

# Lo que la virtualidad se llevó

## Sentidos de los talleres tras dos años de enseñanza a distancia



Laura J. Vazquez  
Universidad de Buenos Aires.

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2022

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2022

### Resumen

La metáfora de la célebre novela permite reflexionar sobre la pérdida y la añoranza, pero también acerca de la reconstrucción. De allí surge la pregunta: ¿qué fue lo que la virtualidad *se llevó* de la enseñanza de la FADU-UBA? A modo de diagnóstico, se definen y caracterizan algunas formas de aprendizaje que se producían en los talleres hasta 2019, en contraposición a las que sucedieron en los dos años siguientes. El objetivo de este artículo es discutir qué se debería recuperar, entonces, de aquellos espacios y sus didácticas, en el contexto del regreso a la modalidad presencial en 2022.

**Palabras clave:** enseñanza; aprendizaje; talleres; pandemia; didácticas.

### Gone with virtuality. Meanings of workshops after two years of distance education

### Abstract

The metaphor of the famous novel allows to reflect on loss and longing, but also on reconstruction. From there the question arises: what was *gone with virtuality* about learning from FADU-UBA? As a diagnosis, some of the ways of learning that took place in the workshops until 2019 are defined and characterized, as opposed to what happened in the two following years. The aim of this article is to discuss what should be recovered from those spaces and their didactics, then, in the context of the return to the face-to-face modality in the year 2022.

**Keywords:** teaching; learning; workshop; pandemic; didactics.

Las metáforas de la guerra y la pérdida, para referir a la pandemia de COVID-19 han sido recursos literarios muy presentes en los discursos mediáticos de los últimos años. Por lo que se decide recuperarlos, una vez más, pero como “genuino intento de explicación de la realidad” (Palma, 2015: 15). En esta línea, se propone reflexionar acerca de ciertos aspectos de la enseñanza que *la virtualidad se llevó*, parafraseando el título de la célebre novela *Lo que el viento se llevó*.<sup>1</sup>

Para comenzar, se debe reconocer la gran proliferación de estudios que hubo en el campo de la didáctica general sobre este tópico. Frente a tan vasto contexto de producciones, se vuelve sobre la temática pero con una investigación cualitativa, basada en investigación empírica, enfocada desde ciertas didácticas específicas de la enseñanza de las carreras de Arquitectura y Diseños.<sup>2</sup> En base a entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, se parte del supuesto de que el taller, como espacio pedagógico, fue parte de *lo perdido* y resultó notablemente afectado. Por esta razón, el artículo propone fomentar un debate acerca de la revisión de algunas de las propuestas de enseñanza que allí tenían lugar, de cara al regreso a la modalidad de cursado presencial en 2022. En este sentido, la presente lectura está destinada a un público de docentes de nivel superior, más que a investigadores del campo.

La investigación que se expone se sitúa en el ámbito de la enseñanza universitaria de grado en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA de ahora en más). Las transformaciones acontecidas durante los últimos años en este marco académico-institucional también aportan a los argumentos del presente estudio.

Remontándose a 2020, mientras que la mayoría de las casas de estudios de la Universidad de Buenos Aires retomaron las actividades académicas a las pocas semanas de decretado el aislamiento social, preventivo y obligatorio, la FADU fue de las últimas en iniciar el ciclo lectivo. En el mes de mayo se dispuso un “Período de Acompañamiento Académico” que no era obligatorio para el estudiantado.<sup>3</sup> El primer cuatrimestre se inició en el mes de junio, junto con la implementación del Campus FADU. Bajo la modalidad a distancia, se dictaron dos cuatrimestres intensivos en 2020 y dos de normal duración durante 2021. En noviembre de 2021, la facultad abrió sus puertas con la posibilidad de organizar encuentros presenciales de asistencia no obligatoria. En aquel momento en que se vislumbraba el retorno a la modalidad presencial, surgió la inquietud por los temas que en este texto se desarrollan, aún con la incertidumbre sobre la reanudación de los cursos presenciales en 2022, pero con la profunda convicción de que era menester iniciar el nuevo ciclo lectivo con reflexiones sobre lo acontecido en los últimos dos años y con estrategias didácticas renovadas. Finalmente, se ordenó el regreso a la modalidad de cursada presencial para el primer cuatrimestre de 2022. Además, todavía (al momento de esta publicación) muchas asignaturas de grado dictan sus cursos en modalidades híbridas.<sup>4</sup> Por todas estas particularidades de la experiencia en la FADU-UBA, es que algunas discusiones que pueden parecer superadas en el área de la didáctica general conservan su vigencia en este contexto en particular.

1 La versión original es Mitchell (1936). La novela es una ficción histórica, que transcurre en el marco de la Guerra de Secesión en Estados Unidos.

2 Por la extensión del presente texto, no serán consideradas dimensiones de naturaleza social y afectiva.

3 Los documentos oficiales de la experiencia del “Período de Acompañamiento Académico” están disponibles en: <https://comunica.fadu.uba.ar/desde-casa-la-fadu-en-movimiento/> (consultado el 26/08/2022).

4 La Secretaría Académica de la FADU-UBA emitió un comunicado el 7/03/2022 donde se establecía que la modalidad de cursada volvería a ser prioritariamente presencial. Además, permite a las cátedras incorporar estrategias y metodologías didácticas de cursado a distancia hasta en un 30% de la carga horaria, que es lo que posibilitan los planes de estudios actualmente acreditados. Más información disponible en: <https://comunica.fadu.uba.ar/volver-a-casa/> (consultado el 29/08/2022).

El estudio que aquí se presenta es un fragmento de una investigación mayor en curso sobre didácticas específicas, que se está desarrollando en el ámbito de la Especialización en Docencia Universitaria, FADU-UBA. El objetivo de aquella es definir algunas de las distintas modalidades de talleres y didácticas específicas que coexisten en dicha facultad. Con lo cual, lo que se pone en discusión es el imaginario de que “el taller” refiere a una única didáctica caracterizada por el “saber-hacer” propia de las asignaturas proyectuales.<sup>5</sup> En el marco de estos estudios, se detectó durante 2021 el discurso que indicaba que una gran parte de la comunidad (tanto estudiantes como docentes) “quería volver a los talleres”. Pero, como ya han demostrado otras investigaciones didácticas antecedentes, no es posible volver a hacer lo mismo que antes, e inevitablemente habrá que transitar una ruta pospandemia llena de incertidumbre (Cobo y Pardo Kuklinski, 2020). En tanto, el objetivo particular del presente artículo es reflexionar acerca de qué aspectos serían valiosos de ser recuperados de aquellos espacios y las propuestas de enseñanza que allí tenían lugar hasta 2019, y cuáles otros deberían reformularse, atendiendo a las nuevas características de la *realidad* en que vivimos (Baricco, 2019).

A partir de estas definiciones, el alcance de este trabajo es el diagnóstico y la conceptualización de la problemática. Si bien se presentan resultados acotados, es la primera instancia de una investigación que más adelante pueda ser capaz de explorar, con mayor profundidad, algunos límites epistemológicos del problema.

En consecuencia, el cuerpo del artículo se estructura en tres partes. En primer lugar, se busca comprender lo acontecido. Se definen los talleres “antes y después” de la pandemia, tanto desde la teoría como desde el discurso de estudiantes y docentes. Luego, en una segunda parte, se caracterizan dichos espacios pedagógicos en su doble dimensión, espacial y didáctica. Para ello, se tipifican las propuestas de enseñanza y las formas de aprendizaje según la principal competencia que se esperaba del estudiantado: escuchar, dialogar o hacer para aprender. Esta categorización surge en el sentido que propone Edgard Morin (siguiendo a Immanuel Kant), como forma de “captar el universo de los fenómenos. Así, conocemos realidades, pero nadie puede pretender conocer La Realidad con “L” y “R” (Morin, 1999: 24).<sup>6</sup> Esta comparación en distintos momentos y modalidades permitirá definir una variedad de experiencias, así como también *lo que la virtualidad se llevó*. Finalmente, se esbozan algunas líneas con el fin de pensar qué debería tener en consideración una propuesta de un taller reformulado para 2022.

La metodología de trabajo es la combinación del recurso de la metáfora con algunos aportes teóricos del campo de la didáctica y la observación de la realidad. Para la recolección de datos se aplicó la técnica de encuestas, realizadas a 645 estudiantes y 84 docentes. La metodología consistió en plantear un cuestionario breve sobre un muestreo aleatorio, para lo cual fue difundido por redes sociales. El grupo destinatario no se estratificó *a priori*, pero sí se verificó que los porcentajes de participantes correspondieran aproximadamente con las proporciones de inscriptos y docentes de cada carrera en relación al total de la facultad. De esta forma, se obtuvieron resultados con

<sup>5</sup> Los planes de estudios de todas las carreras de la FADU-UBA se estructuran con una asignatura troncal y un universo de materias subsidiarias. Las primeras son de carácter proyectual, en las que se enseña propiamente a diseñar. Dentro del segundo grupo existen algunas proyectuales y otras llamadas “teóricas”, como ser historia, estructuras o tecnología, entre otras. La discusión surge ya que, actualmente, la totalidad de las asignaturas son de carácter teórico-práctico y se dictan al menos parcialmente en talleres. Lo cual las posiciona como un espacio pedagógico en el que sucede una diversidad de didácticas y prácticas de enseñanza. Pero, aun así, los estudios especializados suelen generalizar la enseñanza “de taller” como aquella abocada a los contenidos proyectuales. De allí también que, por lo general, se hable de “el taller” en singular. De modo de enfatizar la diversidad de propuestas de enseñanza posibles de suceder en él, en este trabajo se hablará de “los talleres” en plural.

<sup>6</sup> En esta investigación se ha estudiado y conceptualizado la utilización de las categorías desde un enfoque metodológico en el marco de un trabajo más extenso que se presentará en las XXXVI Jornadas de Investigación y XVIII Encuentro Regional SI+ Categorías, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

un nivel de confianza del 99% para estudiantes y del 95% para docentes, y un margen de error del 5% y del 10%, respectivamente.<sup>7</sup>

En síntesis, este artículo propone desromantizar la añoranza del taller como un lugar ideal donde se aprendía exclusivamente por hacer, para problematizar qué es lo que sucedía allí realmente como acto pedagógico. De esta forma, se espera aportar nuevas miradas acerca de cuál es el objetivo de volver a los talleres.

## Los talleres “antes y después”

La metáfora de *lo que el viento se llevó* suele interpretarse como una metáfora de la pérdida, pero es más preciso pensarla como la destrucción con violencia de un momento a otro. Los protagonistas de la trama se enfrentan a la Guerra de Secesión, donde todos sabían que los combates estaban cerca, pero no creían que llegarían a destruir su realidad material y cultural, hasta que un día sucedió. La primera y más obvia similitud es que, desde los últimos meses de 2019, las noticias del COVID-19 circulaban en el mundo, pero sin dimensionar realmente lo que se afrontaría. En marzo de 2020 el aislamiento y el cierre de los edificios educativos, como la guerra de la novela, *se llevaron* la enseñanza en los talleres tal y como se conocía, configurando un escenario de incertidumbre para la comunidad educativa.

Pasado un tiempo, como primer paso para el diagnóstico situado, se buscó recopilar información acerca de qué consideraban estudiantes y docentes que “se había perdido”. Una fuente disponible fueron las encuestas realizadas por distintas agrupaciones y por la propia facultad. Entre las respuestas, los principales argumentos a favor de la virtualidad giraron en torno a cuestiones materiales, como ser la reducción de costos, la eliminación del tiempo de traslado, la optimización del momento de encuentro sincrónico, la capacidad de cursar mayor cantidad de asignaturas, la accesibilidad, la comodidad, por mencionar algunas. En cambio, sobre aspectos pedagógicos se reconoce una menor cantidad de beneficios. Se valora positivamente la revisión de ciertas estrategias didácticas y la mejor organización de los materiales en las aulas virtuales. Sin embargo, se contrarrestan con grandes dificultades como ser la comunicación, la falta de motivación, la soledad, y el débil intercambio.<sup>8</sup>

En líneas generales, estas reflexiones tienden a valorar como mejores los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales que a distancia. Estas connotaciones se identificaron también en ciertas expresiones de deseo por parte de docentes y estudiantes de FADU-UBA. Durante 2021 era cotidiano oír que “se extrañaban los talleres” y que “se debía volver”. Los talleres son, sin dudas, lo más icónico de la facultad pero, ¿qué era lo que sucedía allí que no pudo ser reemplazado en la modalidad a distancia?

Desde el campo de la didáctica general ya se cuenta con mucho material de referencia para abordar esta pregunta. Sería imposible reseñar toda la producción, pero se toman para esta investigación en particular los trabajos del área de la tecnología educativa de Mariana Maggio (2021) y de la filosofía de Alessandro Baricco (2019), Carlos Scolari (2020), Alejandro Piscitelli y Julio Alonso (2020). Estos brindan un marco teórico sobre lo acontecido y ciertos lineamientos propositivos para repensar las prácticas.

<sup>7</sup> Los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes pueden consultarse en: <https://docs.google.com/forms/d/1UduqXr1qeoPPSKmM3NnTv3C89X-IDlo1BUlosDtlz2-U/viewanalytics#responses> y las de docentes en: <https://docs.google.com/forms/d/1SnrUm-BoSFSIP3WniZ1SzVXT1krQPyQLD9a3TtEz8g/viewanalytics#responses>

<sup>8</sup> Argumentos recuperados de la encuesta anónima “Pensar el futuro FADU. Enseñanza y virtualidad”, llevada a cabo por la agrupación Perspectivas FADU en noviembre de 2021.

Maggio, incluso, ya ha reflexionado sobre la idea de lo perdido y la mirada romántica que sobrevuela los vínculos educativos de antes de la pandemia (2021).

Desde las didácticas específicas de disciplinas proyectuales en el ámbito universitario, es posible encontrar *papers* recientes que documentan las experiencias de enseñanza en la virtualidad (Lancelle *et al.*, 2020), que indagan en la mediación de la enseñanza proyectual con tecnologías (Wngrowicz, 2021) y otros que apuntan a la revisión de contenidos y saberes (Brkljacic y Giani, 2021). Resumidamente, la producción en el ámbito de las facultades de arquitectura y diseño ha estado orientada en estos años más bien a la documentación de prácticas innovadoras que a nuevas conceptualizaciones. Por ello, se considera necesario comenzar este estudio con una redefinición de los talleres.

En primer lugar, es un término que tiene una doble connotación: como una referencia física y como una configuración didáctica particular. En su definición en sentido espacial, los talleres (o podría decirse las aulas-talleres) son salones ubicados entre el primer y el tercer piso del edificio de la facultad, sita en la Ciudad Universitaria de Buenos Aires, donde estudiantes y docentes se reúnen para asistir a clases. Ahora bien, dentro de estos espacios se pueden llevar a cabo distintas formas de enseñanza y dinámicas de trabajo, como ilustra la Figura 1.



Figura 1. Retrato de clases de taller, 2012 y 2019. Fuente: tres fotografías de elaboración propia y la de abajo a la derecha es de Federico Kulekjidian, recuperada de <http://fernandezcastro.com.ar/blog/tag/mg/>

Si bien también sobre la didáctica del taller de diseño se han esbozado muchas definiciones, la gran mayoría de las investigaciones sobre enseñanza de las disciplinas proyectuales como las de Gastón Breyer (2007), Roberto Doberti (2008), María Carmen Frigerio *et al.* (2008), Cecilia Mazzeo (2014), Ana María Romano (2015), o la más reciente de Viviana Miglioli (2022) tienen un enfoque orientado exclusivamente a las asignaturas proyectuales. En línea con los objetivos de este artículo de construir definiciones que sean aplicables a toda la diversidad de didácticas que existe en la FADU-UBA, se vuelve sobre algunos estudios anteriores (cronológicamente) para construir una definición propia y actualizada de los talleres.

La definición de la pedagogía general de un taller educativo es una propuesta o modalidad de enseñanza que puede aplicarse a cualquier nivel o tipo de formación, que se caracteriza por ser un ámbito para aprender, “un lugar de manufactura y mentefactura (...) el lugar del vínculo, de la participación, la comunicación, y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos” (González Cuberes, 1994: 3). Una conceptualización más cercana al taller de arquitectura y diseño es “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender haciendo, realizando algo que se lleva a cabo con un estilo pedagógico participativo. Una didáctica caracterizada por fomentar formas de interacción cooperativa entre estudiantes y profesores” (Ander Egg, 2017: 7). A la vez que tiene “grandes similitudes con las desarrolladas en la práctica profesional, proponiendo a los estudiantes una suerte de simulacro que les permite apropiarse de las lógicas disciplinares” (Mazzeo, 2014: 20). Desde que todas las asignaturas se dictan, al menos parcialmente, en talleres, es necesario pensar estas definiciones en un sentido más amplio.<sup>9</sup>

Aquellas lógicas disciplinares y similitudes con la práctica profesional de las que habla Mazzeo ya no son solamente las proyectuales, sino las de la historia, la tecnología, la economía, la comunicación y muchas otras áreas del conocimiento implicadas actualmente en los diseños, la arquitectura y el urbanismo. En tanto, la definición del taller como lugar en que se aprende el “saber-hacer” o “pensar-hacer” (Frigerio *et al.*, 2008), ya no es exclusiva del quehacer proyectual. Por último, todas las definiciones anteriores de didácticas de proyecto tienen un fuerte componente físico-presencial que también es necesario reformular.

En síntesis, para esta investigación, se entenderán los talleres como aquellos espacios —físicos o virtuales— de formación, en los cuales la enseñanza se planifica guiada por didácticas específicas de todos los campos de saberes (no solo el proyectual) implicados en los diseños y la arquitectura. En ellos, se espera que el estudiante aprenda por una combinación de recursos teóricos y prácticos, analógicos y virtuales, mediados por una interacción coordinada entre estudiantes y profesores. A partir de esta definición ampliada, es posible volver a pensar y caracterizar a los talleres en su doble dimensión espacial y didáctica.

## Los talleres en sentido espacial

Los talleres son uno de los espacios donde se asiste a clases en la facultad. También existen en el edificio aulas llamadas teóricas y talleres de prototipo. Los primeros tienen la particularidad de ser los que mayor carga horaria presencial tienen asignada.

Si bien al interior de la comunidad de la FADU existe cierto imaginario compartido acerca de lo que es este lugar, al día de hoy casi se ha convertido en una metáfora epistémica. Esto significa que el taller comenzó siendo un recinto más apegado a la definición de diccionario de “lugar en que se trabaja una obra de manos” (RAE, s/f, definición 1), donde se disponían maquinarias y materiales como en las escuelas de artes y oficios de principios del siglo XX. Pero luego esta palabra, como sucede con todos estos términos cuando se “literalizan, o mejor dicho se lexicalizan, y así adquieren sentido propio y pueden ser aplicadas a procesos u objetos que reúnan determinadas características sin más aclaración o explicación extra” (Palma, 2015: 20), pasó a identificar al taller como “escuela o seminario de ciencias o de artes” (RAE, s/f, definición 2). Debido a esto, se continúa llamando de esta manera a un lugar que ya no se caracteriza por las maquinarias y los materiales, sino por una fisonomía más similar a un aula.

<sup>9</sup> Desde el plan de estudios de 1935 de la carrera de Arquitectura puede observarse la división en horas de cursado teóricas y prácticas en todas las asignaturas, a excepción de historia y teoría. A partir del plan de estudios de 1934 y hasta la actualidad la totalidad de las asignaturas, a excepción de las troncales, divide sus horas de cursado en partes iguales entre teóricas y de trabajos prácticos. Para profundizar ver Cravino (2012).

En cuanto a su espacialidad, ocupan una superficie rectangular de entre doscientos y trescientos metros cuadrados. Cuentan con una puerta con pequeñas aberturas en un frente vidriado que da a la circulación del edificio, dos paredes ciegas a los lados con pizarrones y un contrafrente vidriado del piso al techo con vista al exterior. Están equipados con banquetas, mesas altas de trabajo y pizarrones, y son identificados por su orientación “lado río o lado River” y por un número. En esta connotación exclusivamente edilicia, los talleres no han sufrido grandes transformaciones en estos dos años. La única intervención realizada fue en materia de conectividad, cuando se instalaron en todos dos puntos de acceso a la red inalámbrica de internet. Lo cual, por otra parte, es un dato no menor, ya que está dando cuenta de los recursos que demandan actualmente las prácticas de enseñanza. No es la intención de este artículo pensar una transformación estructural o espacial de estos lugares en sentido arquitectónico, ya que requeriría un marco conceptual diferente del presentado.

También pueden ser caracterizados como un lugar de pertenencia para la comunidad educativa. En las encuestas se preguntó a docentes y estudiantes que habían asistido alguna vez a cursos presenciales si extrañaban los talleres y/o les gustaría volver a cursar en ellos.<sup>10</sup> Nótese que no se habló de presencialidad en general, sino que se consultó puntualmente por este espacio. La amplia mayoría respondió que sí, con una proporción de aproximadamente 80% frente a un 20% (Figura 2). Más allá de los porcentajes, cabe destacar que esa minoría representa una gran cantidad de personas que, por distintos motivos, preferirían prescindir del taller en sentido espacial.

## ¿EXTRAÑÁS LOS TALLERES PRESENCIALES O TE GUSTARÍA VOLVER?

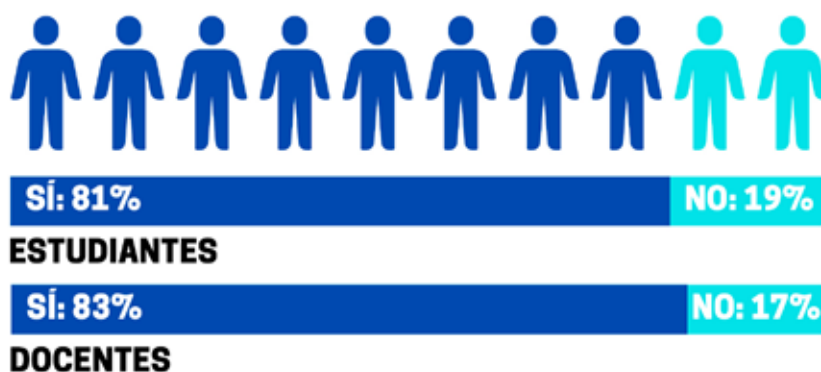


Figura 2. Respuestas de estudiantes y docentes que participaron de cursadas presenciales antes de 2020. Fuente: elaboración propia.

Al interpretar estos datos en diálogo con la metáfora de lo que la virtualidad se llevó, hay una valoración análoga del espacio entre la novela y aquel discurso de añoranza

<sup>10</sup> De los 645 estudiantes encuestados 521 habían cursado antes de 2020 de forma presencial, y de los 84 docentes 65 habían enseñado en dicha modalidad.

de los talleres. En *Lo que el viento se llevó*, al enfrentarse a una situación crítica, recurrentemente la protagonista decide volver a la estancia de sus padres donde se crió, como si mágicamente yendo a ese espacio físico sus problemas se fueran a resolver. En cierta forma, también existe la ilusión de que volviendo a los talleres la mayoría de las situaciones problemáticas de la enseñanza de emergencia en pandemia desaparecerán, y que los aprendizajes volverán a ser mejores “como eran antes”.

Este supuesto que surgió de la observación de la realidad ya fue trabajado en otros estudios didácticos. Maggio (2021) en su último libro *Educación en pandemia* dedica un capítulo completo a este tema, “Te extraño (en el mundo físico)”. La autora interpreta que, por lo general, creemos que el espacio físico del aula es el lugar por excelencia de la construcción de vínculos humanos, y que, aparentemente, por este motivo fueron difíciles de reproducir en la enseñanza a distancia. Pero defiende que los mismos pueden desarrollarse en el espacio virtual también, y que incluso en muchos casos el espacio físico ya era disfuncional antes de 2020:

Ubiquémonos mentalmente por un segundo en el frente de la mayor parte de las aulas físicas que conocemos. Con excepción del nivel inicial y de aquellas escuelas que pasaron específicamente por procesos de rediseño del espacio, la mayoría sigue manteniendo la distribución clásica donde el o la docente está al frente y todos sus estudiantes están sentados mirándolo, sin que esa distribución favorezca interacciones entre ellos, modelo que durante la pandemia se reprodujo en aulas virtuales. (Maggio, 2021: 68)

Debido a esto, las nuevas generaciones desde hace tiempo construyen sus vínculos en espacios virtuales generados por ellos mismos, y “viven en esa realidad que Alessandro Baricco (2019) caracteriza por su doble fuerza motriz, física y virtual. Sus identidades tienen ese carácter y sus vínculos se construyen en las dos esferas en simultáneo” (Maggio, 2021: 69). Es decir, que no reconocen diferenciación entre lo que sucede en persona o en distancia, sino que su realidad es una sola. En última instancia, con las herramientas de conectividad y estrategias didácticas adecuadas, los talleres podrían ser reemplazados por un espacio virtual. Con lo cual, la teoría permite argumentar que la sensación de “querer volver” es más una añoranza que una necesidad didáctica.

En el caso de FADU-UBA, así como en la mayoría de las escuelas de arquitectura y diseño del país, las aulas ya contaban con una disposición espacial física que, según esta teoría, favorecería estos vínculos y la enseñanza colaborativa. Por lo que en verdad no debería ponerse el foco tanto en el espacio edilicio, sino en la dimensión espacial de las propuestas de enseñanza. En este sentido, una caracterización típica de una clase presencial es la enchinchada<sup>11</sup>, o la escena de un grupo alrededor de una mesa debatiendo. Pero, como se ha visto en la definición de los talleres, no todos los encuentros que se daban en este espacio implicaban movimiento o aprovechamiento de esa configuración. Más allá de que la disposición de las mesas y banquetas pareciera dar cuenta de propuestas de enseñanza colaborativas, muchas veces ese lugar era utilizado como si fuera un aula de disposición tradicional. Era frecuente presenciar situaciones de parciales individuales, clases teóricas, o correcciones individuales *por lista*, por mencionar solo algunos ejemplos.

De cara al retorno a la presencialidad, hay que asumir que todas estas escenas —desde las mejores hasta las peores en sentido pedagógico— también son parte de lo que la virtualidad se llevó. El taller continuará allí con la misma fisonomía edilicia, pero las

<sup>11</sup> La enchinchada es una modalidad de coordinación de clases de taller. Consiste básicamente en colgar las láminas con producciones estudiantiles en una pared y luego, dispuestos en semicírculo frente a ellas, docentes y estudiantes dialogan y debaten sobre lo presentado.



dinámicas corporales ya no serán las mismas. Además, es necesario preguntarse por otras dimensiones espaciales, como ser: ¿de qué forma se podría volver a tener clases de dos o cuatro horas con estudiantes que están acostumbrados a encuentros sincrónicos cortos o que disponían de poder encender y apagar su cámara a gusto, “apareciendo y desapareciendo” del espacio? ¿Cómo proponer un lugar donde quieran permanecer durante horas? ¿Cómo conjugar el espacio físico con el virtual?

En síntesis, la caracterización espacial del taller predispone o favorece, pero no define el sentido didáctico. Se analizará a continuación este segundo sentido.

## Los talleres en sentido didáctico

Producto de la experiencia y de la observación de clases, se ha construido una posible categorización de las propuestas de enseñanza que transcurren en los talleres. Si bien no es taxativa, permite ampliar el horizonte más allá del “hacer para aprender”, que es el objetivo de este artículo. De esta forma, según la principal competencia que se espera del estudiantado, es posible identificar tres grandes grupos de propuestas de enseñanza que tienen lugar en la FADU-UBA: escuchar, dialogar o hacer para aprender. Esta última sería la que representa la definición tradicional de una pedagogía de taller proyectual, mientras que las otras dos conjugan en distinto grado el hacer junto con otras estrategias de la pedagogía clásica, acercándose a una caracterización más precisa de lo que acontecía en los talleres incluso antes de la pandemia.<sup>12</sup>

Cuando se habla de aprendizaje se refiere a una concepción de la cognición en sentido amplio, que implica que este “no se reduce a la adquisición de nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento preciso. El interés sustantivo tiene que ver con la comprensión y con las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez mejor” (Litwin, 2016: 55).

El primer grupo de propuestas son las que se identifican con que el estudiante escuche para aprender. Son situaciones que se caracterizan por el o la docente que habla y espera desencadenar procesos cognitivos en el alumnado. Se la suele llamar cabeza parlante o clase magistral, y es lo que en la FADU se reconoce como clase teórica. Por lo general, las asignaturas separan este tipo de dinámicas del espacio de taller y las dictan en aulas teóricas. Pero también existe el aprendizaje por escuchar en otras situaciones. Por ejemplo, con devoluciones donde el docente monopoliza la palabra en las correcciones, cuando se hace retirar a los estudiantes dejando sus entregas y al volver simplemente se les da una devolución sin generar intercambios, o cuando un invitado da una charla.

Esta forma de aprendizaje es la más alejada de la definición tradicional de pedagogía de taller, ya que no se espera que los estudiantes produzcan nada en este espacio, sino que simplemente oigan. Pero el problema no es proponer oír, sino el concepto de cognición, ya que “las clases magistrales, vilipendiadas por unos y aclamadas por otros, requieren que reconozcamos su estructura didáctica, las reflexiones que generan, las motivaciones que despiertan, antes de poder señalar o discutir su valor” (Litwin, 2016: 63). La cuestión es no caer en “el modelo clásico [donde] el estudiante llega a clase y se sienta a esperar a que su docente le enseñe” (Maggio, 2021: 121), sino por medio

<sup>12</sup> Pedagogía clásica se refiere a aquellas estrategias de enseñanza que tienen por objetivo inculcar o transmitir conocimiento, en contraposición a otras como la del taller que buscan la construcción de conocimiento y la adquisición de competencias. Aún se considera la forma de enseñanza hegemónica (Maggio, 2021).

de una propuesta de este tipo despertar interés y generar movimientos mentales que conduzcan al aprendizaje.

En segundo lugar, se pueden caracterizar aquellas prácticas de enseñanza en las que se espera que los estudiantes aprendan por medio del diálogo. Son aquellas en las que el o la estudiante produce fuera del tiempo de clase, y durante el encuentro se realiza un intercambio oral o corrección sobre ese producto que aporta. Es decir, que no es estrictamente el espacio del taller aquel en que se producen objetos, aunque sí puede construirse conocimiento.

Estas situaciones pueden pensarse como un punto intermedio entre el escuchar y el hacer para aprender. Presentan muchas variantes, barriendo un arco que va desde la corrección individual por medio de una lista, pasando por la tradicional enchinchada hasta llegar a seminarios o intercambios grupales muy bien andamiados con aprendizajes memorables. Pero todos caracterizados por hablar o debatir sobre algo que se llevó a cabo, y donde la exposición, el debate y el diálogo son las principales competencias que se esperan del alumnado.

En tercer lugar, y más cercanas a las definiciones de pedagogía del taller clásicas, se engloban aquellas propuestas que se alinean estrictamente con el *leit motiv* de hacer para aprender. La producción se lleva a cabo en el tiempo de clase y, en ocasiones, se discute sobre ese producto. La propuesta se basa en que cada estudiante literalmente cree un producto durante la clase: un objeto, un texto, una imagen, un video, o un plano, por mencionar algunos. En ellas, los equipos docentes hacen también con los estudiantes, y el eje surge simplemente de intercambiar oralmente para entrar en escena el hacer (entiéndase analógico o digital). Estas instancias pueden enmarcarse en una propuesta de aprendizaje basada en proyectos más generales, en aprendizajes centrados en problemas, o puede ser una estrategia didáctica solo para un día de clase. Ejemplos de esta última son el dibujo de modelo vivo, los juegos didácticos, el montaje de intervenciones, el tiempo destinado a avanzar con el desarrollo de proyectos o productos durante la clase, la escritura de textos, entre otras. La principal aptitud que se espera del estudiantado es la de hacer individual o grupalmente en el tiempo de la clase.

Estas tres caracterizaciones posibles de las propuestas de enseñanza no son excluyentes entre sí. Tampoco la clasificación implica un juicio de valor, ni presume que unas prácticas generen mejores aprendizajes que otras. Al contrario, se entienden como complementarias. Por eso se propuso una definición de didácticas de talleres que reconozca todo este abanico de posibilidades. Desde ya que para aprender por hacer es necesario también saber escuchar y dialogar sobre ese producto, así como para poder debatir es necesario oír a los demás y haber producido algo antes. Incluso existirán matices, o puede suceder que en las cuatro horas de clase se combinen o sucedan propuestas de distintos tipos. Pero este ordenamiento propone entender cuál es la aptitud principal que se espera que realice el estudiantado en cada actividad, con el objetivo de reconocer lo que la virtualidad se llevó de los encuentros presenciales. Para poder dimensionar este aspecto, se pusieron a prueba esta definición y esta caracterización de los talleres por medio de encuestas.

De las respuestas obtenidas en ambos claustros los porcentajes son mayormente similares, por lo que algunos resultados se presentan unificados. Como primera interpretación, esto significa que existe cierto consenso en la forma en que se perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Con el objetivo de dimensionar qué es lo que se cree que sucedía en los talleres y qué pasó durante las clases a distancia, se le consultó a la muestra de población cuál de estas tres dinámicas de aprendizajes definidas creían que era la más típica o representativa de los encuentros sincrónicos presenciales y virtuales.

Las respuestas (Figura 3) dan cuenta de que el taller presencial se caracterizaba indiscutidamente por el diálogo (ya sea por medio de la corrección individual o por el debate en grupo), seguido por el hacer, y solo un pequeño porcentaje reconoció que los encuentros presenciales se caracterizaban por el escuchar. Este primer resultado, tal como se anticipó, pone en duda la definición tradicional del taller como el lugar de hacer para aprender, y reconoce que se había vuelto más bien el lugar para hablar sobre lo producido. Además, cuando se comparan estas respuestas con la misma pregunta hecha sobre los encuentros virtuales, se puede observar que la caracterización de estas situaciones de enseñanza se divide prácticamente entre estudiantes que escuchan y otros que dialogan. Como resultado de la comparación de estos dos datos, estudiantes y docentes reconocieron por igual que la virtualidad se llevó por completo el hacer en los encuentros sincrónicos. Que aquellos se caracterizaban, en el mejor de los casos, por hablar o debatir y que, por el contrario a lo que dice la definición de la didáctica del taller tradicional, ganaron mucho espacio las estrategias de enseñanza que esperan que el estudiante escuche.

### ¿CUÁL DE ESTAS DINÁMICAS DE APRENDIZAJE ES LA MÁS TÍPICA DE LOS ENCUENTROS SINCRÓNICOS?

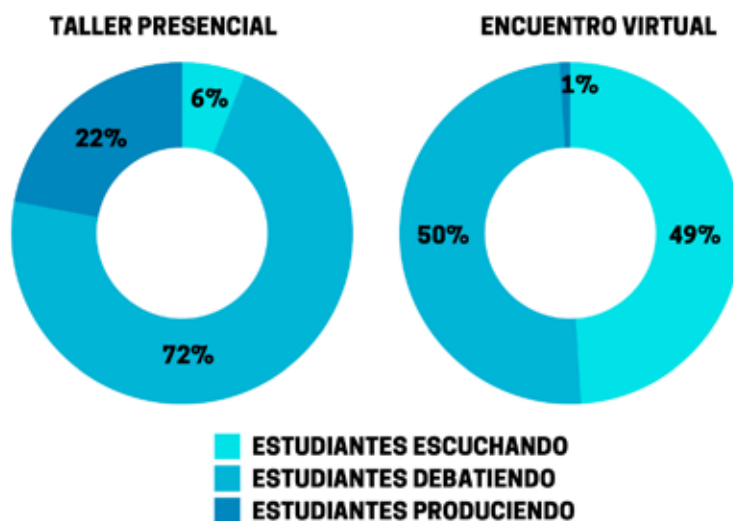


Figura 3. Respuestas de estudiantes y docentes que participaron de cursadas presenciales antes de 2020. Se unificaron los resultados de ambos claustros por presentar porcentajes similares. Fuente: elaboración propia.

Luego, se consultó por las aptitudes que se esperan del estudiante en la propuesta de los cursos en general. Nuevamente, los porcentajes de respuestas de estudiantes y docentes fueron muy similares, por lo que los resultados se presentan agrupados en la Figura 4. En los cursos presenciales se reconoce un correlato directo entre la estrategia de enseñanza predominante y el tipo de aptitudes que se pretende del estudiantado. Los porcentajes en que se espera que durante el encuentro sincrónico el estudiante escuche, debata o produzca son muy similares a los porcentajes en que se considera que cada una de estas tres formas de aprender caracteriza la enseñanza de los talleres. Pero, al comparar los datos para los cursos virtuales, se detecta que existe un desfasaje entre el tipo de actividad que se propone para el encuentro sincrónico y el curso en general. Es posible observar que las actividades que instan a debatir y la medida en que se espera que los estudiantes aprendan de esta forma sigue siendo la predominante, aunque con un porcentaje más bajo que en la presencialidad. Pero con “escuchar” y “hacer” sucede

algo curioso. Se incrementó el escuchar para aprender como aptitud, mientras que el hacer en el mismo sentido se mantuvo prácticamente constante. Pero estas aptitudes que se esperan de los estudiantes están en disonancia con lo que caracteriza los encuentros. Ello pareciera indicar que los momentos sincrónicos proponen en gran medida escuchar, pero durante los cursos en general se espera que el estudiante sea capaz de producir. Entonces, esta medida del correlato está dando cuenta en la virtualidad de cierta percepción de pérdida de coherencia interna entre las propuestas de los cursos en general (caracterizados mayormente por aprendizaje basado en problemas o proyectos) y lo que acontece en los encuentros sincrónicos en particular. Correlato que se reconoce mejor en el gráfico de la Figura 4 de cursos presenciales.

### CORRELATO ENTRE LA DINÁMICA TÍPICA DEL ENCUENTRO SINCRÓNICO Y LAS APTITUDES QUE SE ESPERAN DEL ESTUDIANTE EN EL CURSO EN GENERAL

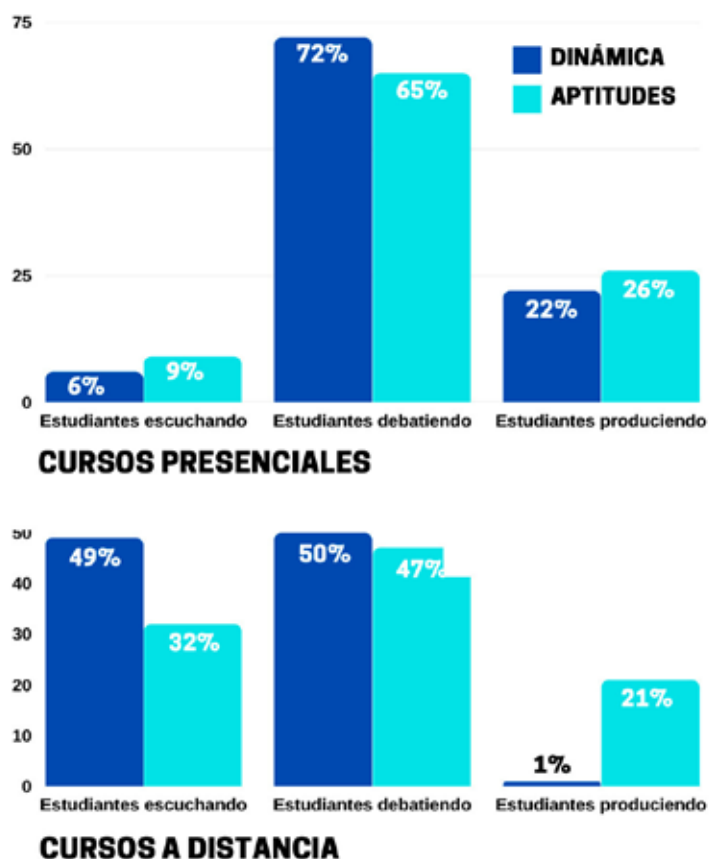


Figura 4. Respuestas de todos los estudiantes y docentes encuestados. Se unificaron los resultados de ambos claustros por presentar porcentajes similares. Fuente: elaboración propia.

Para interpretar mejor este dato, vale aclarar que de las personas que respondieron que escuchar era lo que caracterizaba los encuentros virtuales, las tres cuartas partes cursaron en ambas modalidades. Lo que da cuenta de que gran parte de la población interpretó que las propuestas presenciales y virtuales fueron diferentes.

Estos gráficos también indican que la virtualidad se llevó por completo el hacer colaborativamente y la interacción coordinada que definen a los talleres. Que producir como aptitud ocupe casi un cuarto de lo que se espera, y que eso no tenga lugar en los encuentros virtuales significa que quienes cursaban debían producir solos en el tiempo fuera de clase y, en el mejor de los casos, al conectarse hablaban sobre lo que habían hecho.

Desde la didáctica, este desfasaje de correlato y los aspectos que se identificaron como que *la virtualidad se llevó* indican que los marcos de referencia (teorías, ideas sobre el aprendizaje, ejercicios, entre otros) de que se disponía para enseñar en los talleres eran coherentes con las propuestas presenciales. Mas, cuando con ellos se quiso construir propuestas virtuales, probablemente no fueron suficientes. Por lo que queda pensar qué aspectos de ellos se deben revisar y mejorar para próximos cursos, ya sean híbridos o completamente presenciales. Pues la realidad ya tampoco es la misma de 2019 cuando esos marcos eran, en el mejor de los casos, adecuados.

## Los talleres reformulados

En línea con los objetivos planteados para el presente artículo, se trabajó sobre la redefinición de los talleres, y se caracterizaron sus dimensiones espacial y didáctica. En el proceso, se verificó el supuesto de que tanto docentes como estudiantes “extrañaban” la facultad, y se reconstruyó por medio de las categorías de escuchar, dialogar o hacer para aprender qué es lo que realmente se hacía, más allá del imaginario de aprender haciendo. De esta forma, se pudo caracterizar y dimensionar qué se perdió o modificó durante la pandemia. Queda, por último, intentar responder a la pregunta ¿para qué volver a los talleres?

Hay una primera salvedad para hacer ante este interrogante, y es que en la Universidad de Buenos Aires se debe volver a la cursada presencial fundamentalmente por una cuestión curricular. Las carreras están acreditadas como presenciales y solo admiten un 30% de la carga horaria a distancia.

En sentido espacial, los talleres seguirán siendo los mismos que antes de la pandemia. Salvo por las mejora en materia de conectividad e infraestructura, que no deberían pasar desapercibidas sino ser una excusa para repensar para qué podría utilizarse. Así, quedó demostrado que su fisonomía no estaría siendo un problema o impedimento para conducir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje acordes a los tiempos que corren.

Pensando la pregunta en sentido didáctico, las encuestas demostraron que, en líneas generales, la comunidad académica no estuvo conforme con los resultados de la experiencia virtual. Estudiantes y docentes coinciden en la percepción de que en los cursos presenciales “se aprendía mejor”. Pero quedó demostrado que esto no es estrictamente por la cuestión de la dimensión física, sino que tiene que ver con las propuestas de enseñanza y los aprendizajes que se pudieron conducir en uno u otro ámbito. Más allá de la forma de aprender principal que cada equipo docente decida continuar promoviendo, es posible afirmar que todas tienen aspectos a revisar para los cursos que vendrán.

Algunos interrogantes quedan abiertos para pensar cómo reformular cada uno de los tres tipos de aprendizajes descritos, de modo que tenga sentido volver a los talleres.

En cuanto a escuchar para aprender, será necesario preguntarse ¿para qué los estudiantes deberían asistir al edificio? ¿La actividad propuesta podría reemplazarse por un video, o ser asincrónica? ¿Qué aportes se podrían hacer a esa clase para que no sea reemplazable por una grabación?

En cuanto al aprender dialogando, todas las situaciones de corrección individual e incluso la situación de enchinchada tan típica deben repensarse. ¿Cuál es el valor de una reunión grupal presencial, si las correcciones son individuales con el docente? ¿Cuál es el valor agregado de una retroalimentación en persona por sobre un *padlet* o un muro *online*? ¿Todos están realmente participando al mismo tiempo para que amerite hacerlos concurrir al edificio? ¿Qué aspectos de las dinámicas de corrección e intercambio grupal son realmente irremplazables en la modalidad virtual?

Por último, en cuanto al hacer para aprender, también es necesario, para comenzar a recuperarlo, reformularlo por completo. Esa era una fórmula pensada para el mundo que se ha dejado atrás. Daba muy buenos resultados, y siempre se le reconoció a la enseñanza de arquitectura y diseños su vanguardia al respecto de esta modalidad. Pero para 2022 todo ese cuerpo teórico ya tampoco será suficiente. Es necesario reflexionar acerca de qué es lo que vale la pena ir a hacer al taller. ¿Qué actividades y aprendizajes pueden ponerse en juego en ese espacio que son irremplazables en el mundo virtual? ¿Cómo hacer para proponer vínculos e interacciones entre ese espacio físico tan típico y el espacio virtual exterior al aula? ¿Cómo hacer para recuperar el aprender haciendo colectivamente, con propuestas pensadas para esta realidad desdoblada entre mundo analógico y virtual?

Un camino posible es retomar esa idea del hacer colectivamente en el taller, pero ya no necesariamente de forma analógica, sino hacer de forma de que, como dice Maggio, sea “en el afuera donde lo que se enseña y aprende cobra sentido” (2021: 91). Que los proyectos dejen de ser meros trabajos prácticos para pasar a estar en el mundo real, y así tener impacto en la comunidad. Parafraseando a la autora, es preciso pensar propuestas de enseñanza para un aula expandida.

Resumiendo, la pregunta “¿para qué volver?” no tiene una sola respuesta. Cada uno deberá pensarla desde la asignatura y el lugar que tiene en la formación de profesionales. Pero, producto de los datos obtenidos, se pudo desmitificar que la enseñanza presencial sea necesariamente mejor que la virtual. También, que aprender haciendo no fue lo que siempre se hacía, ni es a lo que se volverá, en tanto no se creen nuevos marcos conceptuales desde los que diseñar las prácticas de enseñanza. De esta manera, la reformulación es la única vía posible para *volver a los talleres* tal y como los conocíamos (valga la aclaración una vez más, no literalmente a hacer lo mismo que antes sino en el sentido de recuperar la buena enseñanza) en sentido pedagógico y no solamente espacial.

Para finalizar, la Figura 5 es una fotografía tomada a modo de registro el primer día que se pudo volver a tener una clase en un taller, presencialmente, en noviembre de 2021. Hoy, puede ser analizada a la luz del marco aquí construido. Casi como una representación de lo expuesto, a la derecha se observa una escena tradicional anterior a 2020: dos estudiantes que estaban colgando láminas que habían llevado para trabajar en clase. A la izquierda, se evidencian todos los nuevos elementos con los que habrá que trabajar: los barbijos, la distancia y el espacio virtual que se filtra por el celular. Este seguramente sea el taller que vendrá. Con algo de lo que se recuerda, y con mucho de lo que se desconoce. Sin particularidades que la virtualidad se llevó, y sabiendo

que mucho de lo que se ha incorporado este último tiempo en materia de virtualidad también tiene un largo camino por delante para ser mejorado.



Figura 5. Retrato de un encuentro presencial en un taller de FADU-UBA, 26/11/2021. Fuente: elaboración propia.

## Bibliografía

- » Ander Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- » Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires, Anagrama.
- » Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires, Ediciones FADU/Nobuko.
- » Brkljacic, M. y Giani, E. (nov. 2020-abr. 2021). *El saber necesario. Hacia una didáctica del proyecto. Pancho Guedes y la otra modernidad*. [en línea], *AREA*, 27(1). Disponible en: <https://www.area.fadu.uba.ar/area-2701/brkljacic-gianiz701/>
- » Cobo, C. y Pardo Kuklinski, H. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona, Outliers School.
- » Cravino, A. (2012). *Enseñanza de arquitectura. Una aproximación histórica*. Buenos Aires, Nobuko.
- » Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires, Infinito.
- » Frigerio, M. C.; Bossero, V.; Peñalva, S. H.; Rodio, S. M. y Souto, R. O. (2008). *La enseñanza de lo proyectual, una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires, Nobuko.
- » González Cuberes, T. (1994). *El taller de los talleres*. Buenos Aires, Estrada.
- » Lancelle, A. I.; Salas, M. P.; Álvarez Bertucci, M. G.; Mazzaro, D. O.; Ortiz, M R.; Bressan, P. E.; Lindström, E.; García, M. H.; Vañek, A. C.; De Castro A. y Vallejos, A. F. (2020). Segundo seminario de formación docente Historia y Crítica I y II. Cambios curriculares en el nuevo plan de estudios. En *Comunicaciones científicas y tecnológicas anuales*, 026, pp. 323-338.
- » Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2021). *Educación en pandemia. Guía de Supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires, Paidós.
- » Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires, Infinito.
- » Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Nobuko.
- » Miglioli, V. (2022). *El taller, supervivencias y anacronismos*. Tesis doctoral defendida, inédita. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
- » Mitchell, M. ([1936] 2015). *Lo que el viento se llevó*. Barcelona, Ediciones B.
- » Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Solana Ruiz, J. L. (trad.). París, L'Harmattan.
- » Palma, H. (2015). *Ciencia y metáforas. Crítica de una razón incestuosa*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Perspectivas FADU. (2011). *Pensar el futuro FADU. Enseñanza y virtualidad*. [Datos en bruto sin publicar].



- » Piscitelli, A. y Alonso, J. (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Barcelona, UOC.
- » Real Academia Española. (s.f.). Taller. En *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Recuperado el 21 de enero de 2022 de <https://dle.rae.es/taller>
- » **Romano A. M.** (2015). *Conocimiento y Práctica Proyectual*. Buenos Aires, Infinito.
- » Scolari, C. A. (2020). *Cultura Snack*. Barcelona, Gedisa.
- » Secretaría Académica, FADU-UBA. *Volver a casa*. (07/03/2022). Disponible en: <https://comunica.fadu.uba.ar/volver-a-casa/> (consultado el 29/08/2022).
- » Wengrowicz, A. R. (nov.-abr. 2021). Puentes potentes. El uso de las tecnologías en la enseñanza del diseño [en línea]. *AREA*, 27(1). Disponible en: <https://www.area.fadu.uba.ar/area-2701/wengrowicz2701/>

### **Laura J. Vazquez**

Arquitecta por la Universidad de Buenos Aires. Cursa la especialización en Docencia Universitaria. Docente de Historia de la Arquitectura, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA). Coordinadora de Seminarios de Crítica. Investigadora asistente en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo” (IAA-FADU-UBA). Miembro del Comité Creativo de las Jornadas de Investigación y Encuentro Regional SI+, Secretaría de Investigación (FADU-UBA). Asesora en instalaciones y gestora de proyectos, en el ámbito de obras privadas.

