

## COMUNICACIÓN

**DIDÁCTICA PROYECTUAL. CAMBIOS Y  
PERMANENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA DEL PROYECTO****SANJURJO, Moira**[moirasanjurjo@hotmail.com](mailto:moirasanjurjo@hotmail.com)

FADU, UBA

*Resumen*

*El saber universitario se caracteriza por aspirar a un saber amplio y su fundamento está basado en proporcionar una plataforma de conocimientos sobre la que se apoya la formación específica de cada profesión. La FADU como facultad de proyecto, se destaca por su diversidad de ámbitos donde la generalidad de un pensamiento proyectual y la particularidad de cada carrera se despliegan de forma conjunta. En este enfoque se reconoce que el CBC, la Carrera Docente y los Posgrados, son espacios que confieren un gran potencial para ahondar en las lógicas proyectuales sin entrar en la especificidad de cada carrera. Según Pablo Sztulwark (2005), el conocimiento proyectual, en el escenario de un pensamiento contemporáneo, denota un modo de construir saber complejo e integrador, donde el problema de cada disciplina proyectual se vuelve un problema común para ser revisado desde una mirada nueva. También se reconoce que el proyecto como campo se define por su propio discurso heterogéneo que está conformado por tres dimensiones: la textual, la representacional y la material (Sarquís, 2010).*

*El presente trabajo propone indagar sobre ciertas nociones transversales que coexisten en las siete carreras de FADU haciendo un aporte al universo proyectual al que todas ellas pertenecen. A partir de los seminarios dictados en la Carrera Docente: Forma e imagen en movimiento y Narrativa audiovisual como auxiliar docente, y tomando como ejemplos tres trabajos como casos, se propondrá reconocer ciertos fundamentos teóricos que subyacen en todos ellos con diferentes modos de realización. El análisis de los ejemplos pone en evidencia al*

*pensamiento proyectual como un universo que incluye diferentes campos de conocimiento.*

*La didáctica general se entiende como una meta-disciplina ya que sus estrategias dependen del carácter epistemológico de las disciplinas que tenga como objeto de enseñanza (Litwin, 2009). La didáctica específica del campo proyectual actúa como medio de indagación e impone la búsqueda de metodologías que acompañen la epistemología del proyecto. Un ejemplo de ello es el taller como núcleo espacio-temporal al que se reconoce como el ámbito primordial de los aprendizajes que se constituyen en un hacer-pensar propio de las disciplinas proyectuales. De este modo, el aporte de la didáctica proyectual ayuda a la consolidación del campo proyectual desde las prácticas de enseñanza en su condición práctica y reflexiva a la vez.*

*Palabras clave: didáctica, disciplina, forma, imagen, proyecto*

## **Marco conceptual**

El pensamiento proyectual en el contexto de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) tiene su origen en la tradición de la enseñanza de la Arquitectura como campo disciplinar. Vale destacar la diferencia entre los términos arquitectura y proyecto con la finalidad de esclarecer y de fijar una posición con respecto a ambas. La Arquitectura como campo de saber, ha sido definida en cada época como el arte y la técnica de proyectar y diseñar edificios, estructuras y espacios. La noción de proyecto se asienta en una larga tradición que tiene su origen en la cultura humanista del siglo XV, con el surgimiento de la figura del artista individual de profesión liberal, similar a la noción tal cual la concebimos en la actualidad. Aun habiendo recorrido toda la modernidad, la figura del arquitecto continúa reuniendo en su perfil un conocimiento técnico, artístico y teórico (Del Valle, 2014). Si bien el origen de la práctica proyectual fue lo que identificó a la Arquitectura como campo disciplinar, hoy comparte esta práctica como lógica de ideación y concreción, con los demás diseños, en un dominio de acción propio al que se reconoce como pensamiento proyectual.

El presente trabajo propone indagar sobre ciertas nociones transversales que coexisten en las siete carreras de FADU haciendo un aporte al universo proyectual al que todas ellas pertenecen. A partir de los seminarios dictados en la Carrera Docente: Forma e imagen en movimiento y Narrativa audiovisual como auxiliar docente, y tomando como ejemplos tres trabajos como casos, se propondrá reconocer ciertos fundamentos teóricos que subyacen en todos ellos con diferentes modos de realización. El análisis de los ejemplos pone en evidencia al pensamiento proyectual

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

como un universo que incluye diferentes campos de conocimiento. Cabe aclarar que el trabajo que se realizó durante varios años en dichos Seminarios de la Carrera Docente son la continuidad del trabajo del Profesor Simón Feldman con quien se trabajó de forma conjunta durante su último período como educador.

Con el fin de situar al pensamiento proyectual en la cultura contemporánea se expone a continuación un breve trazado histórico a partir de la Modernidad.

La secularización del conocimiento y la división disciplinar que se dio lugar en el S XIX concibió a la Ciencia, el Arte y la Técnica como campos autónomos y bien definidos con lógicas epistemológicas propias. La rigurosa segmentación de los saberes que tuvo lugar en esta época se caracterizó por dinámicas regidas por métodos que garantizaban la objetividad del conocimiento para poder socializarlo y compartirlo. Existen posturas como la Cuarta Posición, que advierten que la Arquitectura quedó desvalorizada en el mapa del saber que estableció la Modernidad (Doberti, 2004). Este enfoque comprende al campo proyectual como un cuarto campo que se caracteriza por tener dinámicas epistemológicas propias y por conformar una cuarta categoría con el mismo valor identificadorio que las demás.

Edgar Morín (2001), en su libro "Introducción al pensamiento complejo", explica que la lógica de la simplicidad ya no resulta confiable y el espacio multidimensional que se nos presenta actualmente necesita nuevas herramientas no lineales para comprenderlo. El pensamiento complejo no es un pensamiento omnisciente ni completo sino todo lo contrario, se considera situado en el tiempo y el espacio, y por ese motivo tiene una mirada parcial e inacabada. El desafío de la complejidad es aceptar la incertidumbre y operar con configuraciones flexibles que se adapten a los momentos de transformación y a los momentos de equilibrio que se dan alternadamente. Por este motivo, los modelos teóricos rígidos no se adecúan a los escenarios que incluyen al devenir, la inestabilidad y la incertidumbre, ya que estos espacios requieren configuraciones que se ajustan a la dinámica de la mutación (Breyer, 2003). Este pensamiento tiene una lógica compleja y multidimensional y a pesar de la existencia de un cuerpo teórico importante sobre el tema, todavía quedan espacios por develar de su naturaleza más profunda. Los procesos proyectuales no son lineales ni algorítmicos, sino que en ellos intervienen factores racionales y sensibles, objetivos y subjetivos, personales y sociales, amalgamados con distintos tipos de razonamientos y donde los lenguajes lógico y analógico varían de manera incesante, es decir con mecanismos que operan no solo con la inducción y deducción por separado sino con la abducción y la iteración como lógica implícita (Breyer, 2003).

La realidad contemporánea refleja los procesos, interacciones y pulsiones culturales que se transmiten a los diferentes campos de conocimiento (Giordano, 2016). Una de las características distintivas de este universo complejo es la multiplicidad de miradas que existen sobre la misma realidad. Frente al riesgo de la relatividad que aleja la conjetura de una verdad posible y objetiva, se impone la necesidad de hacer explícitos los marcos de enunciado de cada enfoque particular, esclareciendo los vínculos y las relaciones que definen cada posicionamiento teórico.

El pensamiento proyectual es definido por diferentes autores bajo el mismo paradigma de la complejidad. En sus estudios sobre teoría y práctica de los aprendizajes, Schön (1992), orientó sus investigaciones hacia una "reflexión en la

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

acción”, donde el conocimiento teórico se integra de forma significativa a partir de la práctica. Sus observaciones en los talleres de formación de arquitectos lo llevó a definir al proyecto como un tipo de saber que llamó pensamiento práctico o epistemología de la práctica. Según Pablo Sztulwark (2005), el conocimiento proyectual que caracteriza a la arquitectura y a los diseños, en el escenario de un pensamiento contemporáneo, denota un modo de construir saber complejo e integrador, donde el problema de cada disciplina proyectual se vuelve un problema común para ser revisado desde una mirada nueva.

Por último, la didáctica como especialidad en el marco de presente estudio, se entiende como una meta-disciplina ya que sus estrategias dependen del carácter epistemológico de las disciplinas que tenga como objeto de enseñanza (Litwin, 2009). La relación entre la didáctica general y las didácticas especiales ha sido un tema de debate y también de numerosas investigaciones en la agenda educativa de los últimos años. Cristina Davini (1997), señala las dos grandes corrientes que aún polarizan la discusión del tema:

La construcción de “mega-teorías” en el campo de la didáctica general que procuran centralizar las producciones de la investigación en un sentido global y comprensivo.

La elaboración de “teorías diafragmáticas” en las didácticas especiales que constituyen teorías atomizadas y fragmentarias y agudizan la enseñanza desde la mirada de una disciplina en particular, descuidando las cuestiones generales necesarias en todos los ámbitos formativos y perdiendo la posibilidad de construir teorías explicativas del fenómeno total.

La posición que se asume en la presente investigación con respecto a la didáctica del proyecto es que como didáctica específica reconoce su aporte a la didáctica general y se sitúa en una actitud de convergencia en la construcción del escenario de un pensamiento más amplio de la educación superior.

## Metodología

El presente trabajo se sitúa en un estudio sistematizado de las estrategias de enseñanza de los seminarios dictados en la Carrera Docente: Forma e imagen en movimiento y Narrativa audiovisual como auxiliar docente. La estrategia metodológica se enmarca en una perspectiva cualitativa interpretativa y esta elección responde por un lado a las características del universo proyectual, de lógica compleja; y por otro al posicionamiento teórico delineado en el marco conceptual. El enfoque general de la investigación encuentra en la tradición en las investigaciones sociales una manera de interpretar al objeto de estudio (estrategias didácticas de la forma y el proyecto) como una estructura significativa anclada en la Carrera de Formación Docente de FADU – UBA. Este tipo de investigaciones busca explicar y comprender la singularidad de un fenómeno situado en su contexto natural y no pretende arribar a generalizaciones. El diseño de la metodología de las investigaciones cualitativas surge como un emergente ya que responde a la naturaleza del campo de estudio, motivo por el cual diferentes autores como Eisner (1999), valoran la flexibilidad, la posibilidad de hacer ajustes durante el proceso de la investigación y la creatividad para adaptarse en cada etapa. Por último, superados los debates sobre la neutralidad de la ciencia por los

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

nuevos paradigmas de la cultura contemporánea, la subjetividad del investigador es concebida como un aporte valioso ya que éste dota de sentido a sus alcances a través de sus acciones (Kushner, 2002).

## Análisis de datos

El presente estudio se fundamenta en el concepto que la didáctica general reconoce como “paradigma de la crítica artística”. Esta modalidad de evaluación dista sustancialmente de la valoración cuantitativa y destaca los aspectos cualitativos como interpretaciones que profundizan y enriquecen el sentido formativo. Las evaluaciones que se realizan en los talleres como ámbito de producción colectiva quedan enmarcados en estas prácticas complejas. El enfoque cualitativo pondera e identifica tres dimensiones principales que consolidan los criterios que no se consideran universales sino que se construyen grupalmente en cada situación particular (Litwin, 2009, p. 194-196).

Fase descriptiva: se expresan con metáforas o analogías y su finalidad es reconocer lo producido incorporando los aspectos subjetivos y emocionales.

Fase interpretativa: se busca que la descripción otorgue un nuevo sentido a partir de instrumentos teóricos que permitan explicar la producción.

Fase evaluativa: se vuelve sobre las etapas anteriores para completar el sentido del análisis.

La fase preliminar del presente estudio, que es la que se lleva en curso, permitirá a partir de un estudio exhaustivo de trabajos de docentes/cursantes de diferentes Carreras de arquitectura y diseño FADU, construir las primeras categorías teóricas sobre las que se desarrollarán los instrumentos de recolección de datos.

El corpus documental está conformado por:

observaciones: planificadas con pautas de observación semi-estructuradas que se adaptan a la modalidad del taller.

trabajos finales para la acreditación del seminario, que constan de una matriz relacional de imágenes y un trabajo escrito donde se explican las relaciones conceptuales realizadas en la matriz de imágenes.

La consigna del trabajo gráfico es: a partir de una exposición teórica se confecciona una matriz de imágenes clase a clase con la posibilidad de que cada nuevo tema permita cambiar los anteriores. El concepto de configuración dinámica está presente en la práctica del taller donde se construyen colectivamente los criterios del curso.

La matriz está confeccionada por diferentes series de imágenes y se entiende a la “serie como unidad discursiva y relacional”. La serie de imágenes permite elaborar una narración gráfica breve que está constituida por una linealidad gráfica y temporal que opera como estructura narrativa. También se presenta como una unidad relacional ya que trabaja el acento en la “relación” más que en la calidad o estética de cada imagen. Se considera uno de sus propósitos primordiales desarrollar la

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

“totalidad” a partir de diferentes “partes”, vinculándolas con sentido. (Figura 1, ejemplos de matrices de imágenes))



Figura 1

El registro de los datos empíricos es escrito y fotográfico. En la fase de recolección de datos se resguardó el anonimato de los participantes tanto para las observaciones en los talleres como para los trabajos recolectados, ya que resulta innecesaria la identificación de los sujetos.

A partir de estudio preliminar y del exhaustivo análisis de los trabajos se conformaron las categorías iniciales que caracterizan ciertos aspectos de los procesos proyectuales. Para la conformación de estas categorías se han tenido en cuenta las indagaciones previas, el marco teórico y el fundamento del marco metodológico. La etapa preliminar permite desarrollar los cuadros de volcado de datos para la lectura del problema dentro de su contexto natural. Los instrumentos metodológicos actúan como tamices conceptuales que advierten la densidad del problema a estudiar y no la precisión del dato.

Para la segunda etapa se planea el estudio de tres casos significativos para poder examinar en profundidad determinados rasgos y situaciones de manera holística y contextualizada.

Dentro de las futuras líneas de indagación y trabajo se encuentra pendiente el desarrollo de una aplicación digital interactiva para poder trabajar en red con un grupo de docentes que continuará con la investigación. De esta forma se podrán construir cartografías conceptuales de lo que va aconteciendo en cada momento de la investigación.

## Conclusiones

El enfoque del estudio está directamente ligado al supuesto teórico, desarrollado anteriormente en el marco conceptual, que opera con configuraciones móviles que se adaptan a los emergentes, y no con modelos conceptuales diseñados a priori. La elección metodológica responde ciertamente al mismo fundamento teórico.

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Las dimensiones utilizadas como categorías iniciales permiten ahondar en los procesos proyectuales para caracterizar sus atributos. Si bien el punto de partida fue utilizar las categorías que propone la didáctica general (Litwin, 2009, p. 194-196), éstas mismas se han complementado con los conceptos elaborados en la fase preliminar y también con los aportes teóricos desarrollados por el Profesor Feldman (2001), con respecto a la imagen.

Los aspectos emergentes de la fase preliminar estuvieron determinadas por el grado de cercanía / alejamiento al referente que les dio origen a las imágenes de los trabajos de series/matrices:

Aspecto descriptivo: corresponde a aquellos ejemplos donde la imagen refiere explícitamente a su referencia, la distancia es cercana y se deja menos lugar a la interpretación. La relación es más directa y objetiva.

Aspecto metafórico: corresponde a aquellos ejemplos donde se alude a un referente y la relación con el mismo se infiere de datos del contexto, es decir que se puede recuperar su sentido

Aspecto poético: corresponde a aquellos ejemplos de alta subjetividad y que en apariencia se desprenden completamente del referente inicial. Se ponen en evidencia aquellas instancias en las que el diseñador apela a su impresión personal, a sus deseos, intuiciones y todas las dimensiones que involucran al sujeto que diseña con el objeto diseñado.

Las categorías teóricas construidas abarcan en simultáneo los rasgos característicos del acto proyectual y de la estrategia didáctica, situando el problema en el taller que es el espacio donde se desarrollan ambas actividades. El taller es el ámbito natural de la formación disciplinar y está estrechamente anclado en la tradición de la enseñanza del proyecto. La presente investigación reconoce tres categorías de taller de acciones:

Taller exploratorio: en consonancia con los momentos de imprecisión, es el marco de las exploraciones proyectuales donde se manejan múltiples variables, donde se permiten alternativas utópicas que generalmente se abren de las consignas. Es el ámbito de la búsqueda y la indagación.

Taller propositivo: en consonancia con los momentos de precisión, es el marco de las instancias de cierres provisorios que surgen a partir de las diversas exploraciones.

Taller significativo: es la categoría que otorga sentido a las unidades significantes que se producen en el taller. Es la mirada sensible frente al acontecimiento y la experiencia colectiva. Se agudiza la atención sobre los emergentes inesperados que permiten hacer nuevas indagaciones para el ajuste de la propuesta. Es el motor del cambio.

Se reconoce al taller como una estructura compleja donde confluye la noción de espacio-tiempo de forma indiferenciada, la acción, la experiencia, los aprendizajes y los saberes que se alcanzan están fuertemente imbricados en procesos práctico-reflexivos.

La propuesta didáctica y la propuesta teórica se entrelazan en una dinámica vincular donde se dificulta la percepción de sus límites. En ese sentido nuestro aporte se

## UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

orienta hacia un nuevo paradigma de enseñanza del proyecto, entendiéndolo como un medio entre el mundo imaginado y el mundo construido. El presente trabajo entiende a la forma como producto cultural, al proyecto como modo de operación y a la representación como dispositivo cognitivo, términos articulados por un sujeto situado en un pensar contemporáneo.

**Bibliografía**

BREYER, G. (2003). *Heurística del Diseño*, Buenos Aires: Eudeba.

CAMILLONI, A; Davini. M.C., et al. (1997). *Herencias, Deudas, y Legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*, en "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Buenos Aires: Editorial Paidós.

DEL VALLE, L; Miglioli, V; Sanjurjo, M; Szejer, S. (2014) Reflexiones en torno al cambio de plan de estudios de la carrera de Arquitectura, de la FADU – UBA, artículo presentado para el seminario de doctorado "La enseñanza de la creatividad en la didáctica universitaria", Profesora Alicia Camilloni.

DOBERTI, R. (2004). *La Cuarta Posición. Apunte para seminario de Doctorado*, FADU-UBA.

EISNER, E; Peshkin, A. (Eds). (1999). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press

FELDMAN, S. (2001). *La composición de la imagen en movimiento*. Barcelona: Ed. Gedisa.

GIORDANO, D. (2016). *Arquitectura en América latina, seminario de arquitectura contemporánea*. Cuenca. Ecuador. Universidad de Cuenca.

KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

LITWIN, E. (2009). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

SARQUIS, J. (2010). *La Arquitectura en la encrucijada de tres Culturas: textual, Visual y Material*. Texto presentado para la Bienal CPAU- SCA-2010.

SCHÖN, D (1983) ( 1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.

SZTULWARK, P. (2005) Entrevista realizada por los Arquitectos Juan Molina y Vedia, y Fernando Williams, Dirección de archivos de arquitectura y diseño argentinos (DAR-FADU - UBA). <http://archivosdar.com.ar/entrevistas/pablo-sztulwark.pdf>

----- (2015) *Componerse con el mundo*. Buenos Aires: SCA