

editorial
editorial
entrevista
interview
ágora
ágora
tapete
carpet

artigo nomads
nomads paper
projeto
project

expediente
credits

próxima v!rus
next v!rus

V!22

REVISTA V!RUS
V!RUS JOURNAL

issn 2175-974x
julho . july 2021



ÁGORA
ÁGORA

TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR: UNA CÁTEDRA LATINOAMERICANA

ARQUISUR VIRTUAL NETWORKED STUDIO: A LATIN AMERICAN CHAIR

FERNANDO MARTIN SPERANZA, HELENA AYOUB SILVA, ROBERTO LONDOÑO, LUCIMEIRE DE LIMA

ES | EN

Fernando Martin Speranza es Arquitecto y Doctor en Urbanismo. Actualmente dirige la cátedra UNESCO Ciudad y Proyecto, es Profesor Titular en el área de diseño en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, como así también en diseño arquitectónico de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es coordinador académico del Taller Virtual en Red Arquisur. fernandomsperanza@gmail.com
<http://socearq.org/2.0/wp-content/uploads/2020/08/Dr.-Arq.-Fernando-M.-Speranza.pdf>

Helena Aparecida Ayoub Silva es Arquitecta, Maestra y Doctora en Arquitectura y Urbanismo. Es Profesora Titular de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo (FAU-USP), y en el programa de Posgrado. Sus principales temas de investigación incluyen enseñanza de arquitectura, edificios educacionales, restauración y preservación del patrimonio histórico. lena.ayoub@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/0725309601540178>

Roberto José Londoño es Arquitecto, Maestro y Doctor en Arquitectura. Actualmente es docente de la cátedra Speranza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Matanza. Sus principales temas de investigación se refieren a la formación de los arquitectos con énfasis en las áreas de historia y diseño. rojolondono@gmail.com
<https://bit.ly/3ifzkJW>

Lucimeire Pessoa de Lima es Arquitecta y Maestra en la subárea de Tecnología de la Arquitectura y Urbanismo. Actualmente es doctoranda en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo, donde Investiga sobre la enseñanza de arquitectura. lupessoa@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/9913067188410036>

Como citar esse texto: Speranza, F. M.; Silva, H. A. A.; Londoño, R. J.; Lima, L. P., 2021. Taller Virtual en Red Arquisur: una cátedra latinoamericana. *V!RUS*, 21, Diciembre. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus22/?sec=4&item=1&lang=pt>>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

ARTÍCULO SOMETIDO EL 7 DE MARZO DE 2021

Resumen

Taller Virtual en Red Arquisur - TVR tiene, como uno de sus propósitos, la integración de las escuelas de arquitectura latinoamericanas mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, promoviendo el intercambio entre sus alumnos y resaltando la importancia de reconocer las múltiples miradas como elementos de construcción de nuevos conocimientos. La temática trabajada en la edición 2020 del Taller reflexionó sobre las ciudades latinoamericanas, sus problemáticas habituales y las que fueron intensificadas por la pandemia del COVID-19. Este artículo discute los cambios que ha impuesto la pandemia sobre la forma en que tradicionalmente ha sido asumida la enseñanza del proyecto. Se presenta la condición paradójica de la pandemia, como hecho que ha obligado a *pensar diferente* en lo que respecta a la ciudad y, al mismo tiempo, en lo que representan los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Se abordan las problemáticas urbanas de las ciudades latinoamericanas, asumidas como contenidos generales, convertidos en formulaciones didácticas que pueden ser asumidas y tratadas proyectualmente por distintos grupos académicos en las escuelas de arquitectura. Hacia al final, se postula una serie de supuestos que marcan puntos de diferencia, así como de continuidad, en lo que respecta a los modelos tradicionales de enseñanza.

Palabras clave: Taller Virtual en Red, Estrategias didácticas colaborativas, Tecnologías de la Información y Comunicación, Latinoamérica, Enseñanza del proyecto

1 Introducción: Arquisur y una pandemia que visibiliza lo negado

Arquisur¹ –Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur– fue fundada en 1992 con la intención de promover el intercambio cultural de estudiantes de arquitectura latinoamericanos. Actualmente, la red es parte de la *Cátedra Unesco Ciudad & Proyecto*, y convoca 28 instituciones de enseñanza, con 6 países representados: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Arquisur constituye un espacio académico basado en la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural de todos sus integrantes. Sus principales actividades son los Encuentros, Congresos y el Taller Virtual en Red (TVR), con temáticas asociadas al papel social de la Arquitectura. A partir de la caracterización de un núcleo problemático, se propone un tema para cada congreso, con el objetivo de reflexionar sobre temas que atraviesan la Región Latinoamericana. El TVR es un espacio académico dispuesto anualmente para el encuentro de las facultades del Arquisur, con formato *workshop*, en el que se desarrollan temas urbanos específicos. En 2020, propuso distintos modos de pensar las ciudades latinoamericanas: *Cartografías de la ciudad Arquisur - Una mirada proyectual del espacio urbano en tiempos de Pandemia*² (Speranza, et al., 2020).

En esta particular coyuntura sanitaria, quedan evidenciados, en términos multidisciplinares y multidimensionales, una serie de problemas sobre los cuales resulta imperativo discutir y plantear disyuntivas. Es que el COVID-19 resulta invisible a nuestros ojos, pero paradójicamente permite visibilizar problemas preexistentes y otros nuevos. La pandemia nos ha alertado sobre aquellos ámbitos donde un estado ausente puede resultar letal para la humanidad. Tal es el caso, por ejemplo, entre otros, de la tercerización y privatización del sistema sanitario del mundo capitalista y occidental, que hoy resulta insuficiente para contener una demanda que lo supera. Otro tanto ocurre con temas de prioridad absoluta, como el calentamiento global, la desnutrición infantil, la falta de alimentos, la alta concentración de la riqueza de un sistema que, apalancado por diferencias inauditas entre los extremos de los ingresos de las personas que habitamos este planeta, pretende seguir expandiéndose. Junto a estas desigualdades, la desidia de ciertos gobernantes ha llevado a altos indicadores de contagio y muerte.

Pasando al plano disciplinar, también podemos encontrar situaciones paradójicas: muchos arquitectos y urbanistas, como Richard Rogers, Rod Burgess, Mike Jenks, en Inglaterra; Peter Newman y Jeffrey Kenworthy, en Australia; Jan Gehl, en Dinamarca; Salvador Rueda, en España; Henri Ascelrad, Marta Romero, y Frederico Holanda en Brasil, vienen, desde hace años³, proclamando densificar las ciudades (Pescatori, 2014), aunque hoy pareciera que la solución a la crisis sanitaria radicara en el distanciamiento social. Hay que considerar las pérdidas ambientales y socioculturales a las que conduciría retroceder a un urbanismo que reemplaza la relación ciudad-persona por la relación ciudad-automóvil (Montaner, 2014). Desde que empezó la pandemia, muchos urbanistas han estado preocupados por establecer si hay una relación directa entre la densidad

demográfica y los contagios, pero Raquel Rolnik (2020a) advierte que los números que tenemos disponibles hasta ahora no suponen una relación directa entre estos dos factores⁴.

Desde Latinoamérica, se ha venido observando lo que sucede en Europa, intentando aprender de los errores y aciertos cometidos por el hemisferio Norte en lo que a esta pandemia se refiere. Sin embargo, se trata de decisiones vinculadas a la desigualdad socioeconómica que, en nuestras latitudes, imposibilita un proceso de recuperación, en los términos de las economías centrales europeas. Basta ver lo que ocurre en los barrios más vulnerables para comprender la magnitud del problema. Será el momento de dejar de mirar para otro lado, reorganizar los sectores populares y generar el derecho a la ciudad que no solo dignifica, sino que permitiría, en casos como éste, volver a una normalidad.

Otro tanto ocurre con el concepto de solidaridad, que se ha desvirtuado, dado que hoy es entendido como ayuda de emergencia, en la que una sociedad superavitaria drena a otra sociedad totalmente escasa de recursos. La solidaridad, en estos términos, enmascara la falta del Estado, garantizando el *status quo*. En términos de la arquitecta Raquel Rolnik (2020b), se trata de una mirada *clasesmediocentrista* de la realidad⁵. Una solidaridad, en términos urbanísticos, bien entendida, sería aquella que se plantea sobre los recursos del Estado y los derechos del ciudadano, para tener en cuenta al otro, ya sea en lo tributario, en la generación y recuperación de plusvalías urbanas, o en la conciencia social de que la ciudad y los recursos que ella necesita son de todos por igual⁶. En síntesis, el COVID-19 es un gran revelador de todas estas desigualdades urbanas, muchas de ellas preexistentes pero que hoy resultan inconcebibles. Es una situación en la que estamos todos involucrados y donde se pone a prueba –como sucede en todas las crisis– la creatividad y la capacidad para apuntar y desarrollar un nuevo paradigma.

2 Primera línea de indagación: conocimiento sobre las problemáticas urbanas

Las problemáticas urbanas en las ciudades latinoamericanas se caracterizan por la diversidad de circunstancias. Diversidad que, como principio, hace que cualquier abordaje deba considerar las diferencias antes que las semejanzas, las particularidades antes que la generalización. En este sentido, las propuestas y los temas que se han trabajado a lo largo de las distintas ediciones anuales del TVR han sido los pretextos para comprender las maneras en que se presentan dichos problemas y podrían ser tratados proyectual y metodológicamente⁷. Cabe decir que, dentro de los tópicos que han sido motivo de discusión y desarrollo, se pueden destacar: la sostenibilidad, la vulnerabilidad urbano-social y, en la última edición, la pandemia de COVID-19.

Con el propósito de abordar estos problemas, y en correspondencia con los objetivos de la *Cátedra UNESCO Ciudad & Proyecto*, se ha recopilado información de diversa índole y se han generado instrumentos y estrategias que conforman una base importante para el estudio de las ciudades desde la academia. Todo apunta a la conformación de una plataforma digital que reúna el mencionado material que hemos denominado *Contextoteca*. Dicha información se ha organizado bajo dos grandes ejes: por una parte, se trata de la información de orden genealógico correspondiente a la mirada histórica, económica y sociocultural, que permite comprender un contexto más amplio de la complejidad y las particularidades de cada ciudad. Se denomina genealógico, justamente por representar la cadena de hechos, eventos y circunstancias que hacen a cada realidad urbana. El segundo conjunto se compone de la construcción geológica, esto es, de una serie de capas que describen los diferentes subsistemas que operan sobre el plano general de la ciudad. Con esto se ha procurado tener una serie de capas en común (12 en promedio) de cada una de las ciudades, de manera tal que sea posible construir problemas a partir de las diferentes combinaciones y lecturas que se hagan de las mismas. Esta base de información, geológica y genealógica, es comprendida como un instrumento activo y base del método que se ha probado en distintas ediciones del TVR, con el que se establecen potenciales relaciones o situaciones problemáticas, llamadas hipótesis proyectuales.

En la edición 2020 del TVR, se optó por incluir, además, la llamada Capa Blanda, una mirada que, basada en la lectura de las capas duras, así como en el conocimiento de la ciudad, permitiera expresar interpretaciones de orden proyectual de alta visibilidad, sin tener que comprometer definiciones técnicas-formales precisas. Como una cartografía en clave sintética y de gran elocuencia plástica, que permite evidenciar las diferentes percepciones sobre la incidencia de la pandemia en los centros urbanos y rurales que configuraron los nodos de la red.

3 Segunda línea de indagación: condiciones actuales para la enseñanza virtual del proyecto

Esta segunda línea de indagación se ocupa de la manera en que estos problemas pueden ser asumidos proyectualmente, permitiendo su manejo, discusión y apropiación. Ante todo, debemos comenzar diciendo que la presencialidad física, en la enseñanza del proyecto arquitectónico y urbanístico, aún resulta irremplazable,

necesaria, porque existen cuestiones corporales, manuales, fenoménicas, que involucran los cinco sentidos, sin los cuales no se puede realizar dicha tarea. Coincidimos en los problemas planteados por los colegas de las distintas facultades de arquitectura a la hora de enfrentar la disyuntiva virtualidad-presencialidad en la enseñanza del proyecto. Sin duda, uno de los problemas recurrentes radica en la inclusión: entendida esta como la preocupación solidaria por los otros, por los que quedan afuera por falta de conectividad, recursos habitacionales, familiares, psicológicos, económicos, entre otros.

Otro problema detectado en nuestro contexto pedagógico se inscribe en el ámbito de lo gremial: nunca hemos trabajado de un modo tan diferente e intenso como en este momento, debiendo adaptarnos a nuevas formas de interacción. Todo dentro de los mismos términos contractuales con la institución. Somos conscientes de los desafíos que esta nueva normalidad trae consigo: temores propios y ajenos, incertidumbre, a lo que se suman las dificultades para la realización de encargos profesionales paralelos, como resulta ser la condición de trabajo para muchos docentes. Esto, al ritmo vertiginoso de los acontecimientos: hace dos años estábamos en lo que llamamos la antigua normalidad. Ahora estamos ante la tarea de recomponer los tejidos grupales y las relaciones sociales en general, afectadas por estos cambios. En otras palabras, para poder transformar los anteriores problemas enunciados en una posible oportunidad, creemos que es necesario un abordaje proyectual: es decir, reconociendo y variando los factores de cambio.

Pensamos que, para ejercer el cambio en una institución, sociedad, ámbito disciplinar, campo, se debe partir por la construcción de una gran visión sobre el futuro, como el primero de los factores. Mientras más seductor, atractivo, verdadero, posible resulte ese nuevo horizonte, mayor número de personas se adherirá a él y se producirá el cambio. El segundo factor es la insatisfacción. Mientras mayor sea la insatisfacción del colectivo, mayor rapidez y efectividad podrá tener un cambio planteado, dado que la situación vigente es demostrada por dicho colectivo. El tercer factor es el costo del proceso. Mientras más nos cueste realizar el proceso de cambio, menos factibilidad o más lento resultará este. Por el contrario, efectuar el cambio, con menos recursos involucrados, supone que dicho cambio se realizará con mayor facilidad.

En cada uno de los tres factores, la variable tiempo deberá ser la necesaria para que prevalezca alguna de las tres posiciones. Otro tanto ocurre con los otros dos factores. En términos proyectuales, esta suerte de ecuación puede ser traducida de la siguiente manera: el factor de cambio sería, en sí mismo, la producción del proyecto, solo posible ante una idea, en el contexto de un programa de necesidades y dentro de una serie de recursos que la viabilicen en un tiempo determinado.

4 Supuestos sobre los modos de la enseñanza del proyecto

Ante todo, es importante aclarar que lo que se desarrolla en este apartado no solo está validado por investigaciones con sus respectivos resultados y evidencias didácticas, sino también por discursos de cátedras y catedráticos que, por el momento, venimos denunciando y reclamando la necesidad de cambio (Speranza, 2021). Cambio de aquel modelo de enseñanza del proyecto basado en el maestro y el aprendiz. Modelo que sigue vigente como solución para los procesos de diseño en los talleres y que debe pensarse desde diferentes puntos de vista (Masdéu, 2016). En este sentido planteamos los siguientes supuestos, que se refieren a ciertos aspectos críticos en la pedagogía del proyecto como definición de un primer marco general para la discusión.

Revisar las políticas en las facultades para permitir un ingreso irrestricto (esto implica una Universidad inclusiva socialmente) y un egreso restricto (como contraparte que garantiza una calidad del *output* profesional). Dotar a los talleres de proyecto de una mirada disciplinar en el enfoque, pero interdisciplinar en el alcance. De este modo, la noción proyectual podrá nutrirse de una mirada plural, en contra de la mirada enfocada al mercado profesional (Rogers y Bremner, 2013). En este sentido, generar vasos comunicantes entre las distintas áreas, con asignaturas que permitan integrar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el taller de proyecto y en sus procesos proyectuales. Esto puede conducir a la realización de un trabajo más experimental en los años inferiores, promoviendo la innovación mediante didácticas cortas, rápidas de entrada y salida que permitan construir un conocimiento proyectual que dote al alumno de autoestima proyectual. Inversamente, en los años superiores, generar estrategias que consoliden las habilidades del estudiante, los modos de proyecto con trabajos más semejantes a los de su vida profesional, por tanto, de mayor complejidad y desarrollo en el tiempo.

En lo que respecta a la metodología, resulta necesario poner en valor al proceso proyectual por sobre el producto, teniendo en cuenta, no obstante, que todo proceso culmina en un producto. Esto supone que equivocarse, errar y experimentar permiten construir un tipo de conocimiento personal en contraposición al pragmatismo, que garantiza o acierta, dando respuestas precisas. Este asunto lleva a la necesidad de replantear el rol del docente como facilitador de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), con roles rotativos, procurando evitar la narcisista actitud discente-silente, maestro-aprendiz, en la cual, verticalmente, el docente imparte el conocimiento del cual adolece el estudiante.

El aprendizaje significativo también se asocia a la consideración del repertorio previo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia la construcción conjunta de conocimientos. Freire (1996) sostiene que el papel del profesor es establecer el vínculo entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistemológica, en el sentido de utilizar la realidad experimentada para entrar en el universo del conocimiento científico/académico. De esta forma, cambiar esta actitud unidireccional y jerárquica del docente supone posibilitar la autonomía en el aprendizaje, haciendo que se reconozcan los procesos individuales en su contexto. Resulta fundamental, en lo que se refiere a los contenidos, la necesidad de introducir la noción de ciudad, desde la experiencia hasta los significados, en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de proyecto: la ciudad percibida, la ciudad vivida y la ciudad concebida.

Necesitamos proponer nuevas articulaciones teóricas en el campo del urbanismo para resignificar nuestra comprensión particular del continente latinoamericano, de modo que superemos nuestra colonización cultural, donde la imagen de la ciudad europea o norteamericana siguen siendo referentes dominantes. Estos modelos no pueden ser los únicos que los estudiantes de arquitectura conozcan para dar cuenta de sus formaciones.

Es claro que, independientemente del modo de diseminación, comunicación, producción e interacción, el modelo sobre el que operan los talleres de arquitectura requiere una revisión. Las condiciones del presente implican nuevas variables. En este sentido, Bender y Vredevoogd (2006) establecieron tempranamente lo que han sido las principales diferencias entre el taller tradicional de base presencial y el taller modificado basado en las TIC. Hoy, quizás podemos apuntar al hibridaje como solución que puede potenciar estas dos modalidades.

Taller tradicional	Taller modificado (TIC)
Las consignas se imparten por el docente a cargo y por lo general se entregan presencialmente al mismo tiempo.	Las consignas se imparten por el grupo docente, pero pueden ser entregadas virtualmente de antemano para preparar las devoluciones (generales y/o particulares).
Los grupos de estudiantes quedan por lo general, vinculados a un solo docente.	La noción de grupo docente se desdibuja en favor de una participación más horizontal de todos los docentes.
Las críticas individuales no se comparten por lo general, obligando al docente a repetir sobre los errores o las observaciones que son comunes.	Los estudiantes reciben las críticas mediante las sesiones virtuales (zoom, meet etc.) y pueden interpretar con estas, su propio desempeño.
El natural sentido de competitividad entre los estudiantes no favorece el compartir las ideas y fomenta el individualismo.	Mediante las sesiones de corrección grupal, los estudiantes adquieren una nueva habilidad: construcción colaborativa de los conocimientos.
La presencia física es determinante para el seguimiento del curso en todos los aspectos, lo que supone el desplazamiento de numerosas personas.	La posibilidad de contar con espacios virtuales permite disponer de contenidos e instrucciones que pueden ser consultadas diacrónicamente.
La participación de profesores invitados suele implicar un significativo coste de tiempo y dinero.	La participación de invitados puede llegar a ser más fluida y permite hacer un uso optimizado del tiempo.
El trabajo realizado en el taller suele resultar de la suma de ideas del docente y las del estudiante. Esto en muchos casos deriva en una relación asimétrica.	El grupo docente no conduce los procesos de manera individual, pero si los del grupo en su conjunto.

Tabla 1: Diferencias entre el taller tradicional y el taller modificado. Fuente: Bender y Vredevoogd, 2006.

Aun como una experiencia posible en nuestros contextos actuales, el TVR sigue siendo una alternativa para instigar, entre los estudiantes y docentes participantes, otros modos de comprensión de las ciudades latinoamericanas y sus problemáticas. A pesar de la distancia, hoy tenemos herramientas como *Google Earth* y *Google Maps* que sirven para visualizar otras realidades, ayudando al intercambio de informaciones entre los alumnos habitantes de la ciudad analizada, y aquellos que la están conociendo y analizando. Entonces,

añadimos a las informaciones más globalizadas, las informaciones más particulares de los contextos, explicadas y contextualizadas por sus habitantes.

5 Recomendaciones para mejorar posibles abordajes virtuales en la enseñanza del proyecto

Hemos percibido, en estos ocho años del TVR, en lo que respecta específicamente al modo virtual de enseñanza, que toda premisa debe partir por asumir un cambio en la mentalidad, haciendo uso de la experiencia, pero también de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. Esto conlleva asumir que las condiciones temporales y espaciales se han modificado y las relaciones se deben entender desde otra condición. Sobre esta base, se postulan los siguientes puntos que señalan las condiciones específicas que presenta la virtualidad:

En lo que respecta a la metodología y a los contenidos:

- + Migrar a los entornos virtuales utilizados por los estudiantes, sean estas redes o servicios *web*;
- + Propender a la construcción de autonomía en el aprendizaje sobre la base de contenidos disponibles de manera diacrónica, en alternancia con los encuentros sincrónicos;
- + Generar comunidad: retención *versus* desgranamiento. Procurar un clima de pertenencia, seguridad y reconocimiento;
- + Producir autoestima proyectual. Comenzar con trabajos donde el cuerpo docente tenga la certeza que la producción resultará potente, de cara a un reconocimiento colectivo, legítimo y potenciador de los trabajos futuros. Acompañar, ser inclusivo, permisivo, comprensivo sin que ello implique disminuir la calidad académica;
- + Conocer al interlocutor, sus necesidades, recursos, ámbito de pertenencia, potencialidades. Establecer contacto Virtual desde la distancia del rol, pero de un modo amigable. Ejemplos de estos son las entrevistas, trabajos en mesas virtuales, presentaciones de estudiantes. Resultaría ideal intercalar, aunque pocos, momentos de presencialidad;
- + Diseñar sistemas de recuperación de estudiantes. Al no existir oficinas abiertas que el estudiante pueda consultar, doblar los esfuerzos en recuperar aquel estudiante que no asiste o no postea sus trabajos prácticos;
- + Generar un sistema para analizar las estadísticas de participación, presencia y producción y en este sentido, compartir las conclusiones.

En lo que respecta a la metodología y a los contenidos:

- + Pensar en los contenidos, programas desde didácticas no presenciales o de presencialidad simulada;
- + Modificar el género discursivo, produciendo comunicaciones cortas, dinámicas visuales y conceptuales;
- + Poner en valor el material producido por el cuerpo docente. Publicar y retirar el material en los plazos previamente acordados;
- + Producir procesos intuitivos, luego introducir la teoría, para finalmente aplicar dicha teoría en la producción proyectual;
- + Evitar la conformación de grupos de estudiantes con un solo docente. Se sugiere un trabajo colaborativo general, con devoluciones preparadas con el equipo docente;
- + Rotación entre docentes a la hora de realizar comentarios, sugerencias y apreciaciones relacionadas a los procesos proyectuales;
- + Seleccionar trabajos paradigmáticos que incluyan, tipológicamente, lo presentado por el total de los estudiantes. Es decir, hablar solo de las evidencias didácticas significativas;

+ Recordar que, en términos virtuales, no existe la intimidad del taller presencial. Muy probablemente familiares o cohabitantes del estudiante se encuentren, detrás de cámaras, presenciando debates, devoluciones teóricas y consignas;

+ Desdoblar el género discursivo: por un lado, los docentes en persona (autoridad académica, respeto por la actividad, institucionalidad). Por otro lado, el avatar docente (mayor complicidad, facilitador, generoso, responde dudas, evita conflictos, produce la representación de un rol). El avatar es removible, mientras que el docente es permanente;

+ Diseñar un sistema de control y seguimiento, en el cual, por medio de listas codificadas, se identifique la calidad de la producción, desvíos, ausencias, presencias, todo aquello que permita entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en su contexto. Hacer rotativo entre los docentes el rol de manejo y completamiento de la lista;

+ Propender a las evidencias didácticas: individuales, colectivas y de la cátedra en su conjunto;

+ En todas las clases, incorporar una placa que indique la tarea. Aunque no se realicen actividades o resulte un feriado, incorporar la placa de manera tal que la trazabilidad de algún estudiante retrasado en la tarea pueda reconstruirse con facilidad. Este solo acto genera autonomía y disminuye la angustia;

+ Entrar en la lógica del tutorial. Ser explícito sobre lo demandado;

+ Incorporar explícitamente los objetivos de las consignas, mecánica, tiempos y formatos de entrega en cada solicitud de trabajo práctico;

+ Producir y postear el Material teórico producido por la cátedra que valide lo actuado;

+ Producir fichas teóricas conceptuales, visuales, dinámicas y, de ser posible, multimediales;

+ Valerse de la teleconferencia múltiple como ámbito semi presencial;

+ Las clases teóricas deberán ser cortas de no más de treinta minutos. De no ser posible, realizarlas en episodios. Procurar incluir material gráfico, dinámico y de mucha visualidad.

+ Buscar sorprender, emocionar a los estudiantes. En cada clase administrar una "Perla" en la conformación de un collar. Es decir, el portafolio de la clase. Los estudiantes se sienten muy reconocidos cuando ven su producto como resultado de un proceso expuesto y puesto en valor;

+ Comenzar cada trabajo práctico, tema o didáctica desde un abordaje intuitivo, de ser posible, a partir de un trabajo lúdico;

+ Generar guardias docentes por turno para evitar encontrar posteos indeseados o preguntas no respondidas en la clase subsiguiente;

+ Siempre generar analogías con otras disciplinas, en especial artísticas;

+ Compartir *links* como ejemplos, referentes proyectuales, autores, bibliografía etc;

+ Procurar la producción de intercambio multidimensional (con otras materias), multiescalar (con otras facultades), multidisciplinar (con otras disciplinas).

Tal vez sea esta una gran oportunidad hasta volver al taller, en la que se puedan transformar viejos hábitos en buenas prácticas. Es decir, romper con las *Doxas* Epistémicas que plantea Bourdieu (1978). Hay que reconocer la igualdad de las inteligencias, proposición filosófica defendida por Jacques Rancière (2017) que induce un cambio de postura en los maestros, reconociendo el papel activo de los alumnos como sujetos del aprendizaje. Sus consideraciones parten de la percepción de que los individuos aprenden todo el tiempo y que los maestros tienen la discreta pero importante función de facilitar el proceso de apropiación del conocimiento. De esta manera, se reemplaza la postura del maestro explicador por el de facilitador, quitando al aprendiz de la situación silente-discente y fomentando su postura activa. Esto pasa de muchas maneras, como la realización de preguntas potenciadoras que hacen pensar al interlocutor, con la apertura del espacio de expresión de las voces de los alumnos, siempre con una mirada especial del maestro para ellos, tratándolos como iguales. Para

ello proponemos una serie de acciones que nos sitúan en lo que hemos denominado buenas prácticas en la enseñanza del proyecto:

- + Desterrar la lista de corrección. Reemplazarla por una ordenada discusión donde el docente como facilitador conduce tiempos e intervenciones;

- + Canalizar la ansiedad y búsqueda de reconocimiento discente, generándoles un espacio, momentos de síntesis, exposición, portafolios. En este sentido, retirar al docente del rol tutor que corrige, pues la noción de corrección presupone que está mal de antemano, prejuicio que opera antes de ser conocido;

- + Procurar no resolver el proyecto del estudiante. Es decir, no explicitar partido, sistema compositivo, distribución formal, tecnología a adoptar etc., permitiendo que el estudiante realice sus propios descubrimientos;

- + No ser pragmático, ser proyectual. Problematicar proyectualmente en lugar de buscar soluciones;

- + Siempre generar un ámbito de alternativas proyectuales, de mundos posibles, de entre los cuales el estudiante pueda escoger de forma autónoma, evidenciando que a una misma idea de proyecto le corresponden tantas y variadas posibilidades como él quiera;

- + Desterrar la idea rectora de la modernidad en la enseñanza del proyecto. Reconocer al “Parti” como una herramienta o modo de ver que no involucra ni a las personas ni al contexto;

- + Entender al programa proyectual como emergente del propio proceso;

- + Fomentar la experimentación e innovación en años inferiores del ciclo introductorio;

- + No asociar libremente la complejidad a la escala;

- + Entender el proyecto final de carrera como un trabajo profesional, integrador del conocimiento construido durante toda la carrera, en el que se deberá problematizar conceptualmente con rigor científico y elocuencia en su comunicación;

- + Nuestros estudiantes son únicos e irrepetibles: valoremos la diversidad;

- + Contagiar el placer por el conocimiento, evitando la tragedia del deber en favor de la felicidad del hacer;

- + Procurar nunca tener un solo referente proyectual, para garantizar una traducción en vez de una copia. En este sentido, abrir la discusión sobre los nuevos tipos arquitectónicos y urbanísticos;

- + Diferenciar nociones de espacio, lugar, sitio y emplazamiento;

- + Identificar la fenomenología, la sintaxis y la semántica del proyecto;

- + Trabajar siempre desde la experiencia al programa, desde las percepciones al significado, desde la emoción al concepto.

6 Consideraciones finales: hacia unas didácticas virtuales para la integración de Latinoamérica

Taller Virtual en Red se ha configurado como una oportunidad de integración latinoamericana, a partir del uso de las herramientas digitales en contextos distantes, siendo capaz de vincular institucionalmente a los actores académicos de distintas ciudades. Hace ocho años que los diferentes *workshops* cuentan cada año con la participación de aproximadamente catorce facultades miembro, con un total de doscientos sesenta estudiantes y cerca de setenta docentes, entre coordinadores, docentes e invitados, vinculados virtualmente en formato colaborativo (TVR, 2020).

La posibilidad de desarrollar didácticas virtuales en la enseñanza del proyecto demandará de un cambio mental que permita tener una idea diferente del Taller de proyecto sin pretender emularlo de la forma en que todos lo conocemos (Qian y Westermann, 2020). Junto con esta idea emergente, debemos imaginar cómo romper con las pretendidas grandes verdades que, en definitiva, resultan problemas pedagógicos y didácticos que se deben superar.

Es decir, se trata de encontrar, en nuevas prácticas, buenas prácticas que cuestionen críticamente aquellas que repetimos sin discutir, pero que sabemos que tarde o temprano debemos modificar en respuesta a la dinámica del presente. Tal vez, hoy nos parezca que cambiar estas prácticas y sumergirnos en un mundo digital no resultará ni sencillo, ni práctico, ni económico, pero sí imprescindible, dada la particular coyuntura sanitaria que tenemos actualmente. Pero que, pensado a largo plazo, en términos constructivos y aplicado particularmente al contexto latinoamericano, puede ser una manera para democratizar el conocimiento, ampliar los canales de comunicación, así como mejorar la calidad y la cantidad de contenidos, de cara a una diseminación efectiva (Rebek, 2020).

En este sentido y, a propósito del consenso en que las cosas deberán acomodarse a los tiempos que corren, pareciera necesario descartar ciertos modos y hábitos áulicos anacrónicos, pasibles de ser reemplazados por otros con los que se supere la condición dialéctica de la teoría y la práctica y, con esto, la posibilidad de construir conocimiento en el propio aprendizaje: cada vez más significativo, enriquecido y más autónomo. Con estas intenciones es que el equipo docente del TVRed 2020 de la *Cátedra UNESCO C&P*, que reúne una veintena de facultades de Arquitectura y Urbanismo, trabajó en la búsqueda de buenas prácticas y ciertas estrategias convenientes a la hora de impartir una enseñanza del proyecto en términos virtuales. Buscando que se originen y respondan de la manera más adecuada a las particularidades tanto de las ciudades latinoamericanas, como a la obligación que tienen las universidades y las facultades de arquitectura de ofrecer respuestas a las demandas de las sociedades en este diverso y amplio territorio.

Referencias

ACSA. AA.VV., 2020. Studio-Based Online Learning: Building Community and Engaging Design at a Distance. *Association of Collegiate Schools of Architecture*. [En línea]. Disponible en: <https://www.acsa-arch.org/webinars/studio-based-online-learning-webinar/>. Accedido en: 01 Feb. 2021.

Ausubel, D. P., 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York. Grune & Stratton.

Bender, D. M., Vredevoogd, J. D., 2006. Using Online Education Technologies to Support Studio Instruction. *Educational Technology & Society*, 9(4), pp. 114-122.

Bernat, M. M., 2016. La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura | Masdéu Bernat. *Rita 05 revista indexada de textos académicos*. [En línea]. Disponible en: <http://ojs.redfundamentos.com/index.php/rita/article/view/101/101>. Accedido en: 06 Feb. 2021.

Bourdieu, P. F., 1978. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

Freire, P., 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Masdéu, B. M., 2016. La enseñanza de la arquitectura en la sociedad actual. La integración de las nuevas formas de práctica profesional en el Taller de Arquitectura. *Rita-05*. Disponible en: <http://ojs.redfundamentos.com/index.php/rita/article/view/101/101>. Accedido en: 06 Feb. 2021.

Montaner, J. M., Muxí, Z., 2014. *Arquitetura e Política: ensaios para mundos alternativos*. São Paulo: Gustavo Gili.

Pescatori, C., 2014. *O paradigma da cidade compacta no debate urbanístico contemporâneo*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Universidade de Brasília. Prof. Orientador Rodrigo de Faria. Anais do VI Seminário Internacional de Investigación en Urbanismo Barcelona-Bogotá 2014.

Qian, B. Y., Westermann, C., (ed.). 2020. Teaching architecture online: challenges and solutions. [En línea]. *Xi'an Jiaotong-Liverpool University (XJTLU)*. Disponible en: <https://www.xjtlu.edu.cn/en/news/2020/04/teaching-architecture-online>. Accedido en: 08 Feb. 2021.

Rancière, J., 2017. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rebek, B. S., 2020. How hybrid teaching could help reinvent architectural education. *The Architect's Newspaper*. [En línea]. Disponible en: <https://www.archpaper.com/2020/09/post-pandemic-potentials-hybrid-teaching-reinvent-architectural-education/>. Accedido en: 08 Feb. 2021.

Rodgers, P. A., Bremner, C., 2013. Design Without Discipline. *Design Issues*, 29(3), p. 4-13 Published by: The MIT Press Stable. [En línea]. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/24267085>. Accedido en: 05 Feb. 2021.

Rolnik, R., 2020a. *A Cidade é Nossa com Raquel Rolnik #15: Densidade urbana e pandemia, mitos ou verdades?* [En línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VK87I6S1NPM>. Accedido en: 05 Feb. 2021.

Rolnik, R., 2020b. *A Cidade é Nossa com Raquel Rolnik #7: Para lavar as mãos, primeiro é preciso de água.* [En línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VK87I6S1NPM>. Accedido en: 05 Feb. 2021.

Sassen, S., 2020. *Conferencia Inaugural Ciudades Comunes 2020.* [En línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g4D5FPxWqwc>. Accedido en: 02 Feb. 2021.

Speranza, F. M., 2017. *Taller Virtual en Red Arquisur. Ciudades Vulnerables / Hábitat sustentable.* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. TVR. Cátedra Speranza.

Speranza, F. M., Castressana, M., Garaventa, H., Londoño, R., 2016. El uso de las tics en la enseñanza del proyecto. Una experiencia docente. Bedoya, A. M., (Ed.). *XII Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior.* Buenos Aires, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Speranza, F., 2021. La didáctica de la arquitectura, modos estrategias y herramientas aplicadas en la formación básica. *Proyecto UBACyT vigencia 2018 – 2020.* Informe final.

TVR. Arquisur, 2020. (18-8 al 25-8- 2020). Ciclo de conferencias. *Cartografías de la ciudad Arquisur.* Una mirada proyectual del espacio urbano en tiempos de pandemia. [En línea]. Disponible en: <https://tallervirtualenredarquisur.blogspot.com>. Accedido en: 03 Feb. 2021.

1 Ver <https://arquisur.org/>. Accedido en: 1 Jun. 2021.

2 Ver <https://tallervirtualenred.wixsite.com/tvred>. Accedido en: 1 Jun. 2021.

3 El resurgimiento del interés en el paradigma de la ciudad compacta data del final de los años 1980, cuando la Organización de las Naciones Unidas reconoce las problemáticas ambientales intensificadas por las ciudades dispersas en el territorio, intensificando el debate de los ambientalistas producido en las décadas de 1960 y 1970, culminando en la elaboración del Informe Brundtland y después de la Agenda 21, elaborada durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Humano, ECO 92 (Pescatori, 2014).

4 Ver el video "A Cidade é Nossa com Raquel Rolnik #15: Densidade urbana e pandemia, mitos ou verdades?". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5MCFY1R-eqA>. Accedido en: 1 Feb. 2021.

5 Ver el video "A Cidade é Nossa com Raquel Rolnik #7: Para lavar as mãos, primeiro é preciso de água". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VK87I6S1NPM>. Accedido en: 5 Feb. 2021.

6 La idea de la igualdad urbana es tratada por Saskia Saasen, quien la ubica en el contexto presente y en el caso de Estados Unidos, donde la pandemia se ha insertado con mayor fuerza (Saasen, 2020).

7 Las problemáticas detectadas se vinculan a los ODS dispuestos en la Agenda 2030, en particular los objetivos No: 4, 9, 11 y 13 (Cepal-2020).