

*Ponencia* - Comunicación

## **Escalas vinculares.**

# **Estrategias pedagógicas para fortalecer las relaciones dentro de la escala masiva de los talleres de Introducción al Conocimiento Projectual (ICP)**

**Gribman, Valeria Silvina; Cifuni, Maximiliano**

[vgribman@cbc.uba.ar](mailto:vgribman@cbc.uba.ar) ; [maxi.cifuni@fadu.uba.ar](mailto:maxi.cifuni@fadu.uba.ar) ;

Universidad de Buenos Aires. Ciclo Básico Común. Departamento  
Projectual. Cátedra Saldaña. Buenos Aires, Argentina.

Línea Temática 2. Escalas, proyectos y propuestas

### **Palabras clave**

Vínculos, Didáctica, Masividad, Construcción del Conocimiento Projectual, Estrategia Pedagógica

### **Resumen**

El desarrollo de las disciplinas proyectuales requiere de una formación de índole técnico-disciplinar y un posicionamiento sociocultural que evidencie la pertenencia del profesional a su colectivo social.

En las instancias formativas iniciales que se desarrollan en el Ciclo Básico Común, los conocimientos personales, experiencias y vivencias del estudiante son su anclaje a dicho colectivo. Entendemos que la enseñanza y el aprendizaje en las áreas del diseño, establecen fuertes lazos sobre estos pilares. La situación del contexto actual en nuestra facultad nos pone en clave de reflexionar sobre el fenómeno de asistencia masiva a los talleres y la forma que tenemos de concebir la enseñanza proyectual.

En relación con la escala, podemos entender la masividad de estudiantes que arriban a los talleres como un factor preponderante. Este pone en discusión la atención hacia el estudiante en su individualidad, durante la formación de su proceso de diseño, al que consideramos un proceso de construcción que dialoga entre lo colectivo y lo individual. Entendiendo la enseñanza de la proyectualidad como acción que recoge esta dialéctica (individual-colectiva) para la formación en el diseño, los vínculos entre los estudiantes y con los docentes se vuelven un factor clave en el proceso.

La asistencia masiva de estudiantes a los talleres, demanda pensar estrategias de trabajos prácticos (TP) que aborden tanto instancias grupales como individuales. la propuesta de ponencia es reflexionar acerca de las distintas escalas poblacionales dentro de los talleres (desde las clases de la cátedra en su conjunto, el trabajo colectivo por taller, las agrupaciones por docente, hasta las ejercitaciones grupales e individuales) y las formas posibles de vincularnos con los estudiantes para potenciar el desarrollo tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en la construcción del conocimiento proyectual.

### **Marco conceptual**

Para las XXXVII Jornadas y XIX Encuentro Regional de Investigación 2023 de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, Si + Escalas es el tema de convocatoria.

La palabra Escala se define como una serie de elementos de la misma especie, ordenados gradualmente y relacionados en función de alguna de sus características o cualidades, pero a su vez, representa múltiples significados, usos y alcances.

Entre aquellas características compartidas, la escala establece relaciones de medidas y proporciones entre sujetos, objetos y contexto, en donde el ser humano ocupa una posición esencial.

Así, la noción de escala se aplica a la construcción de vínculos, permitiéndonos examinar su perfil pedagógico y analizar su alcance como herramienta que permite ordenar y construir sentido en contextos complejos de masividad.

En Argentina, con la recuperación de la democracia en 1983, comenzó una nueva etapa en la historia de las universidades que implicó terminar con las políticas de persecución y control ideológico sobre los miembros de la comunidad universitaria y fundamentalmente, levantar las restricciones al ingreso a la Universidad. Con ese propósito se suprimieron los aranceles y, en la mayor parte de las casas de estudios, se suprimió el examen de ingreso. En todo el país, la matrícula universitaria tuvo un crecimiento acelerado a partir de entonces. Para que el crecimiento y desarrollo económico se produzca, es el Estado quien requiere de una educación masiva como fenómeno extendido que permita crear una sociedad del conocimiento, delegando en la Universidad, la facultad de ser sostén del derecho a la educación y como consecuencia, del derecho al trabajo (Vessuri, 2013)

En ese proceso y tras la eliminación del examen de ingreso, en 1985 la Universidad de Buenos Aires crea una nueva unidad académica dependiente del Rectorado, el Ciclo Básico Común, constituyéndose como el primer año de los estudios universitarios. Teniendo como objetivos brindar una formación básica, integral e interdisciplinaria; desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática de los alumnos de la universidad, el CBC abre sus puertas a un colectivo de estudiantes absolutamente heterogéneo. Así, entendemos que la principal consecuencia positiva de la masividad es la diversidad cultural: Personas de toda la Argentina y de distintos países se acercan a la institución trayendo a sus aulas, diferencias socioeconómicas, políticas, culturales y de formación académica y como resultado las universidades se convierten en territorios donde se realizan intercambios de experiencias y conocimientos, se promueve el diálogo entre diferentes perspectivas, se desarrollan habilidades interculturales y se fomentan la tolerancia y el respeto desarrollando una actitud abierta y receptiva.

La masividad de la matrícula es una característica propia de esta unidad académica desde su creación, llegando a tener 63.044 inscriptos en el año 2022. Este crecimiento en la cantidad de alumnos ingresantes se refleja en el aula taller, donde la relación cuantitativa docente-alumno se incrementó significativamente.

El acto pedagógico surge en la interacción de tres componentes: entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. Estas relaciones que se establecen son a la vez cognitivas, afectivas y sociales (Souto, 1993), encontrándose visiblemente afectadas por el fenómeno de asistencia masiva a los talleres proyectuales y consecuentemente, nos pone en

clave de reflexionar sobre la forma que tenemos de concebir la enseñanza proyectual.

En referencia al primer componente, detectamos que los estudiantes se acercan a la universidad con un conjunto de conocimientos, habilidades y valores adquiridos a través de su educación y su entorno social y familiar, su “capital cultural”, y se enfrentan con dificultades generadas por las diferencias en el capital cultural entre su entorno de origen y el contexto universitario, sobre todo en los primeros años de la universidad (Bourdieu y Passeron, 2009). La masividad de la matrícula en el aula da como resultado, una multiplicidad de voces y masa crítica y heterogénea para trabajar en el aula taller. Esto hace que el intercambio de experiencias sea sumamente enriquecedor para todos.

Con respecto al segundo componente, y en línea ideológica con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, se trabaja respetando los saberes previos, problematizando las reflexiones que surgen e incentivando la curiosidad crítica del educando constituyéndose profesores y estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimiento (Pedagógica Dialéctica). Esta situación donde la cantidad de alumnos ingresantes en el aula taller es excesiva y donde generalmente el docente se encuentra con poco o nulo apoyo desde lo institucional, con una relación donde la cantidad de alumnos asignados a cada docente resulta desfavorable, se redoblan los esfuerzos para enfrentar la tarea de plantear estrategias de contención, acompañamiento y organización para los recién llegados al nivel.

Así, el objetivo consiste en lograr el acceso a la universidad para todos, que cada vez existan más graduados universitarios y que fundamentalmente, la puerta abierta no se convierta en giratoria.

Paulo Freire (1970), en su teoría de acción dialógica, establece que, a fin de promover un aprendizaje libre y crítico, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo entre los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan provoque la curiosidad epistemológica del aprendiz y de este modo, promover entendimiento, la creación cultural y la liberación.

Esta relación entre estudiantes y profesores se da dentro de un contexto físico que promueve la construcción del conocimiento situado, generando entornos que como estructuras mediadoras tienen la función de organizar y restringir actividades, e incluyen elementos del medio físico, relaciones sociales, herramientas y representaciones simbólicas (Litwin, 2000). En las disciplinas proyectuales, este entorno se materializa a través de un lugar propio, característico y emblemático: el taller.

El taller es un espacio físico con una fuerte carga social y simbólica, que condiciona las relaciones entre sujetos- ya sea entre los estudiantes, entre el cuerpo docente y/ o entre ambos grupos- donde las expresiones fluyen a través de lenguajes verbales, visuales y corporales, influidas por multiculturalidades, saberes previos, distintas miradas y diversas emociones. Espacios multiuso, con momentos donde se apela a lo dinámico y flexible, que promueven las libertades de movimiento y con momentos de orden y control (Galiana, 2013).

Finalmente, tomando al tercer pilar, el conocimiento, cabe reflexionar sobre qué estrategias didácticas contamos para enseñar ante un grupo numeroso, en una disciplina donde el análisis y la crítica del educador juega un papel relevante dentro de un proceso más amplio (Schön, 1998).

Donald Schön (1998) afirma que el Diseño es una competencia que no se enseña, sino que se aprende: Al principio, los estudiantes no logran comprender las cosas más básicas y luego van, con el soporte de la teoría y la historia y mediante el auxilio de un tutor guía, reformulando el problema, experimentando, descubriendo consecuencias e implicaciones, hasta dar una respuesta proyectual. De esta manera se configura “el diálogo reflexivo” que caracteriza el proceso de diseño.

En este contexto de masividad nos preguntamos:

¿Cuál es el modo de ayudar, desde el rol docente, a romper las desigualdades en cuanto a la posesión de “capital cultural” con las que los estudiantes llegan a la universidad? En tal caso ¿Cómo ampliar dicho capital cultural respetando la heterogeneidad del grupo de estudiantes, en pos de la integración y producción del conocimiento desde las diversas realidades?

¿Cuáles son las estrategias didácticas con las que cuenta el docente- tutor-guía para desplegarlas a través del “diálogo reflexivo”, a los fines que el alumno construya su conocimiento? ¿Cómo se genera una relación dialógica entre docente y estudiantes?

¿Cuáles son los modos de emplear el espacio del taller para mejorar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?

Poniendo el foco sobre el contenido - qué enseñar- ¿cuál es el vínculo entre los conceptos generales de índole técnico-disciplinar a incorporar desde el CBC, y los conocimientos a trabajar durante el desarrollo de las carreras de la FADU?

¿Cuáles son los recursos con que cuenta el docente para transformar intencionalmente un saber a los fines de ser enseñado de forma general y colectiva, más allá de las particularidades de los estudiantes, es decir, realizar “transposiciones didácticas” (Chevallard, 1991)?

### **Acercamientos posibles**

Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes en contexto de masividad, implica en principio, aceptar que sostener y mejorar la calidad de la enseñanza en un contexto institucional donde se produce un aumento sostenido de la cantidad de alumnos representa un gran desafío.

Desde el taller de Proyectual se comprende el valor simbólico que significa una universidad para todos y desde allí, cada cátedra reacciona según sus modos singulares y su cultura (Fernández, 2013).

En ese sentido, se requiere que el cuerpo docente reconozca y valore las diferentes experiencias, conocimientos y perspectivas que los estudiantes aportan al aula, respetando y validando las diversas realidades culturales, socioeconómicas, lingüísticas y personales presentes en el grupo, para así ampliar el capital cultural de los estudiantes.

En consecuencia, los enfoques y metodologías de enseñanza se adaptarán para que sean inclusivos y respeten la diversidad cultural de los estudiantes, incluyendo el uso de materiales y ejemplos que reflejen diferentes contextos culturales, así como la incorporación de estrategias pedagógicas que fomenten la participación de todos los estudiantes.

Del mismo modo, se considera necesario que el equipo docente trabaje activamente para crear un ambiente de aprendizaje equitativo donde todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para participar y obtener resultados positivos, identificando las barreras que impiden el acceso y la participación de algunos estudiantes. Se promoverán actividades en las que los estudiantes trabajen colaborativamente en grupos heterogéneos, puede fomentar la integración y la producción colectiva de conocimiento y, en consecuencia, enriquecer el proceso de aprendizaje.

Dada la escala masiva del alumnado, la posibilidad de brindar apoyo individualizado (ya sean tutorías, orientación académica y/ o emocional) a los estudiantes que enfrentan desigualdades en cuanto a la posesión de capital cultural, es arduo y difícil, generalmente inviable, salvo en algunos casos puntuales.

Desde la mirada de los estudiantes, es primordial que cada uno reconozca sus propias fortalezas, habilidades y estilos de aprendizaje para así participar y contribuir al propio proceso de producción del conocimiento y desde allí elaborar una mirada crítica que les permita analizar diferentes perspectivas y realidades.

El docente-tutor-guía cuenta con diversas estrategias didácticas para, a través del "diálogo reflexivo", promover la participación activa de los estudiantes, estimular el pensamiento crítico y fomentar la reflexión sobre los contenidos aprendidos.

Dentro de esta situación de masividad, algunas de estas estrategias son: plantear preguntas abiertas que constituyan disparadores para que los estudiantes dialoguen entre sí, reflexionen, argumenten, compartan sus opiniones y construyan su propio conocimiento. En este contexto el docente, asegurándose que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y respetando las opiniones de todos, estableciendo un ambiente de confianza y respeto mutuo. De este modo, actúa como facilitador del diálogo, proporciona una retroalimentación constante a los estudiantes sobre su desempeño y progreso, genera espacios de reflexión y, en consecuencia, permite a los estudiantes identificar fortalezas y áreas de mejora para de esta manera, construir su conocimiento de manera continua.

Además de la actitud proactiva y generadora de diálogo, los educadores se encuentran abiertos a transformar intencionalmente los saberes para ser enseñados de forma general y colectiva, (transposiciones didácticas) adecuando los mismos a las necesidades del colectivo estudiantil.

En el caso del Ciclo Básico Común, la escala impone que los conceptos de índole técnico-disciplinar a incorporar de todas las carreras del área proyectual que forman parte de la FADU, sean generales y comunes a todas las carreras.

A pesar de las múltiples interferencias y dificultades que se presentan principalmente por la cantidad de alumnos, el espacio físico del taller deviene en un espacio pedagógico que favorece la transferencia entre pares y propone un vínculo afectivo, democrático e igualitario. Asimismo, permite que las redes de comunicación no sean estáticas, sino que se contraen y dilatan para promover el intercambio y para dar cuenta del carácter social y cultural de la construcción del conocimiento, que pone de manifiesto el doble sentido de la masividad, como dificultad y como propulsora del cambio. Tal como lo expresa Romero, el conflicto es considerado como motor de cambio y, por lo tanto, el proceso de resolución del conflicto como uno de los procesos esenciales de la dinámica grupal (Romero, 1992)

## **Bibliografía**

Chevallard Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Editorial Aique.

Fernández, L.M (2013). Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras

universitarias en el período 1986-1993. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Integración y Conocimiento*. Volumen 2: pp.126-142.

Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Galiana C. (2013). *El poder y sus configuraciones espaciales en el taller de Diseño*. Unidad de Investigación: Didáctica del proyecto. Buenos Aires: Editorial Aulas y Andamios.

Litwin E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Romero, R. (1992). *Grupo, objeto y teoría*. Vol. II. Buenos Aires: Ed. Lugar.

Schön D. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.

Souto M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Vessuri H. (2013). *Sociedad del conocimiento y Universidad*. Entrevista con la doctora Hebe Vessuri realizada por José Antonio Alvear. En *Entretextos*, Universidad Iberoamericana León. México: Iberoleón.