera. A continuación los compañeros de los otros grupos les realizan un par de preguntas, un estudiante sentado al lado mío se anima a hacer un comentario esbozando una crítica en la cual resalta aciertos y comparte dudas, relacionando con los propios procesos y resultados (muy bien, pienso para mí).

Ahora le toca exponer al equipo del alumno de reciente participación. La exposición es más dinámica que la anterior. Mate en mano van recorriendo las láminas, deteniéndose en una, donde reconocen que lo que más les está costando es la escala de los espacios públicos. Bien.

Los profesores -tanto BR como MC- prácticamente no intervienen, tratan de no quitarles el protagonismo a los estudiantes. Más allá de motivar la participación e incentivar la adopción de posturas críticas cuando es necesario, tratan de pasar desapercibidos. Intentan (Celman, 1998)

comprender qué y cómo están aprendiendo los alumnos en lugar de concentrarse en lo que nosotros les enseñamos. La idea es ver, en definitiva, cómo los alumnos aprenden a aprender.

Escucho, en otro sector del taller, que el docente a cargo de otra comisión habla demasiado, está demasiado presente como centro de atención, lo que redundaría en que los alumnos participen poco. Me alegro de haber elegido esta comisión para realizar la observación donde la actitud general es otra.

Los mates ya están cansados de dar vueltas por la ronda, ahora sin forma. Luego que todos los grupos expusieron y participaron, los docentes realizan un cierre de la actividad. Primero BR, luego MC comparten pareceres sobre lo trabajado, realizan unas pocas preguntas. Luego, saliéndose de libreto, me invitan a que dé mi opinión. Felicito, en primera instancia a todos los estudiantes (los que expusieron y los que no) por su activa participación: a veces hay alumnos, pocos por cierto, a los que -aferrados a una concepción egoísta del proceso creativo- les cuesta acceder a esta experiencia. 'No me gustan las enchinchadas porque me copian las ideas' se ha escuchado alguna vez...

Realizo, luego, un comentario general. Intento no caer en la tentación de la hipercrítica o de encasillar los trabajos bajo el paraguas de alguna teoría o de alguna etiqueta, ya sabemos -volviendo a Eisner- que las etiquetas y las teorías proporcionan una forma de ver, pero una forma de ver es también una forma de no ver.

Finalizamos la actividad con un aplauso para todos: se hizo un buen trabajo y eso se refleja en los rostros de todos, cansados pero satisfechos. Hoy nos vamos un poco más temprano. En el otro extremo del taller el profesor sigue hablando...

### **3.2- Observación participante (con participación activa) de una experiencia atípica: Taller de Ideas: Los pilares y la laguna**

Los Pilares y la Laguna fue una actividad que se desarrolló en cuatro etapas (pilares) en la segunda mitad del año 2018. Surgido por iniciativa del intendente de la ciudad en referencia a la necesidad de realizar un proyecto sobre los pilares que quedaron del viejo puente ferroviario, reunió a las tres universidades de la ciudad (la Universidad Nacional del Litoral -a través de la FADU y la FICH-, la Universidad Tecnológica Nacional Regional Santa Fe y la Universidad Católica Santa Fe -Facultad de Arquitectura-) con el objeto de organizar un debate abierto a fin de establecer una idea consensuada del tipo de vínculo que se espera para ese lugar de la ciudad. Esto implicó recopilar y resumir los estudios existentes sobre los pilares y el área circundante en vistas a la formulación de un conjunto de recomendaciones técnicas, o eventualmente un conjunto de términos de referencia, que abarquen los aspectos hídricos, estructurales, económicos y urbanísticos, entre otros.

El Primer Pilar, realizado el 6 de octubre, llamado Foro: 'lo que se pensó', consistió en la exposición de proyectos, ideas, relatos, antecedentes y estudios académicos. La jornada concluyó con un panel de especialistas, con participación de vecinos y debates posteriores 'donde quedó clara la importancia de los pilares para el imaginario colectivo, importancia expresada en las múltiples ideas que motivan el impulso por completar ese paisaje tanpreciado y propio de la identidad de Santa Fe'. **(1)**

El Segundo Pilar 'ofreció una reflexión desde la perspectiva del conocimiento científico sobre el estado actual de las cosas y la construcción del escenario del deseo. Las presentaciones de una serie de estudios técnicos de indudable rigor y gran claridad, permitieron caracterizar el contexto en donde están ubicados los pilares y además saber sobre las condiciones en que éstos se encuentran. Se reflexionó sobre las implicancias que las posibles acciones en el territorio conllevarían en términos de impactos físicos-espaciales, sociales, económicos y políticos.' **(2)**

El Tercer Pilar se desarrolló en forma de Taller de Ideas interuniversitario e interdisciplinar como generador de ideas para abrir un panorama de alternativas de aprovechamiento de los pilares. 'Este taller tuvo un doble objetivo: por un lado, desarrollar una experiencia pedagógica de proyecto interdisciplinar con estudiantes de grado de las tres casas de altos estudios de la ciudad (UNL, UCSF y UTN) y, por otro, generar ideas paisajísticas y de proyecto urbanístico inspiradas en los pilares y a laguna orientados a alimentar la reflexión sobre el futuro de la ciudad y de su relación con el territorio'. **(3)**

Características que, como vamos a ver en la observación participante, transformaron ésta en una experiencia atípica.

Fechas: 9 y 10/10/2018.

Lugar de la actividad: Taller 6 FADU-UNL

Cátedras: TPU (cátedras Valiente y Soijet, FADU-UNL); Proyecto Arquitectónico (cátedra Silvestre, FA-UCSF) y Diseño Arquitectónico, Planeamiento y Urbanismo (cátedra Grether, UTN-Santa Fe).

Actividad: exposición de los trabajos realizados en el taller (entrega del proyecto).

Docente coordinador: Ricardo Giavedoni.

Alumnos coordinadores: Fabricio González y Edelweis Mercke (FADU-UNL).

Docentes a cargo de la actividad: Lucas Andino, Maximiliano Courault, Fernando Robles, Ricardo Robles y Miguel Rodríguez (FADU-UNL); Carmela Fili, Verónica Gonzalez, Ma. Victoria Silvestre (FA-UCSF); Eduardo Donnet y Rubén Grether (UTN-Santa Fe).

Alumnos intervinientes: 42 (FADU-UNL, FA-UCSF, UTN-Santa Fe) agrupados en 9 equipos.

Horario de la observación: viernes 9 de 8.30 a 18 hs. Y sábado 10 de 9 a 14 hs.

En las jornadas de exposiciones y debates previas a este taller (pilares 1 y 2) quedó clara la importancia de los pilares para el imaginario colectivo, importancia expresada en las múltiples ideas que motivan el impulso por completar ese paisaje tanpreciado y propio de la identidad de Santa Fe. Es así que se propuso la realización de un taller generador de ideas para abrir un panorama de alternativas de aprovechamiento de los pilares. El mismo se desarrolló en base a la consigna de ensayar ideas de proyecto como respuestas operativas a las siguientes cuestiones: ¿cómo sería una estrategia de integración urbana inspirada -tanto en lo técnico como en lo poético- en los Pilares y la Laguna? y ¿cuál puede ser el futuro del área, sobre todo del margen izquierdo de la Laguna? (Ciudad Universitaria, Parque Tecnológico Litoral Centro, Reserva natural, Complejo UNL-ATE).



**Fig. 3:** Lanzamiento del taller Los Pilares y la Laguna. **Fuente:** fotos Rubén Suppo.

La actividad comienza puntualmente el viernes a las 9 horas en el taller 6 de la FADU. Como está en el cuarto piso y las ventanas dan al norte, la panorámica de los pilares y la laguna es inmejorable. Comenzamos dando la bienvenida a estudiantes (propios y visitantes) y presentando el plantel docente, luego los pasantes proceden a la conformación de los equipos, poniendo especial cuidado en el carácter interinstitucional e interdisciplinar de los mismos.

A continuación, sobre *Estás Acá* (ver VI.1.4), una gigantografía del área a intervenir y su contexto urbano desplegada sobre un sector del taller, el equipo docente lanza las consignas de las tareas de la jornada: los equipos deben desarrollar las ideas fuerza de proyecto haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: la definición preliminar de un área de intervención de escala diversa a partir de los pilares; las características morfológicas, funcionales y de significado del área definida; las relaciones entre los distintos sectores y elementos urbanos que componen el área; y el rol y la vinculación del área de intervención con el resto de la ciudad y con el territorio. Para el desarrollo de estas ideas fuerza, y como estrategia para salir de la lógica del diseño del puente como objeto, los docentes promovemos la reflexión sobre los posibles efectos de las intervenciones propuestas en el entorno urbano y en el medio fluvial. En este sentido se sugiere como 'puertas de entrada' al proyecto los tres ejes propuestos para la



reflexión en los encuentros anteriores: el paisaje y la cultura (valores y potencialidades); la movilidad y el espacio público; y la resiliencia y el planeamiento urbano. A laburar!



**Fig. 4:** Actividad grupal: caminando Estás Aquí. **Fuente:** foto R. Suppo.

Los estudiantes se lanzan rápidamente a las tareas, ávidos de volcar al papel la cantidad de ideas que, seguramente, ya tienen desde el día que se anotaron en la actividad y que serán enriquecidas por las intervenciones de los compañeros de grupo. El ambiente no puede ser mejor: mates y bizcochos, música, trabajo creativo estimulado por el desafío de realizarlo junto a estudiantes de otras facultades, de otras carreras. Indudablemente el hecho de ver, simultáneamente, la estructura y el paisaje, uno en la gigantografía y otro desde la ventana, dinamiza la actividad. Los docentes recorremos los tableros haciendo preguntas, mirando cómo va progresando la cosa, tratando de no agarrar el lápiz. Algunos equipos cortan un rato al mediodía, otros buscan algo para comer y lo hacen en los tableros mientras siguen trabajando. A la siesta, el calor santafesino se hace notar: dato no menor que obliga a diseñar espacios que tengan la adecuada protección al clima. Pérgolas y parasoles empiezan a aparecer en los diseños.

Ya se acercan las 5 de la tarde, hora prevista para el corte y la instancia de puesta en común y socialización, a la manera de enchinchada sobre 'Estás acá', para que los estudiantes puedan hacer una autoevaluación de lo producido y definir los pasos a seguir. Los grupos se organizan para la exposición. De a uno van pasando y, en los cinco minutos largos que tienen, cuentan la idea fuerza, presentan las láminas, señalan cuestiones sobre la gigantografía, algunos señalan los pilares que están a lo lejos. Hay una buena diversidad de propuestas. La participación en la discusión es excelente. Algún grupo hasta cuestiona la posibilidad de hacer buen urbanismo dentro del capitalismo, lo que enciende un interesante debate. Luego de un breve cierre por parte de un docente, que resalta la buena producción y el compromiso, nos despedimos hasta el día siguiente.



**Fig. 5:** Actividades en taller. **Fuente:** fotos R. Suppo.

La mañana del sábado empieza remolona. Los estudiantes van llegando de a poco y, sacudiendo la cara de cansancio con mates, empiezan a trabajar. Lo mismo sucede con los docentes. Hubo algo de desertión: de los más de 50 estudiantes que empezaron el día anterior, 42 completan la actividad. No es

un número bajo, pero llama la atención ya que la actividad era voluntaria. Según sus compañeros, algunos tenían otros compromisos, algunos volvieron a sus pueblos, otros... ni idea.

Para las 9.30 el taller está trabajando a pleno. Quedan poco menos de cuatro horas de trabajo y hay que aprovechar el tiempo. Varios grupos ya están en la etapa de graficación final del proyecto, se ven muy lindos croquis y alguno que otro render (imagen digital). Poco a poco empiezan a armar la presentación. Algunos hacen los ajustes finales caminando sobre la gigantografía y señalando algo de lo que se ve a través de las ventanas. La dinámica propia de la modalidad pedagógica taller y la potencia de los materiales didácticos elegidos posibilitaron un adecuado ambiente colaborativo que potenció el carácter creativo y crítico de las ideas, lográndose una interesante diversidad de propuestas.



**Fig. 6:** Presentación de los trabajos. Fuente: fotos R. Suppo.

A las 13 se corta la actividad y empieza la actividad de cierre. Cada equipo realiza una presentación de diez minutos donde expone (con imágenes proyectadas sobre la pared y señalando sobre la gigantografía), en primer término, las ideas fuerza, premisas de diseño y objetivos que guiaron el proceso y, luego, las principales ideas proyectuales a las que arribaron, describiendo los espacios imaginados y mostrando cómo los santafesinos se apropiarían de esos nuevos lugares para estar y para caminar, un donde para que sucedan los acontecimientos: encontrarse, un merecido recreo en el trabajo, matear en una terraza/balcón, pescar, sentarse a la sombra, escuchar el agua y los pájaros... espacios para mirar y reconocer nuestros hermosos pero frágiles paisajes.

Los trabajos expuestos fueron una síntesis de lo producido por cada equipo y, como toda síntesis, deja afuera mucho de lo hecho y vivido en esta experiencia tan enriquecedora para los que participamos de estas dos intensas jornadas plenas de trabajo, creatividad, discusiones y eternas rondas de mate y bizcochos donde, entre todos, compartimos un espacio donde fue hermoso aprender, proponer y comprometerse con la realidad y el futuro de la ciudad y su territorio.



**Fig. 7:** Cierre de las jornadas. Algunos de los participantes. Fuente: foto R. Suppo.

Como cierre del taller, los docentes y autoridades municipales y universitarias agradecemos la activa participación de los estudiantes, elogiando la calidad, originalidad y diversidad de las ideas, el alto grado de coherencia entre los procesos realizados y los productos arribados y las habilidades para comunicar gráficamente los proyectos. Allá abajo, en el Predio UNL-ATE, nos espera una hamburguesada de despedida.

#### **4- PEEE. Aprender a ver el territorio: una experiencia proyectual en la Micro Región Insular. El caso paraje La Boca.**

(\*) Los siguientes textos e imágenes están extraídos de 'Aprender a ver el territorio: una experiencia proyectual en la Micro región Insular. El caso Paraje La Boca', ponencia expuesta en el XXIII Congreso Arquisur en octubre de 2019.

La Práctica de Extensión de Educación Experiencial 'Aprender a ver el territorio desde la planificación. El caso Paraje La Boca' fue realizada del 15 de marzo a 21 de junio de 2019. El equipo docente estuvo formado por Ricardo Giavedoni, Ricardo Robles y Javier Poretti (docentes); Gabriel Barbieri, Tatiana Barabas y Vera Beney (Pasantes Alumnos). El grupo de estudiantes estuvo constituido por Macarena Albarenque, Agustina Angeli, Denise Bearzotti, Elías Colono, Martina Droz, Agustina Eggs, Antonella Giannini, Milagros Luetich, Clara Martín Galíndez, Sol Misiak, Agustina Montosa, Constanza Neira, Roni Rios, Fatima Sale, Leila Scurato y Valentina Serrao.

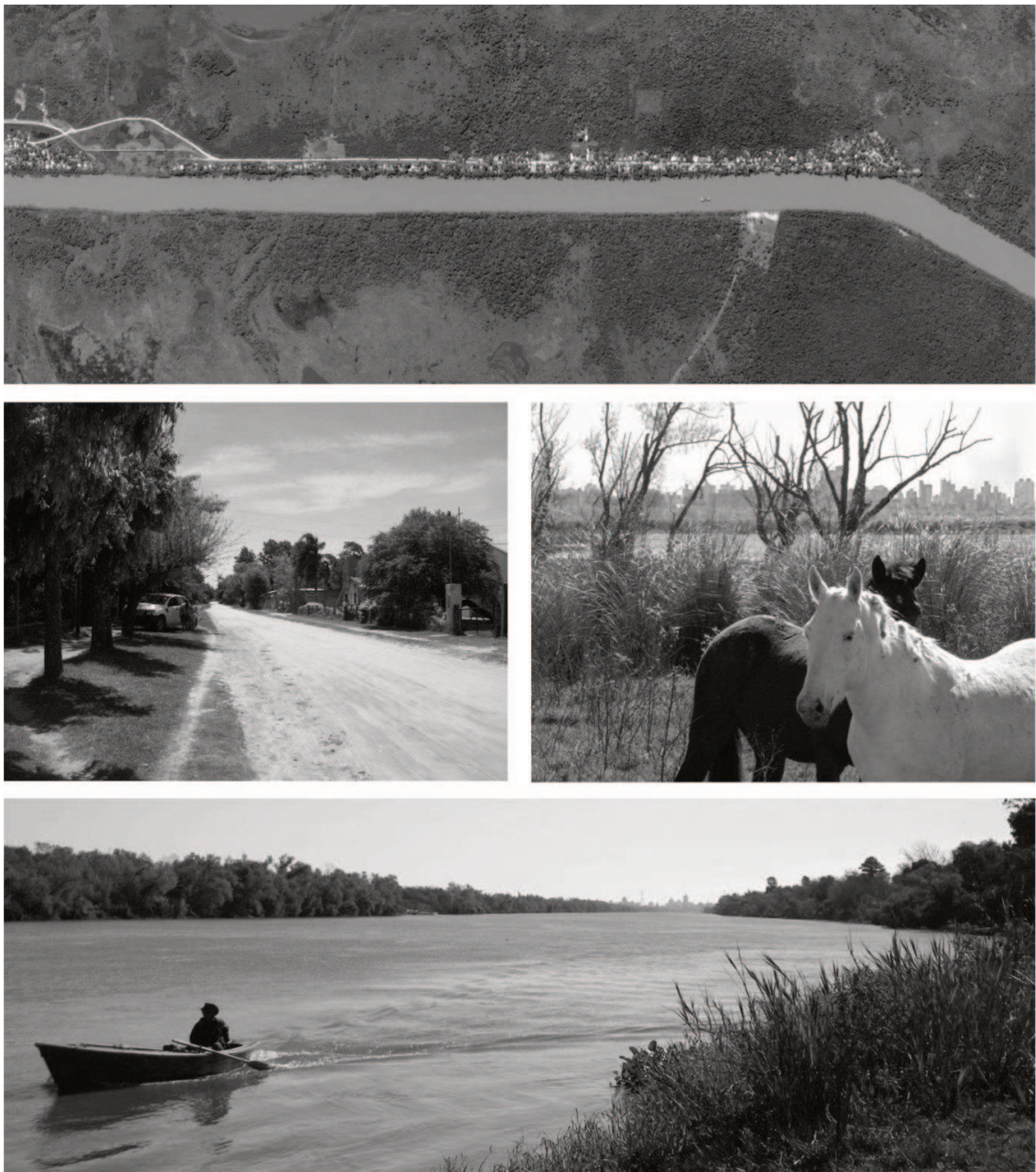
El Paraje La Boca está situado en Alto Verde, barrio de la ciudad de Santa Fe. Alto Verde -nacido hace poco más de 100 años debido a la mayor transformación física del litoral argentino: la construcción del puerto de ultramar de la ciudad de Santa Fe- se encuentra en medio de los magníficos pero frágiles paisajes de la Micro Región Insular. El barrio tiene una población de más de 15.000 habitantes, con índice medio-alto de vulnerabilidad socio laboral, lo que significa problemas sociales que van desde necesidades básicas insatisfechas a bajos niveles de inserción laboral, con todas las implicancias que ello acarrea. Estas realidades terminan por restringir el derecho de los ciudadanos al espacio público y al equipamiento de calidad, a la conectividad, la integración y la calidad ambiental.

La situación de relativo aislamiento de todo el barrio Alto Verde se siente de manera extrema en lo que se denomina Paraje La Boca, al sur de la manzana 10, separada del resto del barrio por 'el corte'. Se trata de una faja costera de aproximadamente 80 metros de ancho por casi 3km de largo limitada por tierras bajas por tres lados y por el canal de derivación del puerto de Santa Fe por el otro.



**Fig. 8:** Alto Verde y el valle de inundación del río Paraná. **Fuente:** Google Earth.-

El área puede considerarse un claro ejemplo del concepto, ampliamente difundido y aceptado, de unidad de paisaje (Nogué, Sala y Grau, 2016), entendida como un conjunto de elementos claramente reconocibles que contribuyen a hacer un paisaje diferente de otro, elementos tanto de carácter natural, cultural y simbólico, así como de dinámicas claramente reconocibles que le confieren una idiosincrasia diferenciada del resto del territorio, y que a la vez es vivida y reconocida como tal por la propia población. El reconocimiento de una variedad de conflictos (a la vulnerabilidad mencionada se suma la ausencia de planificación adecuada lo que redundo en la ocupación de zonas inundables con indiferencia a los procesos de crecidas y estiajes, degradación ambiental, depredación de los recursos, etc.) y de potencialidades (riquezas naturales, posición geográfica privilegiada, singularidad e identidad de su población respecto a su origen vinculado al puerto y a la vida en las islas, y credibilidad en las buenas prácticas de los equipos extensionistas universitarios) fundamentaron el encadenamiento de proyectos de Extensión, Docencia e Investigación:



**Fig. 9:** Paraje La Boca. Fuentes: Google Earth (imagen superior); fotos R. Giavedoni (restantes).

- Los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) dirigidos por la arquitecta Patricia Mines: “Guardianes del río: jóvenes al cuidado del patrimonio natural y cultural de las islas” (2011-2013); “Guardianes del río: trabajo sustentable para jóvenes intérpretes del patrimonio de Alto Verde e Islas” (2013-2015); “Nuevos consensos. Nuevos territorios. Propuesta de turismo sustentable en el Paraje La Boca I y II” (2015 y 2016-2017); “Paraje La Boca: propuesta de turismo sustentable en la Micro Región Insular” (2018-2020); y “Diseñando una experiencia integral de turismo sustentable en la Micro Región Insular: el caso Alto Verde y La Boca.” (2019-2021);

- Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): “Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje” (2015; TPA III –Mansur-, Construcciones II -cátedra Maidana- y Urbanismo II -Valiente- de la FADU); “Aprender a ver la ciudad desde el análisis: el caso paraje La Boca” (2017; U2, cátedra Valiente); y “Aprender a ver la ciudad desde el proyecto: el caso paraje La Boca” (2018; Taller de Proyecto Urbanístico, cátedra Valiente); y

- Los Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D): “Conectando Santa Fe: Movilidad fluvial como oportunidad de integración urbana. El caso de barrio Alto Verde en el marco de la Micro Región Insular” (2017-2020), dirigido por el Arq. Bruno Reinheimer; y “Procedimientos de Gestión del Desarrollo Sustentable en Áreas Inundables con Gobernabilidad Difusa: El Turismo Sustentable cómo Estrategia de Gestión en la Micro Región Insular” (2017-2020), dirigido por el Ing. en Rec. Hídricos Enrique Mihura.

Este trabajo, apoyándose en todo este rico sustento, se propone como continuación lógica de las dos PEEEs mencionadas en último término.

La primera se orientó a la realización del análisis y diagnóstico del sector urbano mencionado a partir del conocimiento, cuidado y planificación del manejo de los paisajes de La Boca como vía potente para su mejoramiento, a manera de ejemplo demostrativo de lo que podría ser un desarrollo sustentable de todo el barrio que incluya criterios de sostenibilidad económica, sostenibilidad ambiental y sostenibilidad social y cultural.

La segunda se abocó al desarrollo de una serie de ideas-proyectos que, sumada a la información sistematizada (análisis y diagnóstico integral –tanto procesual como fenomenológico-), detallada y mapeada del paraje, permitió enriquecer el proceso de este tercer paso donde se propone una planificación integral y realista.



Fig. 10: Línea de tiempo de antecedentes. Fuente: Elaboración propia.

Esta última se trató de una etapa de síntesis donde, aprovechando las relaciones consolidadas con los actores locales, se intentó realizar diseños anclados en la realidad que hagan hincapié en las estrategias de gestión, dando continuidad a la experiencia de aprendizaje. El interés puesto de

manifiesto por diversas instituciones y actores locales puede transformarse en una estrategia válida para la implementación de los resultados, ejemplo de lo que podría ser un desarrollo sustentable en todo el barrio de Alto Verde.

Objetivo general:

- contribuir al desarrollo sustentable del Paraje La Boca y Alto Verde colaborando en el reconocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural del área.

Objetivo particular:

- realizar un Plan Estratégico de Ordenamiento Territorial poniendo particular énfasis en la dimensión del paisaje como relación naturaleza-cultura.

Objetivo pedagógico:

- colaborar en la superación de tensiones provenientes del currículo en lo que respecta a las falsas dicotomías formación teórica/formación práctica y formación académica/práctica profesional al darle a los estudiantes la posibilidad de realizar un proyecto urbanístico integral (análisis procesual y fenomenológico-diagnóstico-proyecto) en un contexto social y físico concreto de manera de volcar de manera crítica y creativa las habilidades y conocimientos adquiridos.

De esta manera se apunta a que el estudiante aprenda a ver el territorio desde la planificación, valorizando las identidades y las potencialidades del área, de modo de:

- Abordar un problema concreto de diseño desde un enfoque urbanístico integral (dimensiones de la estructura y el paisaje) que involucre la participación activa de los potenciales usuarios;
- Poner a prueba conocimientos y habilitar otras formas de construir saberes para no caer en la adopción acrítica de métodos y teorías generadas en contextos centrales; y
- Desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para el consenso y la negociación y la conciencia respecto de los intereses del otro en un contexto de colaboración y cooperación.

Las actividades se desarrollaron básicamente en dos ámbitos. En el taller de TPU en la FADU se realizaron las clases teóricas sobre patrimonio natural y cultural, sobre instrumentos y estrategias de intervención en el paisaje y las tareas de ajuste de lo trabajado en territorio, entre otras cosas. El trabajo de campo, en el Paraje La Boca, consistió en el relevamiento y realización de secuencias en el paisaje, la detección de necesidades, el armado del programa, y el ajuste de lo realizado en taller. La definición de Áreas de Oportunidad, el desarrollo de proyectos en referencia al POP y la definición de espacialidades se realizó en ambos.



**Fig. 11:** Algunas actividades en territorio. **Fuente:** fotos R. Giavedoni y G. Barbieri.

Las PEEE son una práctica situada, con los límites y las potencialidades que esta realidad impone. Ésto nos habla no sólo de la necesidad de una planificación flexible, que contemple los cambios de agenda debido a la suspensión de actividades estipuladas -debido, por ejemplo, a los factores climáticos-, sino también a aprovechar las situaciones adversas para que todos -docentes y

estudiantes- seamos realmente conscientes de la fragilidad de nuestros paisajes y la vulnerabilidad de sus poblaciones. Se tuvieron que reprogramar recorridos y reuniones con actores locales, cosa que no impidió utilizar esta situación para reforzar conceptos vertidos en las clases teóricas ¿Qué mejor ejemplo para hablar de 'aislamiento' que tener que suspender una visita a territorio porque la lluvia impide la llegada (y salida) al lugar? Si bien el área era totalmente desconocida para los alumnos, las diversas actividades realizadas (caminatas, interacción con los actores locales, participación en el Taller de Movilidad Fluvial de la Red de Instituciones de Alto Verde, entre otras) les permitió adaptarse bastante bien a una realidad totalmente diversa a la acostumbrada y posibilitaron un adecuado registro y reconocimiento, tanto de los problemas como de las potencialidades del lugar. Esto permitió desarrollar la etapa proyectual con un relativamente buen reconocimiento de la identidad del paraje.

Como aspectos más significativos de la experiencia cabe mencionar varios. Por un lado, durante el desarrollo del proyecto los estudiantes revelaron, entre otras cosas, capacidad para co-operar y colaborar entre sí y con el grupo docente, interés y empatía con la población local y adecuada actitud y aptitud para trabajar en un territorio desconocido. A esto sumamos la capacidad demostrada por los alumnos para realizar una transferencia crítica y creativa de los conceptos adquiridos en la cátedra al territorio, materializada en buenos proyectos; el reconocimiento de la necesidad de entender a la realidad urbana en sus dimensiones paisajística y territorial; y la valorización de las actividades de Extensión como forma de salir de las paredes de la academia aprendiendo a ver el territorio a partir de miradas y saberes diversos. También hay que destacar mejoras en la situación problema planteada en la propuesta, ya que ahora la agrupaciones vecinales tienen una serie de ideas-proyectos que, sumada a la información sistematizada (análisis y diagnóstico integral -tanto procesual como fenomenológico-) detallada y mapeada del Paraje La Boca, permitirá enriquecer el proceso de futuras planificaciones, sirviendo como antecedentes. Respecto al tema de accesibilidad surgió la necesidad de abordarlo desde la intermodalidad, desarrollando prioritariamente la movilidad fluvial, criterio ampliamente apoyado por los pobladores.

Más arriba hablamos de una etapa proyectual con una sólo relativa, aceptablemente buena, identificación del paraje. Y enfatizamos 'relativamente' porque hay que reconocer que -entre otras cosas, como veremos a continuación- los límites mencionados condicionaron bastante el resultado final (las propuestas) desde el punto de vista de los objetivos generales de la asignatura. Recordemos que las Prácticas suman las aristas propias de la extensión dentro de una asignatura en marcha, con sus objetivos y su organización, y que el grupo de alumnos participantes realizaron una experiencia diferente al resto de sus compañeros, con otra complejidad (no menor, sí diferente) y con la necesidad de manejar un grado de 'sutileza proyectual', de respeto y sensibilidad respecto a esas cualidades, a veces sin nombre, a esos patrones de espacio y acontecimientos (Alexander, 1981) tan diferentes a los de la ciudad formalizada.

En sus informes finales de la experiencia, la mayoría de los alumnos reconocieron como gran límite al adecuado desarrollo de las ideas proyectuales lo breve -un cuatrimestre- de la experiencia). *'Reconozco como fortalezas el acercamiento académico a sectores de la ciudad que poseen características muy distintas a las que habitualmente intervenimos en la materia y que requieren a su vez de lógicas proyectuales distintas que permiten brindar nuevas herramientas útiles a futuro. Por otro lado, también el acercamiento al sitio de manera colectiva entre todos los participantes, tanto estudiantes como docentes para el relevamiento permiten una mejor comprensión y mayor aprovechamiento de los recorridos. Como debilidades considero principalmente el poco tiempo que es un cuatrimestre para desarrollar el trabajo como se debería y, como consecuencia, la falta de profundidad en el trabajo, ideas que pretendíamos lograr que no se pudieron dar con esa profundidad que esperábamos... Aprendí nuevas herramientas proyectuales urbanísticas y nuevas concepciones del territorio aplicables tanto a otras materias como a futuro. También otro acercamiento hacia la importancia del paisaje y maneras de intervenirlo y proyectarlo. Aprendí, también, a trabajar mejor en grupo, a debatir problemas tanto con mi grupo, como con profesores y pasantes.'* (Extraído del informe final de un alumno)

De todos pensamos que, más allá de las tensiones generadas, las prácticas son una herramienta potente para colaborar en la superación de la lógica del diseño arquitectónico en tanto obstáculo epistemológico respecto de la lógica del diseño urbanístico. Hubo una tercera lógica, la del diseño

territorial en paisajes vulnerables, en que se vuelven herramienta imprescindible al brindarle al estudiante conocimiento concreto sobre el espacio a intervenir y cómo hacerlo.

Nuestra participación en PEEEs (las pasadas y ésta) nos ha permitido realizar una serie de reflexiones sobre su valor pedagógico que han sido plasmadas en ponencias expuestas en congresos donde pudimos intercambiar opiniones con colegas de diversos orígenes, como ser: 'El rol de las PEEE en la resolución de tensiones provenientes del currículo en la enseñanza del diseño urbano' en el III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM "Camino a los 100 años de la Reforma Universitaria", UNL, Santa Fe, 2017; 'Las Prácticas de Extensión como Estrategia de Resolución de Tensiones en la Enseñanza del Urbanismo: El caso Paraje La Boca', en el XXXVI Encuentro y XXI Congreso Arquisur, UNSJ, San Juan, 2017; 'Aprender a ver el territorio: el rol de las PEEE', en el 8º Congreso de Extensión Universitaria, UNSJ, San Juan 2018; y ésta, en el presente XXXVIII Encuentro y XXIII Congreso Arquisur, UFMG, Belo Horizonte, 2019.



**Fig. 12:** Recorridos de campo. **Fuente:** foto R. Giavedoni.

Como dijimos, estamos convencidos de que el Taller es una modalidad pedagógica adecuada para la resolución de las tensiones que se plantean en el proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico pero, como pudimos ver, a veces no alcanza, ya que el trabajo en taller es una práctica de simulación incompleta cómodamente realizada dentro de las paredes de la academia. Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial -al conjugar docencia y extensión- juegan un rol fundamental en la enseñanza y aprendizaje del proyecto urbanístico como complemento de los talleres al enfrentar a los estudiantes con el desafío de resolver problemas sentidos por individuos y colectivos concretos en el contexto de la ciudad real. En los recorridos, talleres y otras actividades realizadas en territorio los alumnos interactúan constantemente con los actores locales, que dejan de ser abstracciones pasando a tener voz y rostro. Las PEEE son prácticas situadas, con los límites y las potencialidades que esta realidad impone, obligando a sacarnos el impermeable de las certezas para sustentar procesos de flexibilidad cognitiva y alcanzar el diálogo de saberes, permitiéndonos seguir profundizando en la relación entre proyecto urbanístico y la construcción de modelos de desarrollo sustentable adecuados a cada realidad, a cada contexto. El aprender a ver y a proyectar el territorio se va construyendo entre todos, a partir de miradas y saberes diversos, siempre complementarios, siempre enriquecedores.

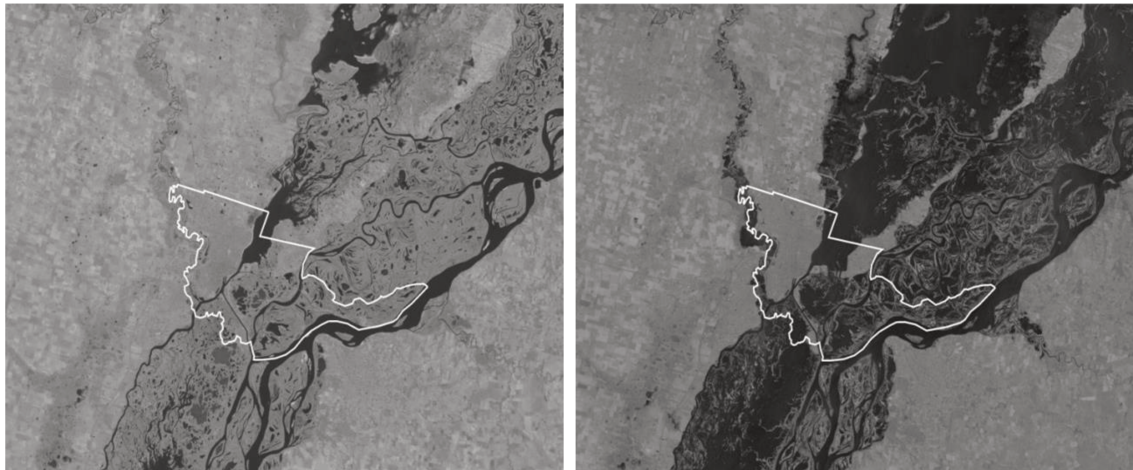
## **5- Estás acá (\*)**

(\*) Los siguientes textos e imágenes están extraídos de 'Estás acá, la gigantografía como material didáctico potente para aprender a ver el territorio', artículo publicado en Revista Polis 19.

En nuestra ciudad mantenemos una relación de amor y odio con nuestros ríos producto, muchas veces, de nuestras malas decisiones. Estas decisiones se apoyan tanto en el desconocimiento de lo determinante de la geofoma fluvial del territorio, como en el aferrarse a paradigmas proyectuales urbanísticos hace mucho superados. Esto ha favorecido la construcción de vulnerabilidad y ha impedido muchas veces que se aprovechen las potencialidades culturales y naturales del paisaje insular. Es aconsejable aprender a ver el territorio, alejándonos de la repetición acrítica de modelos urbanísticos ajenos a nuestras realidades.



A fines de abril de 2003 el río Salado, el menor y más olvidado de nuestros ríos, nos recordó lo vulnerable que somos con una dramática bofetada que se llevó a muchos santafesinos y provocó daños materiales estimados en más de 1500 millones de dólares al inundar la cuarta parte de la ciudad. Diez años después, en el marco de la amplia variedad de actividades relacionadas con la inundación que el Gobierno de la Ciudad de Santa Fe propuso para desarrollar una cultura de la prevención, se nos invitó a colaborar en el diseño de la muestra 'La ciudad y el río: cinco momentos para una video instalación', a realizarse entre abril y mayo de 2013 en el Museo Municipal de Artes Visuales 'Sor Josefa Díaz y Clucellas'.



**Fig. 13:** Ciudad y territorio. Santa Fe y el río en estiajes y crecidas.

Santa Fe es una ciudad de río en donde más del 70% de la superficie del ejido urbano está formada por los ríos, lagunas y bañados que forman parte de la eco-región del Delta e Islas del Paraná. Nuestra propia facultad se encuentra en pleno valle de inundación, en tierras 'ganadas al río'. **Fuente:** Elaboración propia sobre imagen Landsat.

*'Estructurada en cinco momentos, la instalación se basó en el vínculo entre la ciudad y su geografía natural desde una perspectiva histórica, con énfasis en la proyección de esta relación. La propuesta apeló a la memoria para construir una mirada actual sobre lo que pasó e invitar a la reflexión acerca de Santa Fe como "ciudad de río". La construcción dialógica ideada por los artistas completaba su sentido con el recorrido de quienes visitaban la muestra, dando lugar así a múltiples lecturas. Una imagen satelital gigante cubría el piso del Museo Municipal de Artes Visuales; sobre ella, las personas podían caminar, iniciando un recorrido por las cinco diferentes construcciones estéticas respecto a la temática. La primera indicación "Estás acá" permitía comprender desde el plano la cantidad de ríos, lagunas y bañados que integran la superficie de nuestra ciudad. En un segundo momento, llamado "Corrimiento", se invocaba la memoria de 2003, las marcas del horror materializadas en muebles derruidos, elementos empujados y líneas del agua en la pared. Así se llegaba al tercer momento, "Huellas" de río que se marcan en la ciudad con una proyección silenciosa sobre la silueta urbana y la visualización de sus rastros en las fotografías dañadas. Un "Agua filosa" oleaba en el cuarto momento, agua capaz de herir y quebrar recuerdos, afectos y proyectos. El quinto momento era "Convivir con el río"; una pared de agua que proyectaba al visitante hacia un futuro más armónico. Los ríos, con sus crecidas y estiajes—con sus variaciones— son una oportunidad y no una amenaza. En este último momento de la instalación, la proyección remitía a una ciudad mejor preparada para esta convivencia. "La ciudad y el río: cinco momentos para una video-instalación" fue ideada y realizada por el Gobierno de la Ciudad, con la participación de Proyecto CreAr 2010 ("Líneas en el río: una cartografía de lo variable", con dirección de Patricia Mines, de la Secretaría de Cultura de la UNL). La instalación fue obra de Ricardo Giavedoni, Patricia Mines, Abel Monasterolo y Rubén Suppo. El sonido fue una creación de Eduardo Bavorovsky y José Piccioni. La fotografía fue trabajada por Francisco Garrido, Ricardo Giavedoni, Cristal Sellay y Sebastián Varisco. El video fue obra de Alejandro Maldonado y Rubén Suppo. El montaje estuvo a cargo de Abel Monasterolo, con la asistencia de Roberto Moschen, Juan Pablo Molini, Eduardo Gómez, Andrés Pavé y Angélica Neville.'* (5)

Fue en este contexto que propusimos la realización de una gigantografía del ejido urbano de nuestra ciudad, para poder caminarla, reconocernos y entender mejor que nuestra ciudad está formada por más del 70% de humedales. Así nació 'Estás acá'.

La utilización de gigantografías no es nueva. Los 'Mapas de Gulliver', creados por los japoneses Okada y Nakamura de la Universidad Waseda en 1988, tuvieron el objetivo de reunir alrededor de mapas a los vecinos de Tokio y otras ciudades con el objetivo de alentar su participación en las decisiones sobre cómo debían ser sus barrios al detectar las necesidades de la población y obtener datos que permitan rediseñarlo y mejorar su calidad de vida. Conocimos el trabajo cuando fue presentado en Santa Fe en el marco del Taller Internacional de Urbanística Latinoamericana (TIUL) en 1994, organizado por el Colegio de Arquitectos, distrito 1. En la ciudad de Rio de Janeiro, en junio de 2012, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Rio+20, se montó en la Praça Floriano una gigantografía del planisferio donde la gente -llegada al evento desde todos los rincones del globo- podía caminar, buscar los lugares propios, viajar a los lugares deseados, preguntarse cosas. La actividad se complementaba con la exposición de paneles con la muestra de fotografías 'A Terra vista do céu', donde el activista ambiental, divulgador científico, documentalista y fotógrafo francés Yann Arthus-Bertrand mostraba toda la belleza y fragilidad de nuestro planeta.



**Fig. 14:** Gigantografía en Rio de Janeiro. **Fuente:** fotos: R. Giavedoni.

Estos son los antecedentes de 'Estas acá', la imagen satelital gigante de la ciudad de Santa Fe en escala 1:1500 realizada en vinilo que, con un tamaño de 10 x 8 metros y ocupó todo el hall del Museo. Desde el día de la inauguración se pudo reconocer la potencia didáctica del dispositivo para la construcción de identidad territorial: la gente buscando sus casas, reconociendo sus barrios, señalando con el pie sus recorridos habituales, los chicos encontrando sus escuelas y sus clubes, caminando la ciudad como gigantes y, allí nomás, la laguna, los bañados, las islas, el río... mucho más cerca de lo que imaginaban. Luego del asombro llegan las preguntas, y las preguntas llevan a la reflexión, a la comprensión de la necesidad de avanzar hacia la consolidación de una cultura del río, de la resiliencia, de transformar vulnerabilidad en fortaleza.

A partir del éxito de la experiencia, y habiendo superado ampliamente nuestras expectativas en lo referente a la capacidad de la gigantografía de comunicar el territorio y, también, del desafío que nos proponía en tanto docentes, investigadores y extensionistas es que, con la anuencia de la Secretaría de Cultura, nos propusimos llevar 'Estás acá' a otros ámbitos, otras actividades, otras gentes.



**Fig. 15:** ‘Estás acá’ en el marco de la muestra ‘La ciudad y el río: cinco momentos para una video instalación’.  
Fuente: fotos R. Suppo)

Así fue que, con motivo de la ‘XXI Cumbre de Mercociudades, la construcción de sociedades resilientes en el marco de la integración regional’, realizada entre noviembre y diciembre de 2016, se repitió la muestra ‘La ciudad y el río’ y, en forma conjunta con el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Santa Fe- Distrito 1, se convocó al encuentro ‘Arquitecto: estás acá’ (diciembre de 2016, MMAV) con la pretensión de generar reflexiones disciplinares sobre la ciudad de Santa Fe y su territorio.



**Fig. 16:** AET ‘Guardianes del río: educación para el fortalecimiento de la identidad insular’. Fuente: fotos P. Mines.

Durante los años siguientes ‘Estás acá’ fue protagonista de varias actividades, entre ellas el ‘Curso formación de promotores culturales comunitarios’, organizado por la municipalidad de Santa Fe; el ‘Taller de reconocimiento territorial’ con alumnos Escuela Rupp de Alto Verde en el marco de la AET ‘Guardianes del río: educación para el fortalecimiento de la identidad insular’, dirigida por Patricia Mines, realizada en el Camping Amsafe, Colastiné Norte; el taller de ideas ‘Los pilares y la laguna’, realizado en noviembre de 2018 en la FADU-UNL; en mayo de 2019, con motivo del taller de movilidad del CAI+D ‘Conectando Santa Fe: movilidad fluvial como oportunidad de integración urbana. El caso del Barrio Alto Verde en el marco de la Micro Región Insular’, dirigido por B. Reinheimer, se montó en la vecinal Pro Mejoras Alto Verde; y el Workshop Internacional ‘Sociedades en entornos fluviales. Perspectivas multidisciplinares para su estudio’ realizado en septiembre de 2019 en la FHUC-UNL y desarrollado en el marco del proyecto Erasmus (2019/2020), iniciativa de cooperación entre la UNL y la Universidad Ca’ Foscari de Venezia, junto con las universidades nacionales de La Plata, Buenos Aires y Rosario.

En las clases inaugurales del Taller de Proyecto Urbanístico hemos encontrado en la gigantografía un poderoso aliado para introducir a los estudiantes en el sector donde se desarrollará la actividad, en sus relaciones con el resto de la ciudad y con su territorio.



**Fig. 17:** Clase inaugural del Taller de Proyecto Urbanístico 2019. **Fuente:** Foto R. Giavedoni.

Adrián Gorelik afirmó (2015) que, para entender a la ciudad, no alcanzan las disciplinas aisladas, que es necesario ‘desespecializar’ la mirada. Para entender el territorio es necesario, no sólo esa visión integral, holística, sino también estar abierto al diálogo de saberes, al aprender del otro, a sacarse el impermeable de las certezas. Es imprescindible, asimismo, seguir indagando en la relación entre proyecto urbanístico y la construcción de modelos de desarrollo sustentable adecuados a cada realidad, a cada contexto. Para aprender a ver el territorio, alejándonos de la repetición acrítica de fórmulas urbanísticas ajenas a nuestras realidades, ‘Estás acá’ es una herramienta estética, epistemológica y didácticamente potente que colabora en la construcción del reconocimiento de la propia identidad y en el desarrollo de estrategias de aprovechamiento de las potencialidades culturales y naturales de nuestro bello pero frágil paisaje insular.

---

#### CITAS

- (1): VALIENTE, Diego (2018). Panel Primer Pilar, Exposición Final, Estación Belgrano, Santa fe.
- (2): RODRIGUEZ, Miguel (2018). Panel Segundo Pilar, Exposición Final, Estación Belgrano, Santa fe.
- (3): GIAVEDONI, Ricardo (2018). Panel Tercer Pilar, Exposición Final, Estación Belgrano, Santa fe.