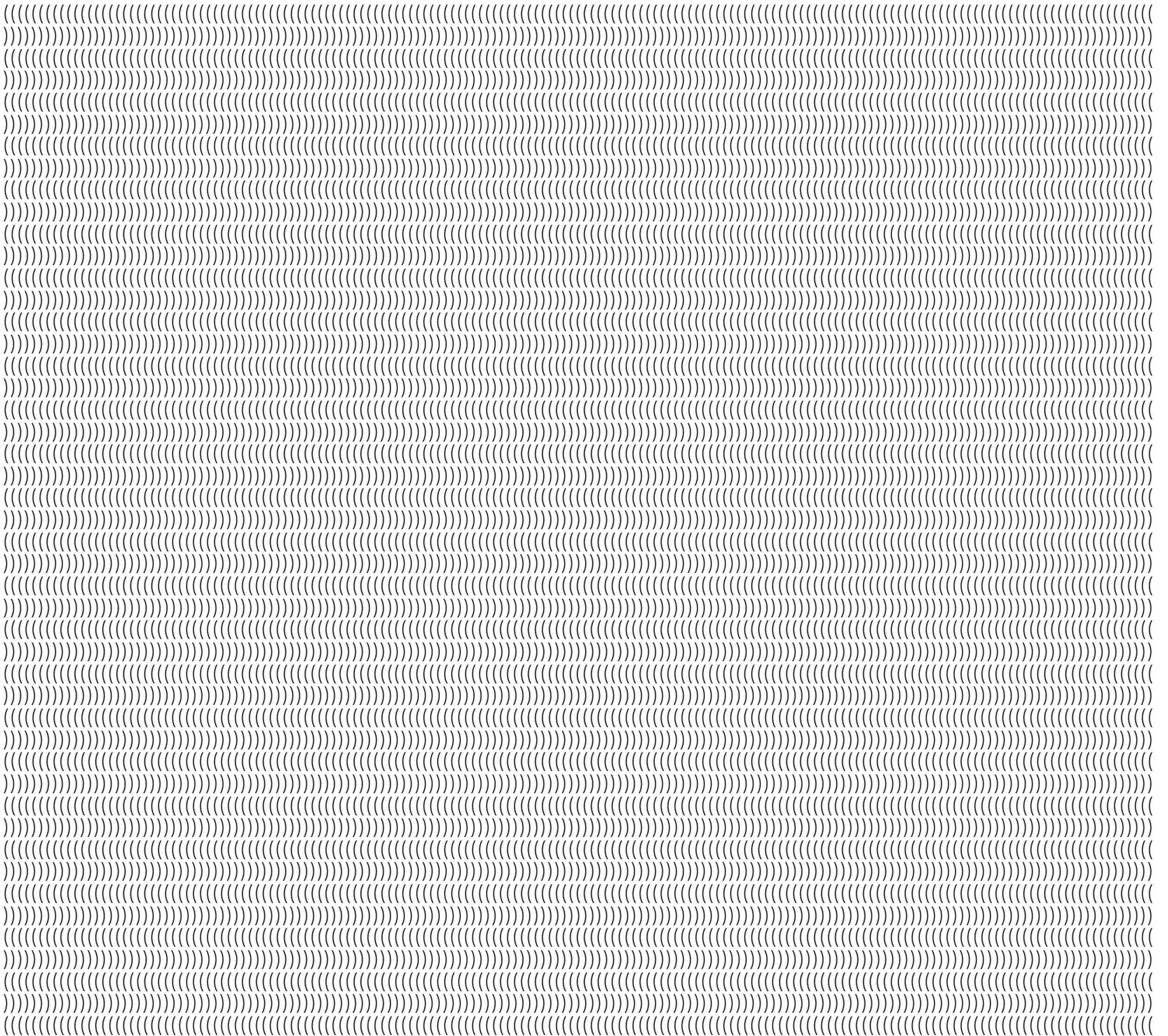


NOV—2019

PARÉNTESIS



Universidad de la República

Lic. Rodrigo Arim
Rector

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Arq. Marcelo Danza
Decano

Consejo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Orden estudiantil:
Florencia Petrone
Maximiliano Di Benedetto
Belén Acuña

Orden docente:
Diego Capandeguy
Laura Cesio
Juan Carlos Apolo
Fernando Tomeo
Cristina Bausero

Orden de egresados:
Patricia Petit
Teresa Buroni
Alfredo Moreira

Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio

Decanato: As. Ac. Lucía Fernández
Orden doc.: Cecilia Lombardo (titular),
Andrea Blanco (alterno)
Orden est.: Federico Fagúndez (titular),
Micaela López (alterno)
Orden egr.: Sonia Prieto
LDP: Norma Piazza
EUCD: Lucrecia de León

Equipo docente taller «La integralidad en obra: sus dispositivos en cuestión»

Eduardo Álvarez Pedrosian
Siboney Moreira
Alicia García
Natalia Bolaña

Docente de taller «Sistematización de experiencias y la extensión crítica»

Humberto Tommasino

Coordinación general

Por Decanato:
Miguel Fascioli

Servicio de Investigación y Extensión

Miriam Hojman
Luis Contenti
Guillermo Lago
Marcela Venegas

Servicio de Comunicación y Publicaciones

Coordinación editorial

Gustavo Hiriart

Diseño de maqueta

Lucía Stagnaro

Diseño y producción

Sofía Taroco
Belén Valverde

Edición

Sandra Moresino

Distribución

Maite Bigi

Impresión

Empresa Gráfica Mosca

Los textos son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no reflejan necesariamente la opinión de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo o de la Universidad de la República.

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los artículos, siempre que se mencione la fuente.

Depósito legal

N°xxxxxxx

ISBN: 978-9974-0-1711-5

© Facultad de Arquitectura, Diseño
y Urbanismo, 2019
© Los autores, 2019

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad de la República

Br. Artigas 1031 C.P. 11.200
Montevideo, Uruguay
Tel. (+598) 2400 1106

www.fadu.edu.uy
publicaciones@fadu.edu.uy
sie@fadu.edu.uy
Montevideo, noviembre de 2019

PARÉNTESIS
ENCUENTROS DE
FORMACIÓN INTEGRAL

ÍNDICE

(7) Conocerse

Marcelo Danza

(9) Paréntesis

Miriam Hojman,
Guillermo Lago
(Servicio de Investigación
y Extensión)

**(12) La integralidad en obra,
sus dispositivos en cuestión**

Eduardo Álvarez Pedrosian

**EXPERIENCIA PROYECTUAL Y
DISEÑO DE LA INTEGRALIDAD**

**(24) El desafío de construir
integralidad desde la
investigación**

Eleonora Leicht
Amancay Matos

(34) CiudadN.lab

Cecilia Basaldúa
Agustina Tierno

**(44) Diseño y abordaje de
problemas complejos**

Sarita Etcheverry
Rosita De Lisi
Paula Lombardi
Pedro Santoro

**(54) La integralidad universitaria
en el pensamiento del diseño**

Miguel Olivetti Espina
Rita Soria
Natalia Bolaña
Guillermo Lago
Fernando Martínez Agustoni

(62) Cambiar la pisada

Miguel Fascioli
Jessica Mesones
Tiago Machain
Aldana Machain

(74) Diálogos entre arte y paisaje

Juan Articardi
Ana Laura Goñi
Victoria Sánchez

REPENSAR LA UNIVERSIDAD

(84) Sujeto colectivo

Daniel Bergara
Patricia Larrosa

(90) Comenzar por casa

Lucía Arobba
Pablo D'Angelo
Virginia Piñeyro

(98) OMBÚes: valores asociados a la integralidad

Ana Vallarino

(90) Aportes y tensiones de la integralidad

Juan Antonio Alves Zapater

(118) #diseñoconsentido

José de los Santos
Eloísa Ibarzabal
Miguel Fascioli

(126) Empoderarse: proceso de enseñanza-aprendizaje

Beatriz Leibner
María Emil Saldaña

(142) Modelo de Universidad Integrada: Universidad compleja

Beatriz Leibner
Sergio Rodríguez.
María Emil Saldaña

CONOCERSE

*Conocerse claro está
que necesita su tiempo,
con años que albañilean
y años de derrumbamiento.*

*Pero cuando todo es potro,
mujer, baile, vino, viento,
y la carne nos sostiene
tanto más que el hondo hueso,*

*¿qué vas a andar preguntando
si te das por lo derecho?
Y es tu voz la que te dice
Si la promesa es lo cierto.¹*

Los Espacios de Formación Integral (EFI) fueron una acertada apuesta central, promovida en el período del rectorado de Rodrigo Arocena, para dar nombre y forma a prácticas docentes que se desarrollaban en el marco de actividades curriculares y extracurriculares y que por sus características constituían experiencias que abarcaban en forma amplia las funciones universitarias. Algunos servicios, como el nuestro, tradujeron esta iniciativa en convocatorias internas para instalar nuevas experiencias y para ir por más espacios integradores como modo de dar un empuje renovado y contemporáneo a la extensión y ampliar los horizontes de la vida universitaria.

El primer paso es conocerse.

Años que albañilean

Entender y encuadrar la propia práctica en un contexto universitario más amplio y trascendente. Los EFI no siempre se gestaron a partir de un plan claro o de una voluntad previa, sino que muchas veces surgieron de la necesidad práctica de llevar adelante nuevas experiencias docentes, de generar nuevos espacios académicos integradores que lograsen un aprendizaje más sólido por medio de la experiencia. Siempre es un camino efectivo el esfuerzo de reconocerse al conocer al otro; contactar con prácticas similares desarrolladas por otros colectivos que comparten motivaciones pero provienen de espacios académicos o de disciplinas diferentes.

Varios años de trabajo y experiencias de EFI activos en los diversos espacios académicos fueron marcando una huella. Los diversos colectivos —por momentos aislados entre sí, por momentos estrechamente vinculados— hicieron camino y acumularon conocimiento que se logró poner de manifiesto y en relación en los talleres

1. Eduardo Darnauchans, «El instrumento».

que este libro reseña. Esto ya de por sí significa un aporte sustantivo en la construcción colectiva universitaria. Pero esto no es todo: el trabajo de estos talleres permitió, además de calibrar el interés y la vigencia de los EFI, vislumbrar el potencial todavía factible de ser desarrollado con mayor intensidad por esta poderosa herramienta.

Es de destacar y celebrar el alto compromiso con este esfuerzo de reconocimiento de los colectivos de la FADU; de los 15 EFI que se autoidentificaron en 2018, participaron en esta instancia 13. Esto nos permite tener un panorama amplio y claro del trabajo de la Facultad en este campo.

Carne y hondo hueso

Otro tema que merece la reflexión en profundidad y que se subraya una vez más es la importancia que la Universidad trascienda su propia área de confort. Resulta relevante en este contexto el trabajo de la FADU «en territorio» a partir de experiencias gestadas en ámbitos diversos y que la pone en relación directa con la sociedad. Esto, lejos de ser entendido como «una distracción» frente a la erudición de la investigación tradicional o simplemente como un servicio solidario a la sociedad que nos sustenta, es una oportunidad para comprender cabalmente las demandas y problemáticas contemporáneas de la sociedad a la que servimos, un certero camino

para ampliar los registros del conocimiento y las áreas de interés disciplinar. El trabajo integral y en territorio es antes que nada un programa político académico que tiende a enriquecer nuestras disciplinas de trabajo.

La extensión es, en este sentido, una componente inspiradora, enriquecedora y generadora de nuevo conocimiento, lo que la vuelve un pilar fundamental de la actividad universitaria y como tal debe ser entendida. Muchas veces se la interpreta en forma reductiva como una actividad ética de «devolución» o «traslado» del conocimiento generado por la Universidad a la sociedad que la sustenta. Sin embargo, es mucho más que eso. La extensión debe ser una de las arenas fundamentales en la que desarrollar la generación de conocimiento que da sentido a la Universidad pública como tal.

La promesa es lo cierto

La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo hizo con convicción y en forma reciente una doble apuesta para fortalecer este tipo de experiencias resignificadoras de la extensión. Por un lado, se hicieron llamados abiertos y convocantes destinando recursos para financiar programas de trabajo en territorio. Es un modo contemporáneo y renovado de concebir una extensión joven y potente. Por otro lado, confiar en los estudiantes como motor. Los estudiantes son el necesario

futuro por lo que debemos apostar cada vez más a su capacidad de gestión e iniciativa; la extensión no debe ser la excepción a la regla.

Vaya entonces mi saludo y reconocimiento a todos quienes desde hace ya un buen tiempo están trabajando en este sentido.

Arq. Marcelo Danza
Decano
Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo

PARÉNTESIS

La presente publicación se origina a partir de la convocatoria de autoidentificación de los Espacios de Formación Integral (EFI), *Yo soy EFI*, que se realiza anualmente en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo desde 2015.

El Servicio de Investigación y Extensión ha trabajado desde su creación, junto a la Comisión Asesora de Extensión y Relacionamiento con el Medio de la Facultad, en la promoción y el fortalecimiento de la articulación de las funciones universitarias —enseñanza, extensión e investigación— a partir del apoyo sostenido a los EFI, que se han arraigado como una fuerte estrategia para la curricularización de la extensión y el desarrollo de las prácticas integrales en la Universidad de la República.

En 2018, en la cuarta edición del llamado de autoidentificación y en el marco del inicio de un nuevo decanato en la FADU —el del arquitecto Marcelo Danza—, se planteó abrir un paréntesis y apoyar a los EFI de distinta manera. Se propuso promover un intercambio activo entre los equipos para generar una agenda común

y abordar los desafíos y las oportunidades que plantean estas formas de trabajo.

Para ello, se llevaron a cabo dos talleres dirigidos por docentes externos a la FADU, en el entendido de que una mirada externa y especializada en estos aspectos aportaría elementos interesantes para los EFI. En estos talleres los equipos autoidentificados en 2018 pudieron conocerse mutuamente, intercambiar experiencias, saber con qué actores sociales se relacionan, con qué otros servicios universitarios interactúan y, principalmente, reflexionar sobre sus prácticas.

El primer taller, *La integralidad en obra: sus dispositivos en cuestión*, estuvo a cargo del Laboratorio Transdisciplinario de Etnografía Experimental (Labtee-FIC), dirigido por Eduardo Álvarez Pedrosian, y se desarrolló en dos instancias presenciales, el 23 de julio y el 2 de octubre. El segundo, *Sistematización de experiencias y la extensión crítica*, fue dirigido por Humberto Tommasino y se realizó entre el 5 y el 9 de noviembre. Ambos cumplieron sus objetivos principales: contribuyeron a la formación, a la

reflexión y al fortalecimiento de las prácticas integrales en la FADU.

En las instancias a cargo del Labtee —que describe Álvarez Pedrosian en el artículo de presentación— se definieron las líneas de trabajo y conceptuales tendientes a elaborar la estructura de esta publicación conjunta, en la que se incorporan aspectos del trabajo de los EFI en relación con las reflexiones que se generaron a partir de lo abordado en el taller.

A sugerencia del Labtee y en acuerdo con los participantes, se establecieron dos grandes líneas desde las cuales abordar el tema de la integralidad: *Experiencia proyectual y diseño de la integralidad* y *Repensar la Universidad*.

Las propuestas que se presentaron y se incluyen en esta publicación, aunque pueden tener presentes ambas dimensiones del problema, se ordenaron según el énfasis puesto sobre una de las direcciones. En ambos casos, la reflexión se hizo a partir de la práctica en el marco del EFI.

Los EFI participantes tienen características disímiles: los equipos son heterogéneos, provienen de distintas carreras, están integrados por estudiantes, docentes o egresados de diferentes ámbitos y disciplinas. También sus orígenes son diversos: algunos provienen de los ámbitos de investigación, otros en la enseñanza y otros ponen el énfasis en la extensión. Es por eso que los artículos presentan pluralidad en los enfoques y en las formas de escritura.

Esa multiplicidad constituye una riqueza para comprender las distintas maneras de enfrentar los procesos integrales y mostrar la diversidad de nuestra facultad.

Miriam Hojman, Guillermo Lago
Servicio de Investigación y Extensión
Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo

PRESENTACIÓN

LA INTEGRALIDAD EN OBRA, SUS DISPOSITIVOS EN CUESTIÓN¹

**EDUARDO ÁLVAREZ
PEDROSIAN**

Posdoctor en Antropología
(USP). Doctor y DEA en
Filosofía: Historia de
la Subjetividad (UB).
Licenciado en Ciencias
Antropológicas (Udelar).
Profesor adjunto en RDT,

coordinador del Laboratorio
Transdisciplinario de
Etnografía Experimental
(Labtee) y su Programa en
Comunicación, Arquitectura,
Ciudad y Territorio
(ACTCom), FIC-Udelar.

I. El acontecimiento y sus claves

Un pensamiento que se enfrenta a fuerzas exteriores en lugar de recogerse en una forma interior, que actúa por etapas en lugar de formar una imagen, un pensamiento–acontecimiento, haecceidad, en lugar de un pensamiento–sujeto, un pensamiento–problema en lugar de un pensamiento esencia o teorema, un pensamiento que recurre a un pueblo en lugar de tomarse por un ministerio. (Deleuze y Guattari, 1997 [1980], p. 383)

Este libro es resultado de un proceso muy interesante de pensamiento colectivo. Convocados por la Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio (CAE) y el Servicio de Investigación y Extensión (SIE) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República (Udelar) para trabajar sobre los Espacios de Formación Integral (EFI) propuestos y a proponer entre los miembros de su cuerpo docente, propusimos a su vez un seminario–taller focalizado en la problematización epistemológica de los dispositivos creados y sostenidos en las prácticas de los involucrados.² Se puso en consideración una serie de herramientas conceptuales desde su aplicación para pensar los casos de referencia, los cuales fueron objeto de un ejercicio cartográfico en tanto composiciones topológicas en las que la investigación, la enseñanza y la extensión operan

como funciones en dimensiones, escalas y órdenes diferenciales. Con ello buscamos generar insumos para el rediseño y la implementación de nuevas propuestas gracias a la consideración metateórica e intersticial de una epistemología de la integralidad. Preguntarse sobre cómo, qué y con quiénes creamos, aprendemos y compartimos, a partir de los dispositivos proyectados y puestos en marcha, puede contribuir de forma decisiva para potenciar las dinámicas y los conocimientos que se aspira a alcanzar.

Podemos rastrear las preocupaciones que dieron cabida a esta experiencia principalmente por dos vías más o menos solapadas que esperamos hacer converger: la tradición del espacio académico de la formación e investigación en arquitectura en la Universidad de la República (una trayectoria de más de un siglo) y la de la casa de estudios en su totalidad. Nuestra Universidad guarda una fuerte impronta federal en la forma de concebir la autonomía de cada una de sus facultades; incluso esto es valorado por momentos en forma negativa, como incapacidad para articular políticas más de fondo. Pero responde al hecho de que las áreas de conocimiento y actuación profesional se han ido conformando, efectivamente, de manera dispar a lo largo del tiempo, siendo parte de una sociedad y un mundo en constante transformación. A su vez, cada uno de estos campos o áreas más laxas se conecta con otras semejantes de diversas universidades de la región y del mundo, sin quedar

sometidas a los límites de la federación.

Pero pongamos una fecha más reciente de arranque, para situarnos en el acontecimiento suscitado y del que este libro es un eslabón más. Durante el rectorado de Rodrigo Arocena (2006–2014), las iniciativas de las comisiones sectoriales (de Investigación Científica y de Extensión y Actividades en el Medio específicamente, las que justamente reúne el SIE) promovieron desde 2008 y 2010, respectivamente, el fortalecimiento de la investigación en las instituciones en cuyo desarrollo más dificultades se encontraba, y la creación de los EFI. A casi una década de emprendido este camino sin retorno, podemos ver que la formulación de líneas de investigación centradas en el carácter proyectual de la arquitectura y el urbanismo y la promoción de la integralidad de las funciones universitarias se reencuentran en una suerte de nuevo comienzo, potenciado por la incorporación de las diversas áreas del diseño. Ninguno de ambos énfasis descarta otras cuestiones de importancia, pero sí las reinterpretan a la luz de las inquietudes específicas que despiertan respectivamente.

Haciendo explícita esta lectura de doble implicación desde nuestra propuesta de trabajo, consideramos que los desafíos contemporáneos al respecto podían ser aprehendidos en clave pragmática, poniendo en consideración una serie de problemas epistemológicos y gnoseológicos más en general inmanentes a los dispositivos generados por los diversos EFI convocados.

1. Dedicado a los protagonistas de la Reforma de Córdoba, a sus 100 años.
2. El equipo del Labtee que participó en la ejecución de la propuesta estuvo integrado por quien suscribe en calidad de coordinador, Natalia Bolaña, Alicia García Dalmás y Siboney Moreira Selva.

Para ello exploramos colectivamente las concepciones inherentes a las prácticas llevadas cabo y en proceso de ideación gracias a un ejercicio cartográfico en el que los participantes pudieran poner en imágenes de diversa índole la manera de pensar los dispositivos integrales en cuestión. Allí los equipos de los EFI presentes se mezclaron, retomando y en muchos casos comenzando un diálogo transversal entre ellos, según unidades curriculares e incluso carreras que en lo cotidiano pueden mantenerse alejadas y ensimismadas. Se buscó con ello generar una dinámica grupal de problematización de los dispositivos EFI, incluyendo la manera de expresarlo gráficamente. Luego, convocamos a la elaboración de propuestas de textos por equipos de EFI, todo lo cual finalmente fue conversado en un nuevo encuentro, para luego pasar a una fase de elaboración de los textos propiamente dichos, los cuales componen este volumen.

II. Topología de la integralidad

Una investigación deviene en enseñanza cuando parte de la necesidad de pensarse y disponerse como un proceso de aprendizaje, en diálogo con los objetos y seres estudiados como entre quienes estudian a los mismos. Deviene a su vez en extensión si este proceso investigativo se despliega en un medio más extenso que el de los especialistas, donde los

sujetos y las fuerzas sociales en general participan activamente en la construcción del conocimiento y en su utilización (al mismo tiempo, o en diferentes fases). Un conjunto de prácticas catalogadas como de extensión, devienen en investigación cuando hacen intervenir un proceso de creación de conocimiento dentro de sus dispositivos de acción, y puede ser de enseñanza si la transmisión y adquisición de saberes y prácticas viene a complementar las tareas antes señaladas. Y unas prácticas catalogadas como de enseñanza devienen en investigativas y de extensión si las puestas en juego, transmisión y uso de los conocimientos conllevan una exploración, aunque sea preliminar, que pone en crisis dichos elementos y los vuelve a poner en uso en tanto herramientas de creación de conocimiento, así como se realiza más allá de los espacios habitualmente restringidos de la llamada educación formal. (Álvarez Pedrosian, 2011, p. 79)

Crear, aprender y compartir: estos son los conceptos planteados para entender la integralidad en clave topológica. Desde el comienzo de la política de estímulo a esta perspectiva procuramos aportar en una epistemología propicia para ello. En tal sentido, lo primero fue pasar de las posiciones a los desplazamientos, entendiendo las actividades de investigación, enseñanza y extensión como componentes heteróclitos de un mismo dispositivo, es decir,

cualidades, procesos y sentidos ontológicamente diferentes, órdenes de realidad distintos. Desde los términos del lenguaje utilizado a la estructuración de las unidades académicas heredadas, nos encontramos con esta suerte de aplanamiento y pérdida de potencialidad propia de la integración de procesos creativos, de aprendizajes e involucramientos en lo social. Incluso existen tendencias que ven en estas tres cuestiones una competición entre rivales, que casi siempre termina por tener a la investigación de triunfadora. Inmediatamente se desprende la pregunta por la clase de investigación que ello presupone, abriéndose el debate finalmente en términos de la naturaleza y el sentido del conocimiento, desde las llamadas áreas científico-tecnológicas a la social y artística, entre distinciones categoriales y unidades organizativas más fundadas en problemas y otras sostenidas casi exclusivamente por la inercia institucional.

La invitación a que los participantes revieran sus experiencias a partir de este planteo fue más que bien recibida. Incluso, llegó a ser patente el vínculo implícito entre el ejercicio conceptual propuesto y el quehacer propio de las actividades que se llevan a cabo en el ámbito de la FADU, poniendo, nuevamente, en evidencia la íntima conexión de los procesos que pueden rastrearse genealógicamente en esta experiencia de pensamiento colectivo como en otras tantas por el estilo suscitadas en el seno de la Udelar. Si observamos los esquemas realizados por los

grupos de docentes bajo la consigna de problematizar gráficamente sus dispositivos integrales, podemos acercarnos a esta topología, donde las cuestiones relativas a la producción de conocimiento, los procesos de aprendizaje y las formas de trabajo colaborativo por fuera del universo de los expertos están presentes en diferentes momentos y niveles, según velocidades y consistencias relativas, con mayor o menor éxito según el caso. Repensar la integralidad desde el estudio de sus dispositivos en concreto permite esbozar una epistemología aplicada, atenta a la construcción teórica en tanto práctica *entre* las prácticas.

III. Dispositivos en acción

Pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. (Deleuze, 1995 [1989], pp. 159-160)

Invitamos, por tanto, a todo aquel que lea este texto a realizar un ejercicio similar, problematizando sus dispositivos de investigación, enseñanza y extensión en clave topológica, donde de lo que se trata es de identificar y dinamizar la creación de conocimiento y pensamiento en sus diversas modalidades, gracias a comprender los procesos que están allí en juego en términos formativos, de transformación del sujeto de conocimiento gracias a los aprendizajes por los que ha pasado y en los que puede embarcarse, haciéndolo a su vez en una dialógica de saberes lo más abierta posible, dando lugar a colaboraciones y participaciones desde la experiencia del compartir más allá de las fronteras estrictas de las disciplinas y campos académicos en general.

La convocatoria original fue a los diversos EFI de la Facultad, espacios caracterizados por intentar ensayar la integralidad, sostenidos en dispositivos pedagógicos y didácticos puestos a operar semestralmente, con diferentes cantidades de ediciones anuales. El esfuerzo por crear conocimiento de alguna manera desde y gracias a estos ámbitos de enseñanza, y de trabajar compartiendo las experiencias en diferentes contextos sociales de intervención, hace a este carácter integral en cada uno de los casos. Las particularidades que los definen, puestas en diálogo en un territorio compartido de una grupalidad emergente, abre un amplio abanico de posibilidades, el cual se explora en este libro.

Lo común no es lo mismo presente en todas las experiencias; buscar ello ya es una práctica de simplificación. Lo común emerge de la experiencia suscitada del compartir, y esto ocurre en cada uno de los espacios en tanto colectivos de docentes, estudiantes y población en general que participa en las actividades propuestas en su seno, como en este caso, entre docentes. Lo común o el territorio inmanente generado, materializado por ejemplo en este libro, es múltiple y controvertido, polifónico y estratificado.

Los dispositivos son acción almacenada, cristalizada en estructuras de saber/poder/ subjetividad que intentan perpetuarse, a un tiempo que suscitan prácticas que escapan a su inteligibilidad, control y ser; maquinación entre piezas que se han ensamblado y funcionan produciendo lo real, lo posible y lo virtual. Tienen componentes duros, fluctuantes y de los que fugan. Hay de los exquisitos y de los mediocres, de los muy productivos y de los de bajo rendimiento. Lo cierto es que pueden constituirse en una pesadilla, una prisión de hierro para retomar la expresión de Max Weber respecto de lo social. Pero también son necesarios para encauzar las prácticas, organizar series de acciones, orientar las fuerzas y retroalimentar los componentes. Cada dispositivo se relaciona directamente con agenciamientos colectivos, es decir, como formas de proceder, disposiciones de las subjetividades y la definición de lo que se considera objetivo, toda una perspectiva

y cosmovisión encarnada en grupos de trabajo. Este libro es resultado del esfuerzo por pensar en todo ello, cuestionando las prácticas docentes para encontrar allí la materia para potenciarlas. Y esta problematización se realiza en medio de los requerimientos de los cursos y las demás actividades académicas y profesionales: los docentes ensayaron la incorporación piloto de la reflexividad y el extrañamiento para deconstruir y volver a proyectar sus dispositivos.

IV. Proyectar y diseñar: la integralidad de la integralidad

La tensión entre necesidad e invención en arquitectura se desdobra en la contradicción conocida entre arte y técnica. Contradicción que permanecerá, según Artigas, irresoluble hasta el Renacimiento cuando surge un instrumento nuevo capaz de darle unidad: el diseño (designo). Leonardo da Vinci, artista disegnatore, aparece en ese momento como el prototipo del arquitecto capaz de reunir, ya en un sentido moderno, arte y técnica. Artigas pasa, entonces, a definir el «diseño» a partir de su carácter doble: la simultaneidad que articula intención y realización, fines y medios, designio y mediación. El diseño como designio e «intención, propósito, proyecto humano en el sentido de propuesta del espíritu». Al mismo tiempo, él solo se hace

efectivo porque es mediación necesaria entre proyecto y obra: «Es riesgo, trazado para la expresión de un plan a realizar, lenguaje de una técnica constructiva». (Arantes, 2002, p. 10. T. del A.)

Dos fueron los tópicos que para nosotros resultaron esenciales en la conformación de esta experiencia de aprendizaje colectivo desde nuestras actividades en el Laboratorio Transdisciplinario de Etnografía Experimental (Labtee). En primer término, la cuestión del habitar, la forma de aprehender la existencia y concebir las posibilidades de lo que puede hacerse desde el conocimiento y el pensamiento, puede verse presente en una gnoseología en la que estas actividades se conciben de forma constructiva y compositiva, como prácticas creativas que afectan al mismo sujeto que las genera y por las que es atravesado por entidades y fuerzas que lo superan ampliamente. Un diseño existencial se encuentra en la concepción de habitante, del ser como devenir. En las formas arquitectónicas, urbanísticas, de diseño de los más diversos objetos, se pone en juego una práctica singular, conformada según procesos históricos de muy larga duración. Este quehacer hace al proyectar, con ingenio y creatividad, para hacer posibles otros mundos, en las tramas que nos constituyen como seres según ambientes que lamentablemente, en la mayor parte del devenir de nuestra civilización y sus efectos

de alcance planetario, han sido violentamente avasallados, con las consecuencias lógicas que ello implica para nosotros mismos. La insistencia en la materialidad puede comprenderse como la necesidad de tener los pies en la tierra para volar a esas alturas, es decir, potenciar la imaginación a un tiempo orientada a lo más factible, en una tensión difícil de resolver, que puede decantar incluso en utopías, vanguardias o estandarizaciones modélicas de producción de mercancías.

El otro aspecto medular es el núcleo duro del pensamiento proyectual, un híbrido científico-tecnológico, artístico y filosófico, debido a esa configuración histórica a la que nos referimos. El diseño de dispositivos integrales encuentra un ámbito especialmente fructífero en el área del diseño y estudio de las prácticas proyectuales y sus materializaciones. Por esta razón, el rol de la FADU en torno a la integralidad es especialmente relevante: el diseño de los dispositivos integrales en aquellas actividades en las que el diseño es fundamental. Para que esta condición resulte la base para una reflexividad productiva y no una tautología inconducente (un círculo virtuoso más que uno vicioso), es necesaria la problematización permanente de la misma condición en juego. No creemos que el «pensamiento FADU» deba ser la vanguardia de la Udelar, pues esa postura ya sabemos que no conduce a nada verdaderamente positivo; más bien se trata de algo más humilde y a un tiempo transformador: un ámbito con la potencia de constituirse en una usina de

creatividad ingeniosa, lo que afecta a todas las demás áreas y dimensiones de despliegue de disciplinas, saberes y profesiones. Es así como inevitablemente esta preocupación se ve complementada con la de «repensar la Universidad».

Resulta que nuestras prácticas como docentes universitarios también están signadas por formas de habitar; se trata de los espacios y tiempos universitarios, un campo de relaciones conformado por territorios cotidianamente sostenidos en las acciones llevadas a cabo, incluso de forma mucho más rutinaria que la que puede pensarse *a priori*. Qué mejor que pensar en las formas de producción de conocimiento, aprendizajes y colaboraciones del campo académico a partir de los procesos de subjetivación y objetivación encarnados en ambientes y habitantes, en maneras de hacer y sus materializaciones, y con ello orientarnos a la comprensión de los hábitos y creencias presentes en las prácticas, lo que parece siempre más difícil de transformar. Problematicar el ejercicio de la integralidad de las funciones universitarias desde el quehacer de la FADU conlleva este planteamiento reflexivo que nos permite entender la integralidad como forma de habitar, lo que es mucho más que un conjunto de prospectos normativos y sistemas de ideas racionalmente aceptados. Los participantes aplaudieron la iniciativa desde el vamos, ya que implicó un corte en la rutina de la Facultad, la instauración de un espacio-tiempo para el análisis y la reflexión, ensayando

el uso de herramientas conceptuales y participando activamente en debates epistemológicos sobre las propias prácticas. Ciertamente, una Universidad integral, es decir, donde la creación de conocimiento, articulada en diversos formatos de aprendizaje que a su vez buscan hacer partícipes a diversos actores sociales, en lo posible los más necesitados de sus aportes, requiere un diseño arquitectónico, urbano y territorial en general propicio para dar cabida e incentivar prácticas acordes a ello. Algo de esto ya existe entre nosotros, a escala de las sedes de las facultades en la trama urbana o en puntos del territorio estratégicos, así como en el interiorismo de algunas obras edilicias patrimoniales y de reciente ejecución.

V. Bienvenidos al Taller

Al considerar solo al proyecto, se suprime el descubrimiento, la exploración, y todo el aporte experiencial que advierte a lo largo del decurso historial del avance de la obra. La trayectoria así descrita no es simplemente el impulso que nos hemos dado. Es también la resultante de todos los encuentros. Una forma esencial de mí mismo, no está, en el transcurso de mi trayecto vital, sin exigir constantemente mil esfuerzos de fidelidad, mil aceptaciones dolorosas de lo que capta esta forma a través del mundo y mil

rechazos onerosos de lo que no es compatible con ella. Pero particularmente, en lo que concierne al decurso del proceso instaurativo, no puedo olvidar que advienen, en el transcurso mismo del trayecto de consumación, muchos actos absolutamente innovadores, muchas proposiciones concretas improvisadas repentinamente en respuesta a la problemática momentánea de cada etapa. Sin olvidar toda la motivación que adviene en el transcurso de cada decisión, y la que agrega esta misma decisión. Instaurar es seguir una vía. Determinamos el ser por venir explorando su camino. El ser en eclosión reclama su propia existencia. [...] una de las presencias más notables de la obra por hacer es el hecho de que ella postula y mantiene una situación interrogante. (Souriau, 2017 [1957], pp. 240-241)

Proyecto y trayecto no tienen necesariamente que oponerse, ni siquiera en la forma de una dialéctica de antítesis y síntesis: los proyectos son procesos complejos con sus recursividades, pliegues, continuidades y modificaciones radicales, así como los trayectos son impulsados y sostenidos por soluciones parciales que así como orientan vuelven a abrir una virtualidad de posibles, siempre en riesgo. Lo cierto es que trabajar en la ideación de obras por hacer es una obra también, y la cuestión pasa por los procesos que nos llevan entre diferentes

modos de existencia. La experiencia lo es todo, si por esta expresión entendemos el conjunto de dinámicas de instauración que superan ampliamente una teleología predefinida, pero en la que el producto deseado no deja de guiarnos en su proceso de gestación, aunque sea de forma plástica, flexible y fluida, para usar varias de las metáforas corrientes.

El trabajo en talleres es característico de la FADU, y encierra todas las cuestiones antes planteadas: es su dispositivo más extendido o, si se quiere, la expresión más genérica presente en todos ellos, una forma de habitar característica. Con una amplia variedad de posibilidades, identificados con estilos propios e incluso tradiciones heredadas tras décadas de trabajo sostenido de equipos liderados por figuras de las que se toman sus nombres propios para bautizarlos, estos espacios de integralidad previos a la implementación de las políticas centrales para la promoción de los EFI pueden ser tanto conservadores como revolucionarios, regidos por el seguimiento de cánones estrictos o abiertos a la experimentación. Es desde estas inquietudes epistemológicas y buscando métodos y técnicas en consonancia con ello que pretendimos llevar a cabo los ejercicios aquí involucrados, y es desde allí que pretendemos que sean utilizados los resultados derivados, los productos parciales de un proceso cargado de potencialidades.

Si existe una dicotomía que ha enfrentado ilusorias posiciones con base en un problema

mal planteado —al decir bergsoniano, tan caro a Carlos Vaz Ferreira—, es la tradicionalmente planteada entre teoría y práctica. Existe una práctica teórica; hay que hacer teoría, como hay que hacer otras cosas. Y esta producción de pensamiento y el conocimiento en las diferentes modalidades de saberes, disciplinas y otras formas híbridas con sus racionalidades singulares pueden ser el mayor alimento para las prácticas de creación y producción emprendidas desde los oficios y profesiones presentes en la FADU. El Taller, genéricamente, puede ser considerado el centro de las actividades, el espacio-tiempo acorde a un agenciamiento colectivo, orientado como ninguno a producir las experiencias consideradas las más auténticas en la formación y desarrollo de la arquitectura, el diseño y el urbanismo, pero nunca en detrimento de todo aquello que no-es, en una dialéctica negativa estéril. Consideramos que la propuesta de los EFI viene a contribuir para la reformulación de este problema mal planteado. El espacio integral, topológicamente concebido, implica la producción de conocimiento en diferentes sentidos, desde las materias y temáticas abordadas como en el devenir de la grupalidad específica generada entre los participantes, así como sobre la forma de llevar esta práctica a cabo, reflexivamente. Una de las cuestiones que más sobresalen del dispositivo del taller en las tradiciones de la arquitectura, las artes y el diseño es la capacidad de desplegar

un universo de materiales, signos y afectos a disposición para ser manipulados, usados en pos del proyecto en marcha y de sus realizaciones concretas. Espacio de ensayo-y-error científico, de sobrevuelo filosófico, de creación artística, nunca puede oponerse a «lo teórico», ya que de eso es de lo que está cargado. Cuando esto no se ve, es cuando las herramientas disponibles se convierten en pesados lastres, cuando una tradición muestra su lado más sombrío y pueril. Toda la riqueza de los aportes e insumos a disposición para componer yacen inertes o son alzados como paradigmas de lo que hay que obedecer, especialmente la moda.

VI. Hacia los aportes

Y no necesidad de esperar, para comunicar un pensamiento, un proyecto, un estado de espíritu, a que hayamos podido pensarlo del todo, dominarlo en todas sus proyecciones (...) que madure todo lo que pueda madurar; pero que no sea forzoso reservarlo entre tanto. De nuestros pensamientos, sólo unos pocos podrán eventualmente recibir una forma definitiva. Aun esos, mientras continuemos trabajándolos, anticiparlos a la colaboración. Y, de los otros, se formulan o se sugieren algunos que puedan tener valor, o por si tuvieran... Y no morirse con tantas cosas adentro... (Vaz Ferreira, 1957 [1938], pp. 16-17)

Enfatizando las problemáticas en juego en términos de la especificidad de lo que se practica en la FADU, los trabajos de la primera parte del libro nos proponen plantearnos los desafíos de la integralidad en los términos del pensamiento proyectual, de diseño y planificación. Es así que en *El desafío de construir integralidad desde la investigación* la reflexión se centra en la articulación de las funciones a partir de la experiencia de investigación en los formatos colaborativos y experimentales entre estudiantes, docentes y población usuaria de determinado equipamiento urbano. El equipo de *CiudadN.lab*, por su parte, centra su contribución en el estudio de la creencia, la cual opera de base y moviliza el proceso integral en su conjunto. Para ello se centra en la experiencia del proyectar, orientando sus reflexiones a la gestión de los procesos y la vida de los productos derivados de estos. El Aprendizaje en Base a Problemas (ABP) resulta medular para enriquecer una teoría del conocimiento en y de la integralidad. El colectivo *Menos desechos, más música* también se centra en la temática del proyecto, esta vez como dispositivo integral en sí mismo, retomando los tópicos del trabajo colaborativo y experimental. Las cuestiones tratadas hacen a los formatos solicitados y su incidencia en lo posible y aparición de la novedad, lo que se traduce en recursos concretos y lógicas de legitimación teórico-metodológicas. *La integralidad universitaria en el pensamiento del diseño* nos propone ir directamente a la

revisión y actualización de categorías del pensamiento de diseño, a la luz de la perspectiva de la integralidad. Desde allí se desdobra hacia los aspectos ético-políticos ligados a los agentes, las fuerzas y posibilidades de transformación. Problematicar las relaciones entre lo existente y lo imaginado en la práctica proyectual parece imprescindible a la hora de identificar prácticas vinculares en el habitar. Como lo indica su nombre, *Cambiar la pisada. De transitar prácticas integrales a la consolidación de un Espacio de Formación Integral*, nos propone un ejercicio reflexivo focalizado en la comprensión de abordajes para consolidar el carácter convergente, de encuentro, de estos espacios integrales. Aquí está en juego el tipo de territorialización de los EFI, en sus vínculos con espacialidades propicias para los procesos de aprendizaje. Existe un especial énfasis en discutir acerca de las prácticas colectivas de tomas de decisiones, en las que están en juego tanto las decisiones propiamente dichas como los actores que las proponen y las dinámicas de las prácticas que las hacen o no emerger. Por último, el planteo del equipo del EFI Parque de esculturas Palmar en *Diálogos entre arte y paisaje*. Parque de Esculturas Palmar, Soriano nos invita a pensar en el dispositivo integral desde la experiencia de intervención en el paisaje, en diálogo con la escultura y los diversos agentes que habitan el territorio en cuestión.

Los siguientes aportes, que componen la segunda sección del libro, comparten un mismo

énfasis en las consecuencias que se derivan de reflexionar sobre las prácticas integrales para con la concepción de universidad. El equipo de *Diseño y economía social y solidaria* nos propone considerar la construcción del sujeto colectivo asociado a las prácticas integrales. Se trabaja sobre la experiencia de microemprendimientos en relación con el pensamiento de diseño (aprendizaje colaborativo, búsqueda de soluciones, el carácter experimental, etcétera). Por su parte, los autores de *Comenzar por casa Educación y accesibilidad* nos posicionan ante problemáticas ético-políticas en la misma senda, a partir de cómo ciertas prácticas configuran una subjetividad determinada, reconociéndose la necesidad de pasar de la concepción del beneficiario (o usuario) a la de actor principal. Para ello avanzan analizando las relaciones entre el qué y el cómo, a partir de sus prácticas integrales. Llevan la discusión al nivel de los lenguajes puestos en juego, cuestionando el de tipo erudito y su hermetismo, y se preguntan sobre la posibilidad de asegurar la replicabilidad de las experiencias. Por otra parte, en *Ombúes: valores asociados a la integralidad* se realiza una interesante articulación de la propuesta del EFI específico que se lleva adelante, asociado a la naturaleza, y el ejercicio epistemológico planteado. La reflexión se centra en los valores asociados a la integralidad en la Udelar. Se procura rastrear los sentidos y significados en disputa a partir de las narrativas que se construyen gracias a esos

procesos sobre las consideradas clásicamente como tres funciones universitarias. En *Aportes y tensiones de la integralidad. Una perspectiva desde el EFI: Problemas ambientales y territorios* se presenta una serie de insumos para repensar la Universidad a partir de la misma concepción esbozada por el trabajo precedente, enfatizando las implicancias ético-políticas de nuestros vínculos con el hábitat. La propuesta de *Salida* nos invita a explorar conceptualmente los sentidos de esas experiencias que estructuran su dispositivo integral, a partir de las implicancias semánticas y cognoscentes involucradas en el desplazamiento y la producción de lo que caracterizan como un aula expandida. Se plantea pensar la integralidad desde la creación colaborativa de la propia demanda o interés social, según una dialógica entendida como negociación por el sentido. El peligro, como advierten los autores, es caer en el voluntarismo, para lo cual resulta crucial sostener una participación reflexiva y crítica ante los sentidos, valores y relaciones de poder que se configuran en las prácticas integrales. En *Empoderarse: proceso de enseñanza-aprendizaje*, nos encontramos con una reflexión sobre el empoderamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la pregunta por su significatividad en el contexto del ABP. Se profundiza analizando la puesta en práctica de un dispositivo ante los desafíos que requiere alcanzar una sensibilización de los estudiantes y demás participantes según

experiencias lúcido-creativas. Por último, *Modelo de Universidad Integrada: Universidad compleja* nos orienta hacia la propuesta específica del pensamiento complejo, una de las vertientes teóricas que alimentaron la formulación de la integralidad de manera más o menos explícita, encontrando un lugar especial en la FADU, como en otros nichos epistémicos de confluencia de lo científico-tecnológico y lo social. No por casualidad el lector se encontrará con referencias a esta perspectiva en varios de los trabajos que integran la publicación. La propuesta nos invita a pensar en la pragmática de la integralidad, las prácticas específicas y sus efectos, analizando los vínculos entre aprendizajes, experiencias de otra índole y procesos colectivos en general.

La pregunta final del último capítulo es pertinente para el conjunto y resuena en todos los trabajos: hasta dónde puede llevar el planteo integral el docente universitario, exigido por las variadas demandas que aún lo fragmentan y consumen su tiempo y energía. La autoevaluación nos invita a considerar la reflexividad en sus condiciones materiales concretas, y las tareas académicas como prácticas limitadas que requieren ser diseñadas acorde a los recursos disponibles, sus ambientes y las formas de habitarlos. Trabajo difícil el nuestro en términos contractuales, como en cualquier casa de estudios superiores que se reconozca hija de la Reforma de Córdoba y pretenda avanzar en las transformaciones necesarias para potenciar

su espíritu revolucionario, sintetizado en el compromiso intelectual por aportar a la sociedad de la que forma parte desde el más alto nivel de producción académica, según un colectivo autogobernado amplio e inclusivo, y, por tanto, responsable de su propio destino. Tenemos la esperanza de que este libro sea una herramienta más para seguir aportando en esta construcción colectiva que ya es característica de nuestra Universidad. Mejorar nuestras prácticas integrales sólo es posible desde la tarea constante de su problematización y la formulación de soluciones parciales y caminos de búsqueda, desde el diseño de dispositivos y el aprendizaje en sus puestas en práctica.

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En Arocena, R. Tommasino, H. Rodríguez, N. Sutz, J. Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A., *Cuadernos de Extensión N° 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (61–83). Montevideo: CSEAM–Udelar.

Arantes, P. F. (2002). *Arquitetura Nova: Sérgio Ferro, Flávio Império e Rodrigo Lefevre, de Artigas a os mutirões*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (1995) [1989]. ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H. L., Frank, M., Glücksmann, A., Lebrun, G., Machado, R., Miller, J.-A., Morey, M., Rajchman, J., Rorty, R., Wahl, F. et. al., *Michel Foucault, filósofo* (155–163). Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997) [1980]. 1227 – Tratado de nomadología: la máquina de guerra. En *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II* (359–431). Valencia: Pre-textos.

Souriau, E. (2017) [1956]. Apéndice: Del modo de existencia de la obra por hacer. En *Los diferentes modos de existencia* (225–251). Cactus: Buenos Aires.

Vaz Ferreira, C. (1957) [1938]. *Fermentario*. Montevideo: Cámara de Representantes de la ROU.

EXPERIENCIA
PROYECTUAL Y DISEÑO
DE LA INTEGRALIDAD

EL DESAFÍO DE CONSTRUIR INTEGRALIDAD DESDE LA INVESTIGACIÓN

EFI:

Hacia un Laboratorio
de Centralidades

ELEONORA LEICHT

Magíster en Diseño Urbano
(Oxford Brookes University).
Arquitecta (Udelar).
Profesora adjunta en el
Instituto de Teoría de la
Arquitectura y Urbanismo
(ITU, FADU-Udelar).

AMANCAY MATOS

Arquitecta (Udelar).
Docente ayudante del
Instituto de Teoría de la
Arquitectura y Urbanismo
(ITU, FADU-Udelar).

Resumen

El equipo de investigación «Centralidades Montevideanas»,¹ activo desde 2016, se ha planteado como objetivo contribuir al fortalecimiento de las *centralidades* como escenarios urbanos de acceso universal, promover el sentido de pertenencia por parte de las comunidades locales y aportar consecuentemente al atractivo y vitalidad del espacio urbano. Se ha tomado como estudio de caso las centralidades del Municipio A, trabajando con los actores en territorio.

Se articuló el tema de investigación con las consignas del curso Proyecto Urbano Avanzado dictado en el Taller De Betolaza, edición 2018. Esto es posible gracias a una coyuntura particular de docentes facilitadores de este proceso, además de la existencia del Espacio de Formación Integral (EFI).

De esta manera, integrando el tema de investigación con la extensión y la enseñanza se logra revertir en parte la *invisibilidad* que experimentan las centralidades como parte de ese conjunto de fenómenos culturales cotidianos cuya supervivencia se considera de alguna forma *natural o inexorable* y ajena, por tanto, a los devenires y las transformaciones de la ciudad y la sociedad.

Presentación

Según Lefebvre la centralidad, para los que estudian el territorio, es la esencia misma del fenómeno urbano. Lefebvre no la definía como un carácter estático, sino todo lo contrario, esto es, como un movimiento dialéctico que, a lo largo del tiempo, crea y cambia. La centralidad es aquel carácter de los lugares que permite que cada punto del territorio pueda ser un centro, caracterizar el entorno y llenarlo de sentido. Por ello, la centralidad no es un contenedor —un espacio definido— sino un contenido, la centralidad es una abundancia de objetos múltiples, yuxtapuestos, superpuestos, acumulados, pero también es el carácter de aquellos espacios donde la gente se empuja y se cruza. (Paris, 2013)

La constatación de la crisis a nivel mundial de los centros de barrio conocidos como centralidades urbanas es un tema reiterado en la literatura del urbanismo contemporáneo. Como alternativa se han propuesto estrategias tales como la reconquista de la calle y el espacio público como lugar vital para el ciudadano, la gestión de áreas comerciales atendiendo a la diversidad de usos y actividades, la atención a los aspectos morfológicos y patrimoniales. En una escala más amplia, la recuperación de las centralidades es citada como una de las principales estrategias para alcanzar la *ciudad compacta*, el modelo

más aceptado para el desarrollo urbano sostenible (Leicht, Gómez, Matos, Manisse, Musso *et al.*, 2018).

El EFI Hacia un Laboratorio de Centralidades se concibe como un espacio de intercambio en el que participan individuos con diferentes grados de conocimiento y especialización. Por medio de diversas formas de experimentación y aprendizaje se comparten ideas y conocimiento con el objetivo de generar conocimiento nuevo y producir intercambios sinérgicos. A partir del seminario-taller *La integralidad en obra: sus dispositivos en cuestión* renovamos el desafío de *pensar nuestro EFI como un dispositivo integral*.

El formato de laboratorio apunta a la promoción de ámbitos colaborativos y a la experimentación de nuevas metodologías de análisis y de actuación, fomentando el ensayo y el trasvasamiento disciplinar en torno a la búsqueda de atributos de centralidad y de soluciones a los problemas que enfrentan. Incluye actividades de enseñanza con la integración de estudiantes de Proyecto Urbano Avanzado del Taller De Betolaza que han trabajado en esta temática durante 2017 y 2018.

El EFI permite fortalecer las actividades de extensión con el Municipio A, el programa de la Universidad de la República APEX-Cerro y el Polo Tecnológico Industrial del Cerro (PTI-C), nuestros principales aliados en el territorio. El territorio comprende todo el ámbito del Municipio A, también llamado «del Oeste», por su ubicación

1. Equipo n.º 883032 (autoidentificación CSIC) https://formularios.csic.edu.uy/grupos/formulario/PrincipalAction.action?comando=ficha_completa&id=883032

geográfica. Sus límites son: el arroyo Miguelete, la calle Carlos María de Peña, camino Lecocq, camino del Fortín, camino Tomkinson, camino de la Granja, camino Luis E. Pérez, camino los Camalotes, Avenida de los Deportes, el arroyo Melilla, el río Santa Lucía, el Río de la Plata, la bahía de Montevideo (Municipio A, 2019).

Como criterio para definir el estudio de caso se estableció como prioridad el abordaje de centralidades vinculadas al territorio Oeste de Montevideo, sector en el que las centralidades tienen un papel relevante a cumplir dentro de una perspectiva de desarrollo equilibrado de la ciudad y del territorio nacional. En cualquier estadística de nivel nacional que indique valores respecto de la calidad de vida (educación, alimentación, vivienda, seguridad), el Municipio del Oeste figura «en rojo». En este territorio se localizan centralidades como Paso Molino, La Teja, Paso de la Arena, la calle Grecia, Curva de Tabárez, Santiago Vázquez, Pajas Blancas, por citar algunas.

El Municipio A o «del Oeste» es uno de los municipios de Montevideo que integran el tercer nivel de gobierno según la ley de descentralización de 2009. Por tanto, constituye un «territorio joven» en el que, si bien hay estudios e investigación, ninguno tiene la especificidad de su ámbito o recorte territorial. Es un territorio ávido de respuestas a los muchos problemas que enfrenta, en los que son relevantes las centralidades como parte de sus estructuras y sistemas territoriales.

Dialogando con el hacer: reflexividad

Estamos en movimiento. Estamos siendo tensionados por los diferentes programas, clases, currículos. Nos posicionamos como equipo desde la construcción de un conocimiento contextual e implicado. Pensar es una práctica más que integra materiales, procesos y productos.

Se debe remarcar una asociación entre las perspectivas que afirman el requerimiento de un abordaje interdisciplinario con el reconocimiento de una complejidad inmanente a las realidades abordadas.

De las inquietudes o «temas resultantes» planteados en las reuniones realizadas con otros EFI en el marco del seminario-taller *La integralidad en obra: sus dispositivos en cuestión* se elige desarrollar en este artículo los siguientes:

- Desafío de acompasar tiempos del EFI con las estructuras y ámbitos de la FADU.
- Articulación con los currículos de las carreras.
- Articulación con las líneas de investigación.

Fundamentación y abordaje

Una de las líneas de trabajo practicadas durante 2018 fue la articulación de la investigación con el currículo de la carrera, concretamente en el curso Proyecto Urbanismo Avanzado dictado en el Taller De Betolaza. Se considera un gran logro la posibilidad de articular los temas de

investigación con las consignas de los cursos prácticos. Esto es posible gracias a una coyuntura particular de docentes facilitadores de este proceso, además de la existencia del EFI.

En el primer semestre los estudiantes hicieron un ejercicio de análisis y lectura territorial de las *centralidades* en el Municipio A. En sus presentaciones, a las que asistimos integrantes del EFI en tanto docentes de institutos en ejercicio de funciones de enseñanza, afloraron términos tales como «centralidades endógenas», «centralidades intermitentes», «centralidades periféricas», lo que aporta una nueva mirada al problema de investigación. Asimismo, llevaron a cabo mapeos exploratorios de gran riqueza por ser desprejuiciados y espontáneos; fueron lecturas territoriales del Municipio A, un territorio complejo cuyo ámbito de conformación es reciente y está ávido de miradas que construyan su identidad como tal (sin olvidar la rica historia que se superpone, capa sobre capa, en su ámbito). Otros estudiantes esbozaron una historia de las centralidades en el Municipio A en las que no se parte de cero cuando se las localiza y se las redefine en el presente.

En el segundo semestre de Taller se avanzó en once productos relativos a centralidades locales, correspondientes a once equipos de estudiantes de Proyecto Urbano Avanzado del Taller De Betolaza, los que incluyen visiones a futuro en diferentes escenarios, identificación de vocaciones, programas, equipamientos y nuevos

usos posibles. A título de ejemplo, el equipo 6, «Revitalizando Casabó a través de programas integradores del espacio público», hace énfasis en la reivindicación de dichos espacios como generadores de centralidad sobre la base de una metodología de abordaje en la que las entrevistas y la identificación de actores locales constituyen un aspecto central de diagnóstico. Por otro lado, el equipo 8, «Relato paisajístico del Montevideo olvidado», hace una aproximación sensible al proponer la consideración del paisaje y su valor identitario-patrimonial como herramienta de acercamiento e interpretación del territorio. Así, miradas, perspectivas y horizontes sirven de base a un planteo que apuesta a un sistema de recorridos que hilvana centralidades y puntos de interés donde se desarrollan las intervenciones de recalificación y equipamiento para la zona propuesta.

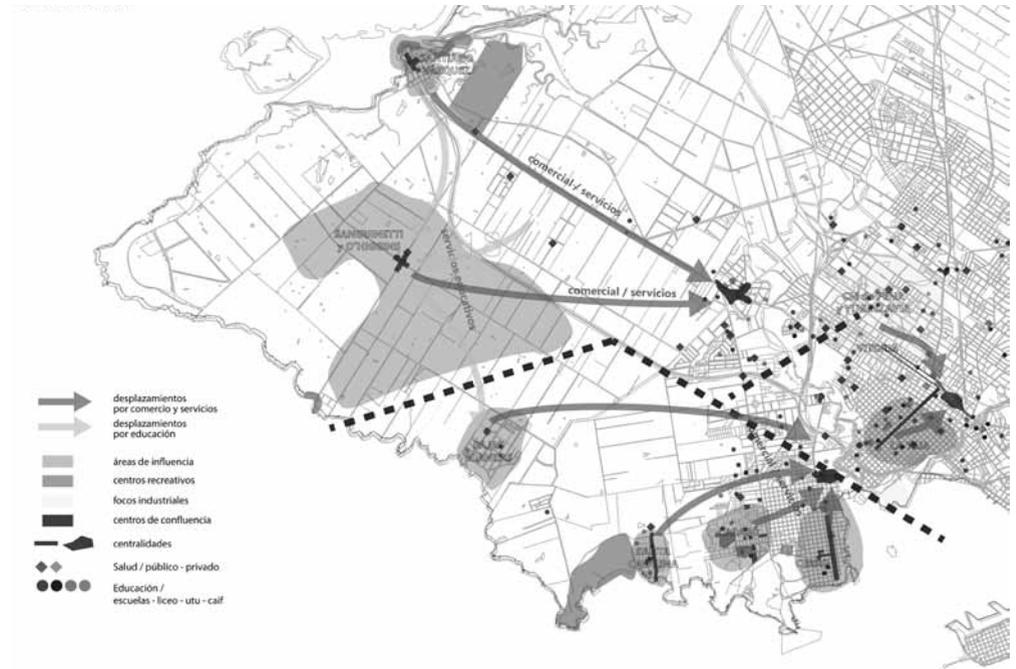
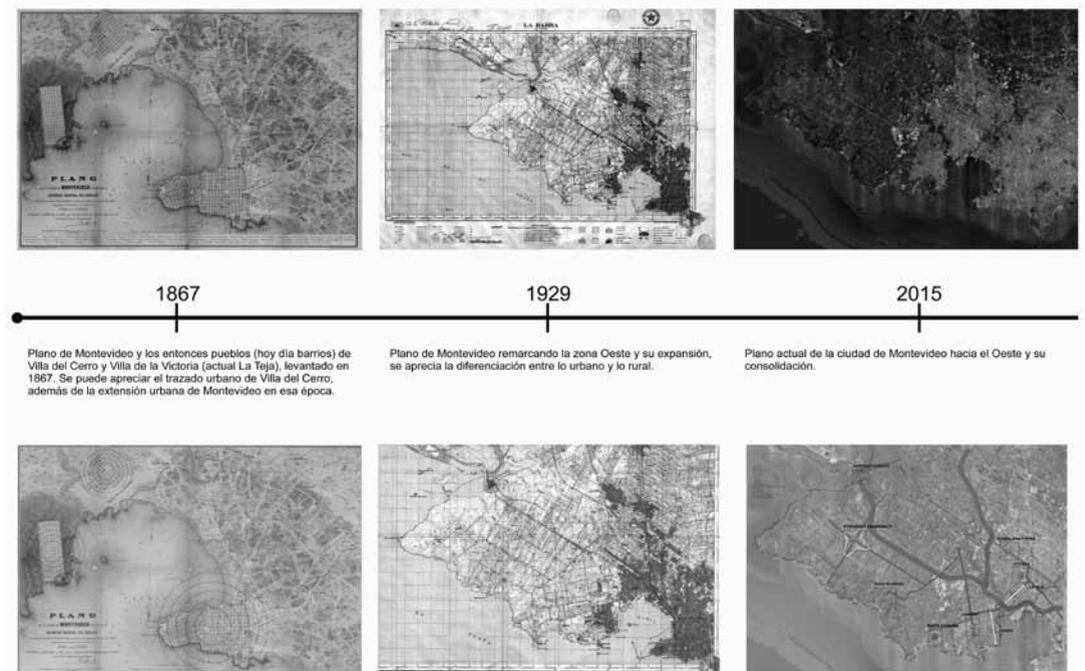


Fig. 1. Mapeo de centralidades. Análisis y desplazamientos. Trabajos exploratorios de estudiantes de Proyecto Urbano Avanzado, Taller De Betolaza, primer semestre de 2018.

Fig. 2. Mapeo de centralidades. Análisis de procesos históricos. Trabajos exploratorios de estudiantes de Proyecto Urbano Avanzado, Taller De Betolaza, primer semestre de 2018.



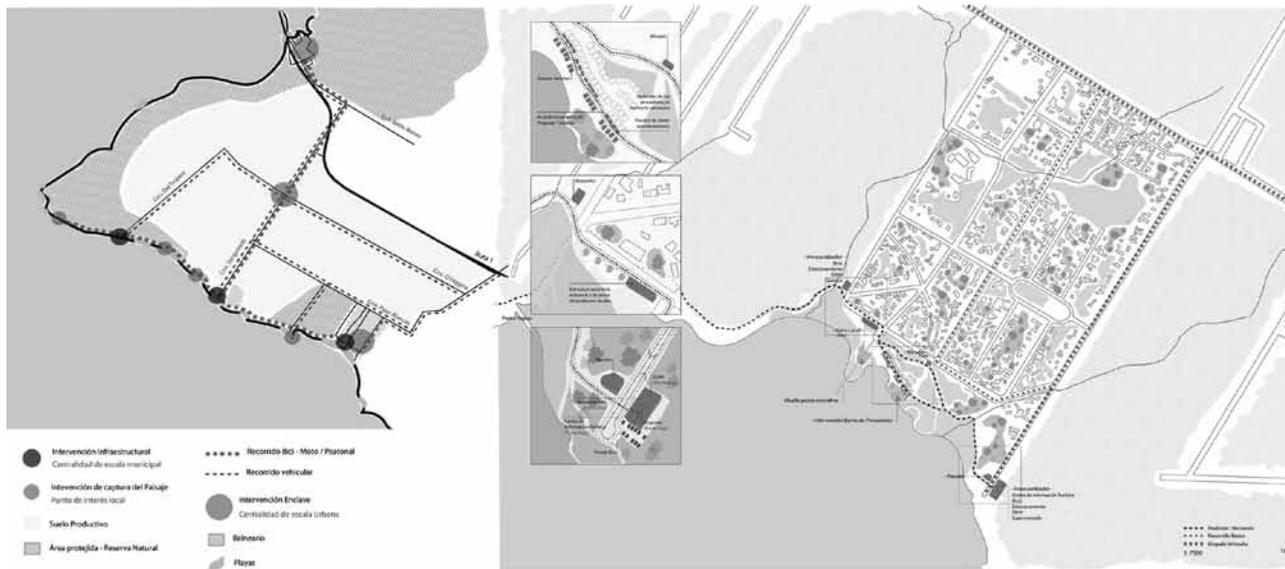
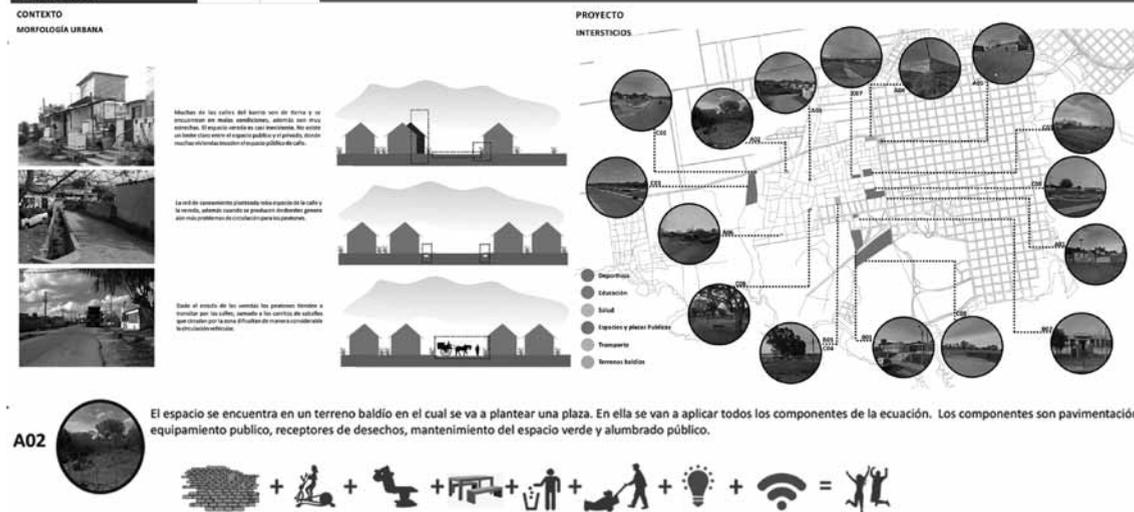


Fig. 4. Trabajo propositivo, entrega final de Proyecto Urbano Avanzado, Taller De Betolaza, segundo semestre de 2018. Estudiantes: Tamara Blengini, Florencia Chiva, Federico Álvarez.

	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4	Etapas 5	Etapas 6	Etapas 7	Etapas 8	Etapas 9	Etapas 10	Etapas 11	Etapas 12	Etapas 13	Etapas 14	Etapas 15	Etapas 16
Formación de la comisión general																
Estudio de las propuestas realizadas																
Edificio polifuncional / intervención A01																
Intervención A02 y A03																
Intervención A04 y A05																
Intervención A06																
Intervención C01 y C02																
Intervención C03 y C04																
Intervención C05 y C06																
Intervención C07 y C08																
Ampliación de funciones B01, B02 y B03																
APP barrio Casabó																

Fig. 5. Trabajo propositivo en Casabó, entrega final de Proyecto Urbano Avanzado, Taller De Betolaza, segundo semestre de 2018. Estudiantes: Carlos Ocampo, Daniel Martínez, Omar Grassi.



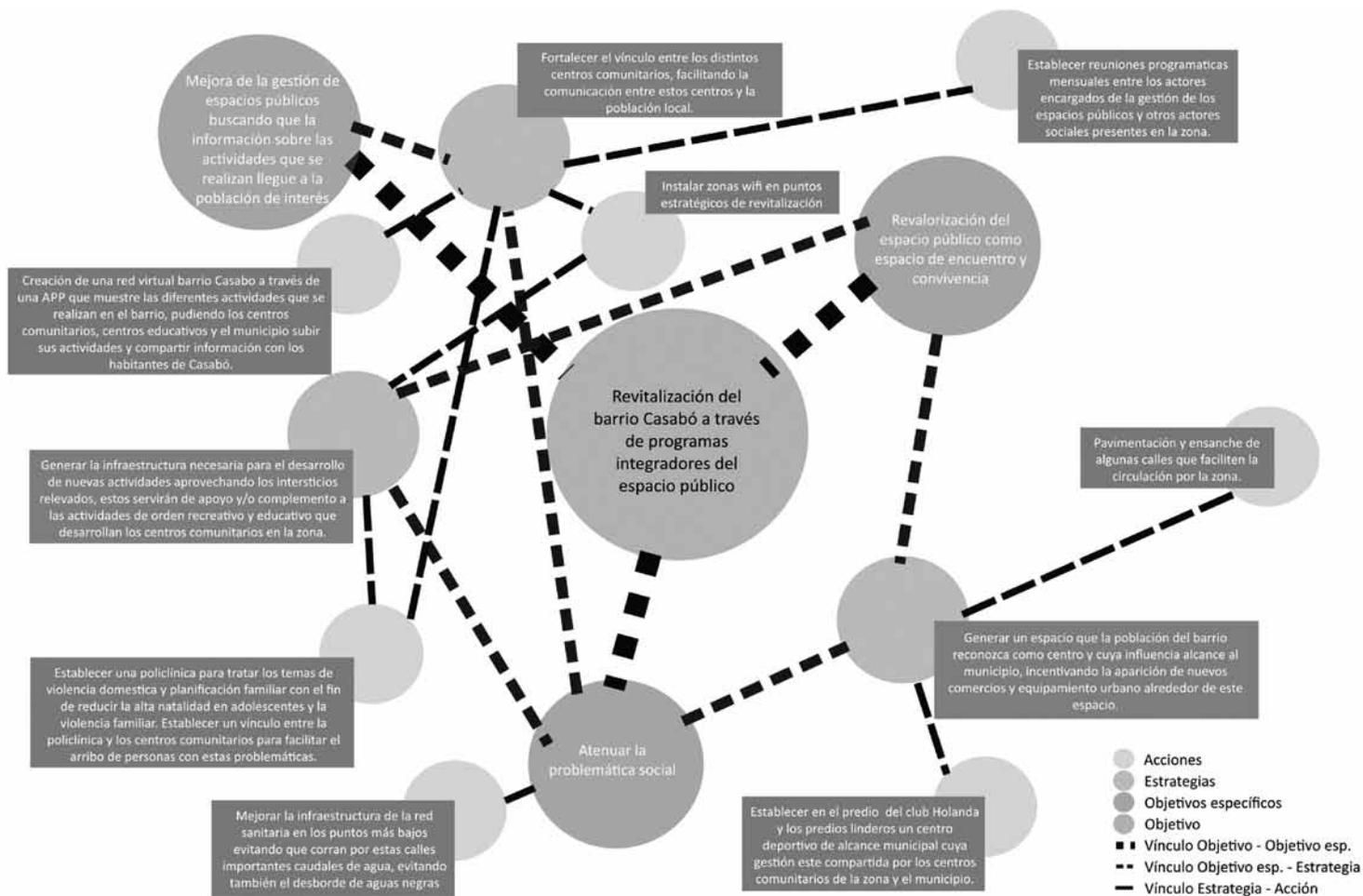


Fig. 6. Mapeo de actores y estrategias en Casabó [diagrama]. Entrega final de Proyecto Urbano Avanzado, Taller De Betolaza, segundo semestre de 2018. Estudiantes: Carlos Ocampo, Daniel Martínez, Omar Grassi.

Se subrayan las bondades de esta forma de trabajo investigación-enseñanza articulada, que permite, entre otras cosas:

- El involucramiento del estudiante con las herramientas fundamentales de investigación en urbanismo, como la salida de campo, que reivindicamos ante el uso y abuso del «Urbanismo Google Earth».
- La confirmación de hipótesis por medio de diversos caminos. Por ejemplo, el mapeo de los datos de población de acuerdo con el Censo que se lleva a cabo en el marco de las tareas de gabinete como tarea de investigación se confirma con información proporcionada por docentes de APEX y mediante las percepciones de los estudiantes y las entrevistas que realizaron durante las salidas de campo.
- El enriquecimiento de todos los involucrados en el EFI (estudiantes, docentes, comunidad) por la participación en jornadas de intercambio tales como el evento Revitalización de Centralidades Montevideanas, que tuvo lugar el 10 de setiembre de 2018 en el Espacio Interdisciplinario, donde se contó con las exposiciones y aportes de dos profesoras argentinas expertas en el tema, las doctoras Derlis Daniela Parserisas y Lorena Vecslir (Vecslir, 2018).
- El surgimiento de actividades derivadas del trabajo matriz, como el que desarrollan dos docentes que se postularon al llamado interno de proyectos de iniciación a la investigación dedicado a las centralidades locales, que también articula fuertemente con la enseñanza.

Lecciones aprendidas

Nos referiremos en esta última parte del artículo a los resultados de algunas metodologías ensayadas en el Taller EFI «Sistematización de experiencias y extensión crítica», coordinado por el profesor Humberto Tommasino en octubre de 2018. En estos encuentros se comenzó a sistematizar nuestro trabajo con el objetivo de contribuir a fortalecer el EFI para próximas instancias a partir de la producción de conocimiento desde las prácticas de extensión y como universitarios comprometidos con la sociedad —norte de nuestros esfuerzos— que buscan contribuir a otros colectivos universitarios compartiendo aprendizajes.

Las experiencias de los EFI desarrolladas por el equipo de investigación Centralidades Montevideanas en el período 2016-2018 — Centralidades Montevideanas: La Curva de Tabárez (edición 2016), Centralidades en el Oeste de Montevideo (edición 2017) y Hacia un Laboratorio de Centralidades (edición 2018)— se sistematizaron en el taller antes mencionado con el objetivo de contribuir a estrategias que propicien el pasaje de un enfoque de investigación aplicada a otro de investigación-acción, en busca de consolidar en la FADU equipos interdisciplinarios que generen una ecología de saberes entre academia y actores sociales.

El eje de sistematización fue indagar sobre las formas de actuación en el marco del EFI, con

foco en las metodologías aplicadas, la conformación del equipo base y la interacción con los demás actores.

El mapeo de actores

El mapeo de actores es una metodología estratégica que permite reconocer el EFI en el contexto de los actores con los que interactuamos. Por un lado, en el mapa se identifican instituciones, grupos o individuos con mayor o menor poder en el área de injerencia. Por otro, se identifica si tienen mayor o menor afinidad con la propuesta. Definir y ubicar estos actores de acuerdo con estos criterios habilita a pensar próximas estrategias de acción.

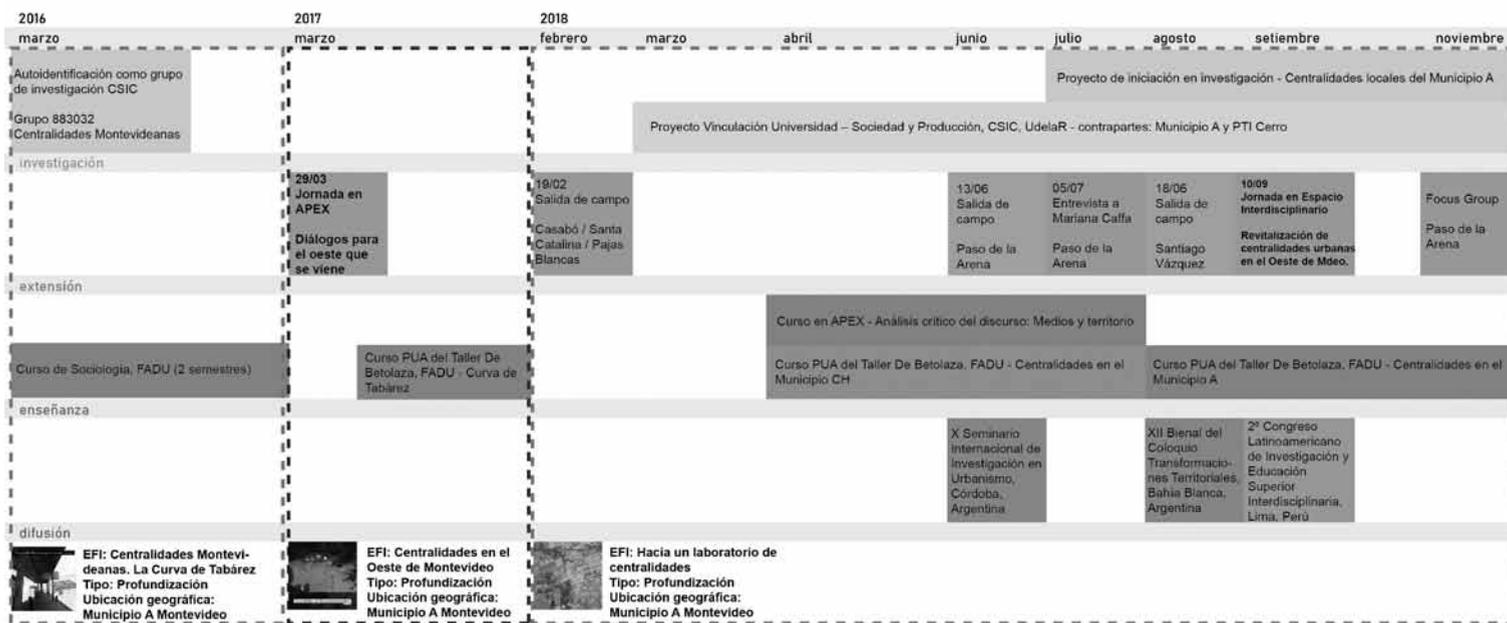
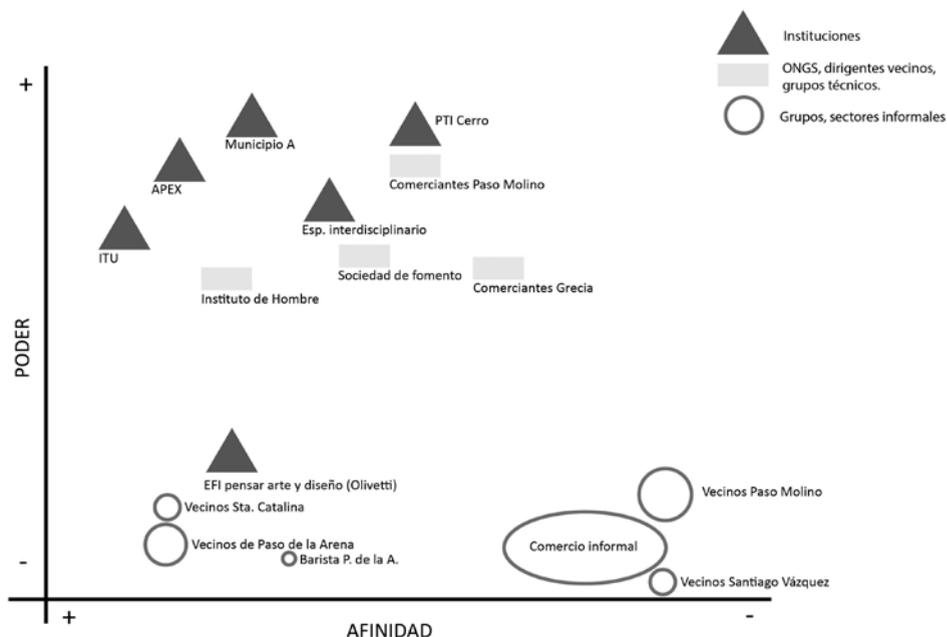
A título de ejemplo, tenemos en el debe reforzar nuestro involucramiento con los comerciantes informales, ya que son actores clave en el territorio del Municipio A. Seguramente al comienzo sea un actor con suspicacias e incluso con poca afinidad con la propuesta. Conocida esta situación, apelaremos a instancias para generar empatía con el proyecto y, de esta manera, construir con ellos estrategias de acercamiento, mejor conocimiento y acciones positivas para el colectivo.

Fig. 7. Mapa de actores del Laboratorio de Centralidades del Municipio A. Elaboración: equipo centralidades, ITU, 2018.

Fig. 8. Cinta cronológica de nuestro Espacio de Formación Integral (2016-2018). Elaboración: equipo Centralidades, ITU, 2018.

La cinta cronológica

El ejercicio de sistematizar lo realizado nos enfrentó por primera vez desde que nos concebimos como equipo a mirar para atrás y reconstruir nuestro «proceso histórico» de manera colectiva. Si bien las actividades de investigación, enseñanza y extensión están interligadas año a año por medio de los EFI, en la figura 7 se ordenan las tareas de acuerdo con el predominio de una de las actividades en determinado momento. Es claro que al inicio la actividad de investigación fue mucho más intensa, mientras que el último tiempo se reforzaron las tareas de enseñanza y de extensión, así como las de difusión.



De las posiciones a los desplazamientos

Nuestro trabajo como EFI, si bien se inició a partir de un equipo de investigación del Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU, FADU-Udelar) en 2016, ha logrado fortalecer sus vínculos con la enseñanza y la extensión de una manera que podríamos definir como *rizomática*. Para fortalecernos como investigadores hemos postulado a diversos espacios de investigación, formación e intercambio propuestos por la Udelar en algunos de sus programas.

Además de las sucesivas presentaciones anuales a los EFI de la FADU, nos conformamos como *Semillero de iniciativas interdisciplinarias* trabajando en conjunto con APEX en actividades de enseñanza y extensión que allí se desarrollan.

Nos postulamos a la *realización de actividades en el medio* (CSEAM), lo que hizo posible la visita de las dos profesoras extranjeras ya mencionadas.

Afianzamos los vínculos con la comunidad —Municipio A, PTI-C— mediante el desarrollo de un *proyecto CSIC Vinculación de la Universidad con el Sector Productivo*. Vale decir que la integralidad de las funciones universitarias no está dada *per se*, sino que para que ella sea posible es necesaria la postulación permanente de diversos recursos concursables de los que dispone la Udelar. La conformación del EFI en 2016 fue un puntapié inicial muy importante para sustentar y darle visibilidad al equipo. Desde

entonces no dejamos de crecer y consolidarnos. Nuestra próxima aspiración, como semillero que somos, es la conformación de un núcleo interdisciplinario.

Como corolario recordamos una frase de Juan Carlos Carrasco de 1989:

Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada invariablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido. La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. A su vez, una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación puede transformarse en una acción meramente empírica o, en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él.

Integrantes del EFI (edición 2018): Eleonora Leicht (ITU), Leonardo Gómez (IHA), Carola Rabellino (ITU), Andrés Quintans (ITU), Amancay Matos (ITU), Estefanía Manisse (ITU), Natalie Sobot (ITU), Camila Centurión (ITU), Lucía Álvarez (ITU), Carlos Musso (ITU).

Referentes del vínculo entre el EFI y el Taller De Betolaza en el marco del proyecto Iniciación a la investigación, llamado interno de la FADU en 2018: arquitectas Natalie Sobot, Estefanía Manisse.

Agradecemos especialmente al equipo docente coordinado por la profesora Mercedes Medina y a los estudiantes de Proyecto Urbano Avanzado del Taller De Betolaza 2018 que nos haya habilitado se haya animado a recorrer esta experiencia conjunta y a hacer uso de trabajos curriculares a efectos de ejemplificar resultados en ocasión de esta publicación.

Referencias bibliográficas

Carrasco, J. C. (1989). Extensión: idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*, 2/3. Montevideo.

Facultad de Arquitectura (1997). *Insumos para la elaboración del Plan de Ordenamiento Territorial. Memorias de Información y Memoria de Ordenación*. Capítulo Centralidades urbanas. Montevideo: Multicopiado, ITU.

Intendencia de Montevideo (1998). *Plan de Ordenamiento Territorial*. Recuperado de <http://www.montevideo.gub.uy/institucional/politicas/ordenamiento-territorialinstitucional/politicas/ordenamiento-territorial/plan-montevideo>.

Municipio A (2019). Recuperado de <http://www.municipioa.montevideo.gub.uy/faq-page#n2263>.

Leicht, E., Gómez, L., Matos, A., Manisse, E., Musso, C., Quintans, A. Rabellino, C. y Sobot, N. (2018). *Laboratorio de Centralidades Urbanas. Centralidades y derecho a la ciudad en el Oeste de Montevideo*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6338/Laboratorio%20de%20Centralidades%20Urbanas.pdf?sequence=16&isAllowed=y>.

Paris, M. (2013). De los centros urbanos consolidados a los lugares de centralidad: una propuesta metodológica para su estudio. En *Dossier Monográfico Ciudades*, (16). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/10345/1/CIUDADES-2013-16-DELOSCENTROS.pdf>.

Vecslir, L. y Rodríguez, L. (2017). Centros Comerciales a Cielo Abierto como política de renovación de las centralidades tradicionales en el conurbano bonaerense. *Territorios*, 38, 15-40. Bogotá.

CIUDADN.LAB

LABORATORIO DE CREACIÓN SOBRE LA CIUDAD DEL FUTURO

EFI:
CiudadN.lab

CECILIA BASALDÚA

Docente asistente del Área Proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV, FADU-Udelar).

AGUSTINA TIERNO

Arquitecta. Docente integrante del equipo educativo del Museo Casa Vilamajó hasta diciembre de 2018 (MCV, FADU-Udelar). Docente por contrato en el marco del trabajo de Iniciación a la Investigación CSIC (FADU-Udelar).

Resumen

La cultura arquitectónica es una fuente según la cual es posible desarrollar una actitud crítica y creativa en cuanto a los lugares donde vivimos, y es esto lo que da lugar al compromiso y la capacidad de apropiación, así como a la voluntad de actuación para responder a nuevas necesidades y requerimientos espaciales actuales y futuros. A su vez, la arquitectura involucra múltiples aspectos en su estudio y práctica: sociales, tecnológicos, artísticos, económicos, ambientales, éticos, históricos, entre otros. Además, tiene en su sustancia el proyectar como modo de hacer y pensar, e incorpora herramientas tecnológicas que hacen posible la conformación de dispositivos anti-patorios. Estos aspectos fundamentales de la arquitectura impulsan a considerar su inclusión en los procesos educativos contemporáneos desde instancias tempranas de aprendizaje.

A partir de las primeras exploraciones en el tema desarrolladas por el colectivo Arquicon, surge en 2018 CiudadN.lab, plataforma de creación sobre la ciudad del futuro. Con el ensayo de escenarios posibles para la ciudad del futuro junto con niños y jóvenes, CiudadN.lab desarrolla proyectos con base en la modalidad *maker*,¹ aportando contenidos, ensayos y prácticas para los valiosos principios pedagógicos de aprendizaje basado en el hacer (LBD), aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en equipo (LT),

propiciando tanto el aprendizaje dialógico como el autoaprendizaje, y fomentando el uso de diversas tecnologías como herramientas para la ideación, creación, prototipado y construcción de escenarios futuros.

El Episodio 1, trabajo de cocreación junto a los mayores referentes mundiales en el tema, es el proyecto que funciona como punto de partida del colectivo. En tanto investigación práctica, fomenta la adopción y el impulso de nuevas metodologías de estudio, exploración, creación y construcción, así como la transferencia inmediata de los resultados. Al encontrarse en desarrollo, el presente artículo comparte sus principales objetivos, contribuciones estimables y desafíos futuros.

1. Introducción

La cultura arquitectónica es una fuente según la cual es posible desarrollar una actitud crítica y creativa en cuanto a los lugares donde vivimos, y es esto lo que da lugar al compromiso y la capacidad de apropiación, así como a la voluntad de actuación para responder a nuevas necesidades y requerimientos espaciales actuales y futuros.

Gustavo Scheps (2015), en su publicación *Promoción del rol de la arquitectura en la construcción de cultura y ciudadanía*, señala además que desarrollar el vínculo entre las personas y los espacios arquitectónico-paisajísticos fomenta el

disfrute y cuidado del contexto físico y favorece la inclusión y la vida democrática, impulsando una superación del colectivo social.

El aprendizaje que conduce a esa construcción se produce a partir de las pautas y los estímulos que se reciben particularmente desde la infancia, tal como se desprende de la publicación finlandesa *Playce: architecture education for children and youth*² (2005). Es importante recibir estos impulsos desde instancias tempranas de aprendizaje, de manera de comprender, compartir, crear y vivir la ciudad y los espacios que habitamos, en tanto individuos activos y críticos.

2. Antecedentes internacionales

La puesta en acción de prácticas y enseñanzas novedosas vinculadas a la arquitectura y el diseño —tanto inscritas en los currículos de las distintas etapas formativas como en instancias de educación no formal— se ve en experiencias que tienen lugar en países como Finlandia, Suecia, Dinamarca, Francia, España y Australia, y dan cuenta de la vital importancia que implica este aspecto desde la formación temprana.

Finlandia es el gran referente en educación de arquitectura y diseño para niños y jóvenes. En 2003 se formó la asociación internacional de referencia en el tema, Playce —con miembros de los países citados anteriormente—, que trabaja

1. La modalidad *maker* es un enfoque del aprendizaje basado en problemas y basado en proyectos, enfocado en experiencias de aprendizaje prácticas y colaborativas como un método para resolver problemas reales.

2. La mencionada publicación de 2005 es una gran referencia teórica de educación de arquitectura y diseño para niños, con aportes de diversos especialistas en el tema. Está disponible en www.playce.org/uploads/pdf/vihre%C3%A4%20kirja.pdf.

como una red de profesionales involucrados en el fomento de la participación de los jóvenes en actividades relacionadas con el entorno construido y el ámbito público.

Otra institución referente es el Centro de Información de Arquitectura de Finlandia (Archinfo), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Fundado en 2012, es el coordinador nacional y consultor principal en educación en arquitectura.³

Arkki es una organización sin fines de lucro, considerada la primera escuela especializada en educación de arquitectura para niños como actividad fuera de la educación formal en Finlandia.

Young Architects Society, de Rusia, ofrece diversos cursos para niños y jóvenes, crea programas para escuelas, museos, clubes de arquitectura y escuelas no formales, y brinda cursos para maestros y profesores.

Ludantia. I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventudes es un evento que reúne experiencias relacionadas con este tema en el ámbito internacional; una plataforma desde la cual compartir, debatir, experimentar y difundir proyectos educativos y de investigación que trabajan con el espacio (doméstico, urbano, colectivo, natural) y en los que los niños y jóvenes son los protagonistas. La primera edición tuvo lugar en 2018 en Pontevedra, España.

3. Contexto nacional

En Uruguay no existe una formación estructurada y sostenida en cuanto al entorno físico y el paisaje en los primeros ciclos de formación. El *Programa de Educación Inicial y Primaria* de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) indica:

Las Bellas Artes han estado asociadas desde siempre a la idea de belleza. [...] La arquitectura, pintura, escultura, literatura y música son sus disciplinas clásicas y es fundamental que los alumnos comiencen a conocerlas desde las primeras experiencias. [...] Toda expresión humana, para que sea expresión artística y libre, requiere del conocimiento y dominio de los lenguajes estéticos, de los medios materiales que habilitan la producción concreta, y de la frecuentación de diversidad de géneros y estilos que enriquezcan la mirada o percepción estética.

Tal como se menciona en la *Memoria Arquicon* (FADU-Udelar, 2017), frente a esta mirada, se entiende de suma relevancia la consideración de la arquitectura como especialidad más allá de las Bellas Artes, centrada ya no en un saber enciclopedista, vinculado a un conocimiento del lenguaje de formas o estilos, sino en el campo de conocimiento principal que la convoca: el del estudio de la relación entre el

hombre y el espacio. Esto involucra diferentes aspectos, como la historia, la antropología, la geografía, la ciencia, la ingeniería; diversas escalas, como el mobiliario, la casa, la ciudad, el territorio; conceptos asociados, como la sustentabilidad y la convivencia; y en los que términos como entorno construido, barrio, espacio habitable, doméstico, público y urbano, entre otros, hacen parte de su campo disciplinar.

El programa de la ANEP señala que el paisaje geográfico es expresión material y fuente de encuentro de sus contradicciones sociales. También sostiene que la construcción de ciudadanía implica la interacción de distintas disciplinas, tanto para lo conceptual como para lo didáctico (ANEP, 2008). En este punto se incluyen algunos de los valores relevantes; no obstante, no se deduce de ello el real potencial que el espacio construido —y, por tanto, la arquitectura— puede aportar a la construcción de ciudadanía, como tampoco se sugiere explotar la capacidad de abordar un tema de estudio desde una mirada interdisciplinar y basada en la modalidad de ABP que esta disciplina tiene el extraordinario potencial de desarrollar.

En suma, son tres los aspectos fundamentales de la arquitectura y el diseño que impulsan la consideración de su inclusión en los procesos educativos:

- Como ciudadanos, habitamos y compartimos espacios colectivos en la ciudad y tomamos posición cotidianamente en relación con el

3. Jaana Räsänen, arquitecta, consultora especializada en educación de arquitectura para niños y jóvenes en Archinfo, es una de las más grandes especialistas en el tema en todo el mundo. Está disponible en www.archinfo.fi/englishwww.finnisharchitecture.fi

ambiente construido y en el relacionamiento con el otro. Desarrollar el vínculo entre las personas y los espacios construidos fomenta el disfrute, su cuidado y el desarrollo de la conciencia crítica y creativa para actuar sobre él; a su vez, genera ciudadanos reflexivos y activos con la capacidad de apropiarse y comprometerse con el lugar donde viven y el mundo.

- Ambas disciplinas involucran múltiples aspectos que su estudio y práctica implican abordar: aspectos sociales, tecnológicos, artísticos, ambientales, históricos, entre otros; bases a partir de las cuales se identifican problemas, proponen y exploran soluciones integrales, posibilitando un aprendizaje transversal.
- La arquitectura y el diseño tienen en su sustancia el proyectar como modo de hacer y pensar con base en el manejo de herramientas tecnológicas que hacen posible la conformación de dispositivos anticipatorios.

4. Origen: Arquicon, primer colectivo de educación en arquitectura para niños y jóvenes de Uruguay

El grupo de investigación Arquicon (FADU-Udelar) surgió en 2015 con el objetivo de favorecer la construcción de una mirada integradora e interdisciplinar sensible hacia las cuestiones arquitectónicas e instalar la problemática en los diversos ámbitos educativos, convocando a

distintos actores potenciales vinculados a ella.

Las dos responsables de CiudadN.lab integran desde sus inicios este colectivo, conformado de manera estable por docentes de la FADU quienes, con actividades e intereses diversos, se proponen gestar una red interdisciplinaria que promueva un estrecho vínculo de las personas con el entorno natural y construido. Los integrantes del equipo están vinculados a tres áreas disciplinares —arquitectura, diseño y comunicación visual— y asociados a profesionales de áreas como ciencias de la educación, sociología, psicología, antropología y artes.

Los diversos trabajos realizados por Arquicon han tenido como foco generar acciones que aporten al posicionamiento de la educación en arquitectura para niños y jóvenes en la comunidad educativa, reflexionar sobre su importancia y principales contribuciones en la educación básica, así como gestar insumos para actuaciones futuras. En este sentido, de manera de abarcar diversas realidades socioculturales, se ha propuesto trabajar en conjunto con grupos de distintas instituciones educativas ubicadas en diversos entornos de la ciudad.

El objetivo principal de los trabajos desarrollados es tratar con naturalidad cotidiana los aspectos de la arquitectura, el ambiente construido y el paisaje, abordando algunas situaciones que presenta el ambiente construido en sus dimensiones espacial y simbólica. La comprensión por parte de los niños de

las cualidades espaciales y ambientales, a partir del involucramiento, contribuye al entendimiento crítico de este y fortalece las vivencias del ambiente construido como lugar de encuentro, de convivencias, de intercambios, de búsqueda de equilibrio y negociaciones necesarias para el desarrollo de la cultura y de la vida.

Todas las actividades buscan: consolidar un equipo de trabajo conformado por docentes universitarios, maestros, padres, actores barriales y niños; la generación de materiales gráficos de presentación y apoyo a las actividades; la difusión de los trabajos en la plataforma web del colectivo y la generación de insumos hacia la sistematización de las actividades. El fin es la creación de nuevas premisas que orienten nuevas líneas de investigación y comunicación.

La evaluación de todas las actividades desarrolladas por el colectivo ha sido sumamente positiva, destacándose la articulación con los programas curriculares, los temas abordados, la variedad de temáticas transversales, las dinámicas implementadas, el material utilizado, así como la receptividad por parte de los niños, maestros, padres y directores implicados.

Arquicon aspira a generar redes de trabajo e investigación a nivel nacional e internacional, poniendo la temática en evidencia y fomentando la colaboración multidisciplinaria. En 2016 el colectivo Arquicon llevó a cabo un intercambio docente, de cuarenta días de duración, en Finlandia por medio de Archinfo y con

la tutoría de la reconocida especialista Jaana Räsänen. Desde sus inicios los integrantes de Arquicon han participado en intercambios con instituciones y referentes de Colombia, Hungría, Brasil, España, Argentina y Cuba. La experiencia acumulada en estos años ha permitido constatar, por un lado, la escasez en las instituciones educativas del país en cuanto a contenidos de educación innovadora, principalmente aquellos integrados a las nuevas plataformas y procesos tecnológicos; y, por otro, el inmenso interés por el tema, manifestado por directivos de diversas instituciones educativas y culturales.

5. CiudadN.lab

A partir de los trabajos desarrollados por Arquicon surge CiudadN.lab, plataforma de creación sobre la ciudad del futuro, con foco en proyectos educativos innovadores. CiudadN.lab se conforma como colectivo de exploración teórico-práctica sobre la ciudad del futuro con base en temáticas y procesos proyectuales propios de la arquitectura y el diseño. Ensayando escenarios posibles para la ciudad del futuro junto con niños y jóvenes, se propone desarrollar proyectos que profundicen contenidos STREAM (ciencia, tecnología, relacionamiento, ingeniería, matemáticas) con base en la modalidad *maker*. Se propicia la imaginación ilimitada aplicando el pensamiento de diseño (DT) y

se priorizan prácticas que integran la tecnología como herramienta fundamental en el proceso, como la fabricación digital, el diseño de robótica, la programación y la electrónica.

Según los temas de abordaje y las metodologías utilizadas, CiudadN.lab se propone aportar contenidos, ensayos y prácticas para los valiosos principios pedagógicos de LBD, ABP y LT, propiciando tanto el aprendizaje dialógico como el autoaprendizaje y fomentando el uso de la tecnología como herramienta para la ideación, creación, prototipado y construcción de escenarios futuros. Tal como indica Susanna Tesconi,⁴

[...] la tecnología y la pedagogía crítica van de la mano; jugar con la tecnología permite aprender sobre ella en un entorno donde se mezclan personas expertas y personas que acaban de empezar, generando contextos donde se aprende en base al interés, al intercambio con otros y a la mezcla de perfiles diferentes, ahí está la creatividad.

Trabajar en proyectos brinda a niños y jóvenes oportunidades de ver el mundo como un todo, y trabajar sobre la arquitectura y el diseño puede convertirse en un desafío inspirador sobre el cual ejercitar nuevos enfoques curriculares. A su vez, centrar el trabajo en la ciudad del futuro fomenta la capacidad crítica y creativa, así como el protagonismo para actuar y cambiar los espacios en los que vivimos y promover

nuevos acercamientos a los procesos y avances tecnológicos.

La arquitectura y el diseño involucran diversas temáticas y son sumamente complementarias con la tecnología, que, utilizada como herramienta que permite proyectar diversos escenarios, fomenta también un aprendizaje transversal.

En el marco de los proyectos en curso, CiudadN.lab conforma un EFI constituido como ámbito para la gestación de contenidos educativos innovadores con base en la arquitectura y el diseño y especial énfasis en la ciudad del futuro. De esta manera, se favorece la articulación de enseñanza, extensión e investigación, se promueve la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva transdisciplinar, se involucra a estudiantes en diversas etapas de formación y se vinculan distintos servicios y áreas del conocimiento.

Se considera sumamente relevante el rol de los estudiantes universitarios integrando las distintas instancias de trabajo, en tanto ellos son los actores de cambios actuales y futuros junto con los niños y jóvenes. Cabe resaltar el enorme entusiasmo e interés por la propuesta que han manifestado todos los estudiantes con quienes se ha trabajado hasta el momento.

La amplia red internacional de los más reconocidos profesionales, educadores e instituciones centradas en la innovación, de la que el equipo forma parte y con la que se trabaja en

4. Investigadora italiana, diseñadora de entornos educativos y parte del movimiento Edumaker, que apuesta al aprender haciendo.

el marco de distintos proyectos, permite contar con un fuerte marco teórico-práctico, un vasto respaldo de contenidos y una actualización constante, en consonancia con los países de avanzada. A su vez, estas asociaciones posibilitan la proyección de escenarios cada vez más desafiantes para nuestro medio y la realización de un trabajo escalable en un área de influencia mayor, tanto en el país como fuera de fronteras.

6. Episodio 1: Piloto de cocreación

A partir de setiembre de 2018 CiudadN.lab desarrolla el Episodio 1, un trabajo de cocreación junto con seis referentes mundiales en el tema: András Czeh⁵ de Hungría, Basurama⁶ de Brasil-España-Italia, Design Museum Helsinki⁷ de Finlandia, Marco Ginoulhiac⁸ de Portugal y Young Architects Society⁹ de Rusia. Con ellos se idean tres actividades a llevar a cabo durante 2019, con base en Uruguay. Este proyecto fue seleccionado en el llamado de Iniciación a la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-Udelar). Implica la profundización en las claves teóricas y experiencias prácticas de dichos referentes —equipos y autores que se destacan en el trabajo sobre educación innovadora en arquitectura y diseño para niños y jóvenes—, cada uno con un enfoque diferenciado. Con base en la sistematización y análisis de contenidos, la priorización de intereses comunes y el

énfasis en el uso de la tecnología, se cocrearán tres actividades sobre la ciudad del futuro que serán realizadas en instituciones con las que el equipo de CiudadN.lab ha trabajado anteriormente. Apostando al valor del trabajo colaborativo y a la generación de conocimiento abierto, todas las etapas del trabajo son difundidas en la plataforma *online* y redes sociales de CiudadN.lab.¹⁰ De esta manera, se visibilizan y comparten los contenidos y resultados de la propuesta, ampliando el alcance y el impacto de los trabajos en curso de CiudadN.lab en el contexto educativo actual y futuro de nuestro país, así como la capitalización de sus resultados en nuevos y más amplios escenarios de aplicación.

Con base en el potencial que el abordaje de la ciudad del futuro brinda, con el Episodio 1 se propone:

I. Elaborar proyectos con base en la modalidad *maker* y en el ABP a ser replicados en diversas escuelas e instituciones educativas y culturales de todo el país, aportando acercamientos a una nueva modalidad educativa por medio de contenidos y prácticas integrales e innovadoras.

Uno de los principales aportes que el Episodio 1 promueve es la resolución de problemas reales, de manera de fomentar la generación de conocimientos en un mundo más allá del aula, considerando a los niños como ciudadanos críticos y participativos.

A su vez, se promueve la creatividad en cuanto a la manipulación de nuevas

herramientas tecnológicas para la generación de nuevos conocimientos y la integración entre nuevas herramientas y tecnologías con las existentes, para fomentar la interrelación entre las prácticas digitales y el hacer tangible a partir de proyectos concretos y acercamientos novedosos.

II. Complementar el abordaje acompañando las actividades con instancias de capacitación docente sobre la práctica de herramientas metodológicas para nuevos enfoques educativos.

Con foco en la ciudad del futuro, se propone trabajar transversalmente temas como sustentabilidad, tecnología, espacio habitado, historia, matemáticas, geografía, etcétera, a partir del análisis, la ideación, el prototipado y la construcción de escenarios del futuro. Tal como fue mencionado, con base en el modelo *maker*, se abordarán las metodologías de trabajo ABP, DT y LBD, no sólo en la teoría sino también desde la práctica, apoyadas con diversas herramientas, dinámicas y pedagogías innovadoras, de manera de asimilar los conceptos desde el hacer y de impulsar nuevas formas en el desempeño de educadores y docentes.

El trabajo activo de los docentes en relación con herramientas tecnológicas aplicadas a la educación podrá conformarse como un nuevo generador de ideas e insumos a aplicarse a los contenidos curriculares.

Formar parte de la red internacional mencionada anteriormente permite a la vez efectivizar *workshops* con invitados

5. Arquitecto y doctor en educación de arquitectura, docente-investigador en la Széchenyi István University, fundador de Pre-Arquitectura, cofundador de CAN Architects y de CAN Ed.
6. Colectivo de investigación, creación y producción cultural y medioambiental.

7. Enfocado en involucrar a niños y jóvenes en decisiones de diseño y en desarrollar la educación en esta área.
8. Doctor en Arquitectura, docente-investigador en la Facultad de Arquitectura de la Universidade do Porto. Creador de Architoys, juegos lúdicos de arquitectura. Organizador de

Ludic-Architecture, encuentro sobre educación de arquitectura para niños.

9. Escuela de arquitectura y diseño para niños.

10. www.ciudadn.org, www.instagram.com/ciudadn.lab, www.web.facebook.com/CiudadNlab-256507468381064/



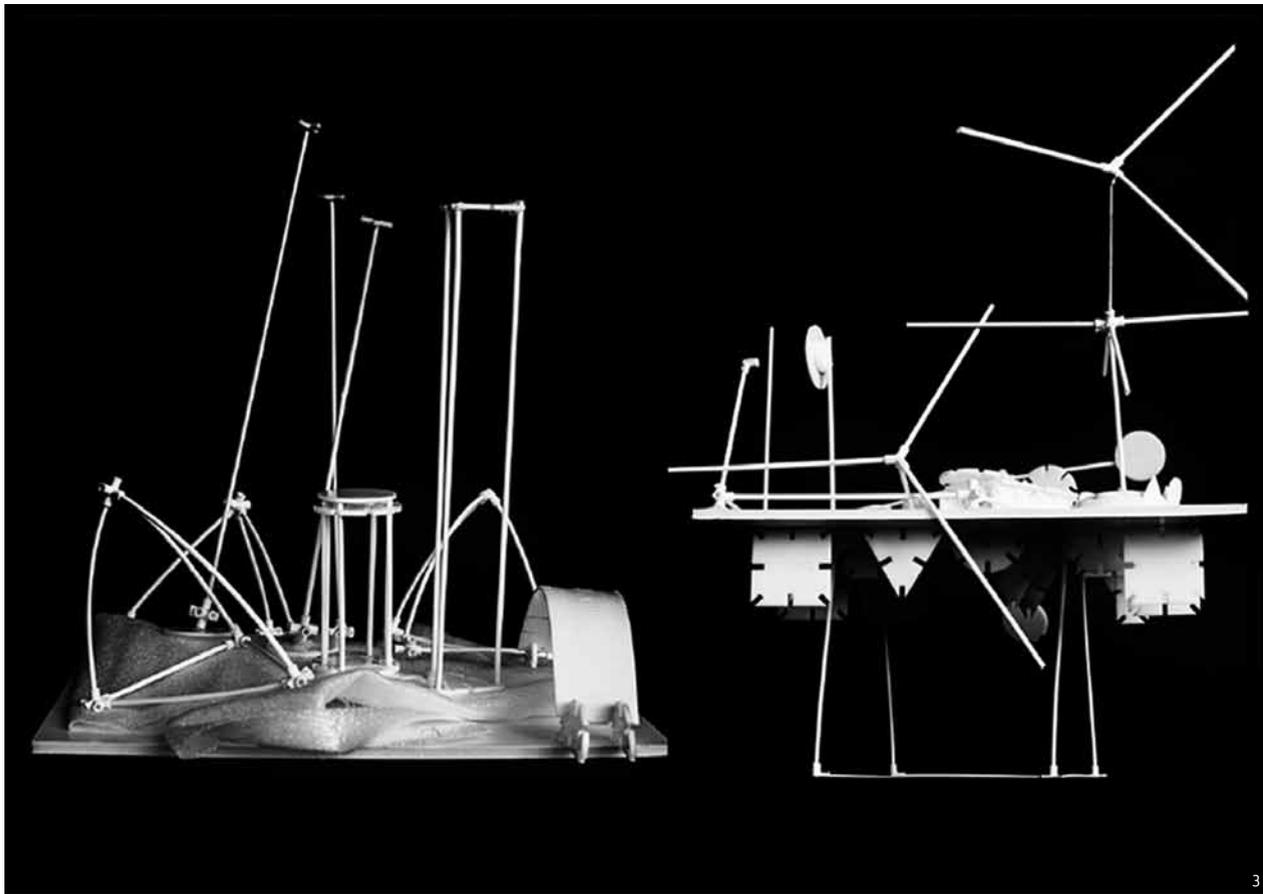


Fig. 1-2-3. Montevideo del mañana: Primer Laboratorio de Innovación ciudadana de Montevideo. CiudadN + MVD Lab. 2019. Fotos Estefanía Leal.

especializados en instancias puntuales de capacitación e intercambio docente.

III. Reforzar las alianzas internacionales

Se propone reforzar las alianzas establecidas con instituciones referentes a nivel internacional para profundizar el intercambio de experiencias y saberes, promover el estudio y la réplica de las consignas ensayadas y explorar en conjunto posibilidades a futuro.

IV. Proyectar contenidos futuros

A partir de la sistematización del resultado de los trabajos desarrollados se propone la publicación de documentos abiertos con sugerencias de contenidos y estrategias potenciales para futuras exploraciones, apertura de nuevas líneas de trabajo, de oportunidades de desarrollo en la temática y de cooperación con diversas instituciones tanto a nivel nacional como internacional. También, documentar nuevas líneas de acción posibles, así como sus potencialidades con base en los procesos y resultados de todo el proyecto.

7. Episodio 1: etapas

El Episodio 1 comenzó con una instancia de entrevistas en las cuales se intercambió sobre el encare, el concepto, los principales proyectos y las perspectivas a futuro con cada uno de los referentes. En base a su sistematización, organizada como cuerpo teórico ordenado que permitiera comparar sus contenidos, se elaboró una

serie de conclusiones y resultados primarios, que se tradujeron en claves para la creación conjunta de las actividades.

Luego se diseñaron las actividades, se contactó a las instituciones involucradas y se comenzó la planificación para su desarrollo. Actualmente, CiudadN.lab se encuentra en etapa de implementación de las tres actividades, coordinando el contenido junto con directores y docentes de los centros educativos involucrados. Serán debidamente registradas y compartidas en las plataformas *online* del proyecto.

8. Episodio 1: contribuciones

En tanto investigación práctica, el Episodio 1 permite una aplicabilidad inmediata y un potencial de expansión a corto plazo. La modalidad propuesta se basa en un proceso de codiseño que permite generar dispositivos de ajuste en el transcurso de la investigación. A su vez, investigar fomentando la adopción y práctica de nuevas metodologías de estudio, exploración, creación y construcción, así como la transferencia inmediata de los resultados.

La capacitación docente (tanto de aula como de formación) es un punto neurálgico del proyecto: implica aportar a los procesos de educación innovadora con un involucramiento activo por parte de los docentes, de manera de fomentar su confianza, motivación

e independencia al momento de llevar a cabo propuestas novedosas, así como al diseñar sus entornos de aprendizaje. En este sentido, las acciones de formación que se proponen son ideadas también desde el aprender haciendo y en equipo, generando espacios de codiseño a modo de laboratorio, lo que implica una importante contribución en cuanto a pedagogías activas que permita a los docentes adquirir la confianza suficiente para implementar y desarrollar de manera efectiva nuevas estrategias de enseñanza. A su vez, el trabajo activo de los docentes en relación con herramientas tecnológicas aplicadas podrá conformarse como un nuevo generador de conocimientos, ideas, oportunidades e insumos a ser aplicados en los contenidos relacionados a la ciudad del futuro para trabajar en el aula.

La red internacional de referentes de la que CiudadN.lab forma parte es una gran contribución en cuanto a la concreción de trabajos colaborativos y multidisciplinares, que fomenta la exploración de posibilidades emergentes e innovadoras. A su vez, este trabajo implica la integración de docentes universitarios con maestros y educadores, así como de estudiantes universitarios, escolares y liceales, e integra en un mismo proyecto diversas instituciones educativas, como la Universidad, la ANEP y Plan Ceibal.

9. Episodio 1: riesgos y acciones para su mitigación

Trabajar en conjunto con referentes internacionales implica contemplar posibles ajustes de agenda tanto en relación con la planificación de las actividades como en los momentos de sus visitas presenciales.

Dada la originalidad del tema y las metodologías que implica su desarrollo, un posible riesgo es la dificultad en cuanto a la apropiación de las consignas, actividades, aplicaciones y herramientas por parte de los docentes involucrados. En este sentido, será fundamental el desarrollo de *workshops* en la modalidad *maker*, incorporando a los docentes en el propio proceso desde el hacer, de manera que puedan comprobar el alcance y visualizar las diversas posibilidades y aplicaciones de forma práctica.

10. Integralidad

Crear–aprender–compartir es una tríada sustancial de la integralidad, a la que se suma el creer como base fundamental. Que todos los involucrados creen en el proceso y se sientan comprometidos es esencial para que efectivamente se dé un proceso de integralidad exitoso.

El equipo de CiudadN.lab trabaja con metodologías proyectuales según las cuales todos los conceptos mencionados anteriormente

se desarrollan simultáneamente. Se crea mientras se aprende, y se hace compartiendo. Así se genera un proceso basado en la experimentación.

La experimentación permite encontrarse siempre en progreso, fomenta el trabajo en equipos horizontales en los que cada integrante tiene algo para aportar; permite ensayar, prototipar, volver a considerar, construir, evaluar y reconsiderar con resultados siempre válidos para continuar desarrollando (prácticas iterativas).

Para CiudadN.lab el trabajo colaborativo basado en un equipo multidisciplinar y con actores tanto universitarios como no universitarios, nacionales e internacionales, es fundamental, de manera de generar procesos con diversos aportes, miradas, intereses y matices que enriquezcan las búsquedas.

Referencias bibliográficas

Arigón, S., Basaldúa, C., Leiro, C., Zurmendi, C., Nieto, M. Soria, R. y Tierno A. (2017). *Memoria Arquicon*. FADU–Udelar.

Consejo de Educación Primaria. Administración Nacional de Educación Pública (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria de la ANEP*.

Dariusz, Śmiechowski; Dögg Hauksdóttir; Laaksonen, Esa; Räsänen, Jaana; Svennberg, Mie; Guja; Tardieu, Laurent; Von Bonsdorff, Pauline. *Seminarioplayce@2005. Playce: architecture education for children and young people*. Finlandia, 2005.

Scheps, G. (2015). *Promoción del rol de la arquitectura en la construcción de cultura y ciudadanía*. Publicación interna de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar.

Tesconi, S. (2017). *Del aula al laboratorio. Buenas prácticas para la creación de laboratorios en el ámbito educativo*. Tabakalera.

DISEÑO Y ABORDAJE DE PROBLEMAS COMPLEJOS

EL PROYECTO COMO DISPOSITIVO PARA DESARROLLAR LA INTEGRALIDAD

EFI:

Menos Desechos,
Más Música

SARITA ETCHEVERRY

Tecnóloga mecánica.
Profesora agregada responsable del Área Tecnológica de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD, FADU-Udelar).

ROSITA DE LISI

PhD en Diseño, Artes y Nuevas Tecnologías (UNICAM). Máster en Diseño de Productos (La Sapienza). Diploma de Identidad Corporativa (Elisava-CDI). Arquitecta. Profesora agregada responsable del Área Proyectual de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD, FADU-Udelar).

PAULA LOMBARDI

Diseñadora industrial.
Docente asistente del Área Tecnológica de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD, FADU-Udelar). Docente asistente del Área Proyectual y del Área Tecnológica (EUCD, FADU-Udelar).

PEDRO SANTORO

Diseñador industrial.
Profesor adjunto del Área Tecnológica de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD, FADU-Udelar).

Resumen

El presente artículo propone algunas reflexiones que parten de entender los sistemas sociales como sistemas complejos y, en consecuencia, la necesidad de contar con herramientas capaces de abordar la complejidad. La integralidad de las funciones universitarias (combinación de enseñanza, extensión e investigación), así como la inter y la transdisciplina, aparecen entonces como una opción para superar o complementar el *fraccionamiento de saberes* que caracteriza la formación disciplinar. En este marco, se presenta al diseño como una forma de pensamiento y de acción para abordar situaciones reales y complejas a través del *proyecto*. Este último es entendido como un dispositivo que facilita y promueve la participación y la inmersión en la situación en estudio, lo que permite generar propuestas de solución activas en cuyo desarrollo se realizan las tres funciones universitarias de forma natural y con gran interacción entre ellas.

A partir de las definiciones de algunos autores, se hace un repaso de las transformaciones que ha experimentado el concepto de diseño en los últimos tiempos, las cuales reflejan cómo las prácticas sociales, culturales y tecnológicas influyen en la propia concepción del diseño y de sus metodologías, cada vez más interdisciplinarias y participativas.

Posteriormente, a partir de un caso concreto, se extraen algunas reflexiones generales. Se describe el Espacio de Formación Integral (EFI) Menos Desechos, Más Música como una joven experiencia que intenta abordar problemáticas de origen diverso, articuladas desde el diseño mediante un proyecto específico que busca involucrar distintos actores sociales y académicos.

Para finalizar, quedan planteadas una serie de interrogantes y una invitación a reflexionar acerca de las estrategias, los métodos y las herramientas que debería desarrollar la Universidad para generar aportes a la sociedad y contribuir a la solución de problemas complejos.

Saberes fraccionados frente a sistemas complejos

Mientras que la subdivisión del saber en disciplinas ha generado «saberes fraccionados», como los denomina Edgar Morin (2000), la realidad se presenta multidisciplinar, con problemas complejos e intrincadas relaciones. El filósofo y sociólogo francés, referente del pensamiento complejo, afirma que los saberes fraccionados se han mostrado incapaces de afrontar la complejidad: mientras más multidimensional es el problema, menor capacidad tienen *las disciplinas tradicionales* de pensar y entender su multidimensionalidad. Más aun

si «[...] asumimos la realidad como un sistema complejo, como un sistema socio-ecológico que incorpora a los actores como parte del ecosistema, ninguna disciplina, ni la suma de ellas, puede llegar a la comprensión del problema» (Cetrulo, 2016, p. 29).

Es así que resulta fundamental estudiar cada elemento, pero también, y muy especialmente, sus relaciones, teniendo en cuenta los factores del contexto que caracterizan o afectan directa o indirectamente determinada situación. Desde esta óptica el abordaje de situaciones reales requeriría métodos transdisciplinarios y sistémicos, con una mirada profunda y holística de los problemas que enfrentan los seres humanos. Básicamente, estos problemas son de orden social, ambiental y económico.

La realidad como sistema

Un sistema, en su acepción más general y según la definición de la teoría de los sistemas, es un conjunto de entidades conectadas entre sí mediante relaciones recíprocas. Esta teoría, esbozada por Von Bertalanffy¹ a mediados del siglo XX, establece que el estudio de las partes no es igual al todo, puesto que al analizar los componentes por separado se están obviando las relaciones existentes entre ellos, las cuales influyen sobre los elementos individuales, y estos, a su vez, tienen implicancias sobre las

1. Ludwig von Bertalanffy: biólogo y filósofo austriaco (1901-1972). Autor de la teoría general de sistemas.

relaciones. El análisis de un sistema en forma global debe considerar entonces las interrelaciones e interdependencias entre sus elementos, así como las conexiones con otros sistemas. La idea de totalidad lleva a observar: problemas de organización, fenómenos no descomponibles en acontecimientos locales, interacciones dinámicas manifiestas en la diferencia de conducta de partes aisladas o en una configuración superior, etcétera; en una palabra, «sistemas» de varios órdenes, no comprensibles por la investigación de las propiedades de sus respectivas partes aisladas (Von Bertalanffy, 1976).

En este *todo* cambiante se observan algunas propiedades particulares: en los primeros años de la década del veinte del siglo pasado, el filósofo C. D. Broad² acuñó el término *propiedades emergentes*. Un comportamiento emergente o propiedad emergente puede aparecer cuando un número de agentes o entidades independientes opera en un ambiente y da origen a comportamientos más complejos en tanto colectividad. La propiedad misma no es previsible, no tiene precedentes, y representa un nuevo nivel de evolución del sistema; la cooperación de los elementos singulares determina el comportamiento de sistemas globales y les confiere propiedades que pueden ser completamente ajenas a los elementos individuales que componen el sistema. Se denomina emergente, en el sentido de que a partir de comportamientos simples y bien definidos de cada componente del

sistema emerge un comportamiento global no previsto, como sucede en un banco de peces o en una bandada de pájaros. Una de las razones por las cuales se verifica un comportamiento emergente es que el número de interacciones entre los componentes de un sistema aumenta combinatoriamente con el número de componentes. Esto genera la aparición de comportamientos completamente nuevos.

Un *sistema complejo*, por lo tanto, es un sistema en el que los elementos sufren continuas modificaciones singularmente, pero de las que no es posible, o es muy difícil, prever un estado futuro. Los ecosistemas naturales, los sistemas económicos y los sistemas sociales son algunos ejemplos de sistemas complejos. A mayor cantidad y variedad de relaciones entre los elementos de un sistema, mayor es su complejidad.

Es así que el abordaje de problemas o situaciones particulares dentro del sistema social, en tanto sistema complejo, plantea algunos desafíos, puesto que se caracterizan por una mutación y movimiento constante; se comportan como organismos vivos y son afectados por fenómenos internos y externos. Su estudio desde la tradición académica supone la existencia de algunos obstáculos, ya que esta última lleva implícita una doble fragmentación: la prevalencia de las miradas disciplinares sobre las miradas inter o transdisciplinarias y la concepción y gestión independiente de las tres

funciones universitarias (investigación, enseñanza, extensión).

Esta fragmentación, consecuencia de las diferentes perspectivas disciplinares, pero también de la separación de las tres funciones universitarias, responde a distintos órdenes y a diferentes dimensiones de las prácticas (Álvarez Pedrosian, 2016), por lo cual su superación no es una empresa fácil. Uno de los mayores desafíos que tiene la universidad es observar la realidad como un todo integrado para lograr superar la fragmentación y el reduccionismo de la ciencia moderna, caracterizada por la separación sujeto-objeto (Cetrulo, 2016) y por el no reconocimiento, en algunos casos, de la validez del saber popular y la coproducción de conocimiento.

Con relación a lo anterior, Richard Buchanan (1992) habla de disciplinas integradoras, capaces de superar las divisiones y de impulsar acciones que mejoren o enriquezcan la vida.

La búsqueda de nuevas disciplinas integradoras ha llegado a ser uno de los temas centrales en la vida práctica e intelectual del siglo XX para complementar las artes y las ciencias. Las disciplinas integradoras tienen como finalidad servir al enriquecimiento de la vida humana a través del entendimiento, la comunicación y la acción. (p. 2)

2. Charlie Dunbar Broad (1887–1971). Historiador inglés, epistemólogo, filósofo de la ciencia y divulgador de temáticas filosóficas.

La integralidad: un cambio de paradigma

La integralidad, entendida como la articulación entre las funciones y no como su sumatoria, intenta generar ámbitos propicios para superar la fragmentación, al «hacer investigación al mismo tiempo que se está en la realidad» (Álvarez Pedrosian, 2011). La idea de participación, ubicada en las antípodas de los preceptos de la investigación científica, emerge casi como un requisito en este modo «diferente» de afrontar los sistemas complejos reales.

Las prácticas integrales llevan a explorar nuevos métodos donde se generan quiebres y situaciones particulares que se retroalimentan y transforman a partir de la propia intervención, es un sistema cambiante, por ende, un

[...] proceso colectivo de aprendizaje y creación de conocimiento, donde los investigadores y los sujetos participantes aportan desde sus respectivas posiciones y se embarcan diferencialmente en la exploración de lo existente gracias a las rupturas, las construcciones y las puestas en uso de los productos intelectuales elaborados. (Álvarez Pedrosian, 2011)

El diálogo de saberes y la coproducción de conocimiento conducen a una serie de transformaciones y a un cambio de paradigma: «[...] de un paradigma reduccionista a un paradigma

de la complejidad y esto se traduce en la relación del saber académico con el saber popular» (Cetrulo, 2016, p. 29). Este fenómeno, por otra parte, ha llevado a plantearse problemas de investigación diferentes, desde miradas no tradicionales, que incluso han incidido en las propuestas de las agendas de investigación, manifestándose con la generación de programas específicos orientados a temáticas complejas. La coproducción de conocimiento y el trabajo en redes sirven para identificar y superar algunas dificultades, como la articulación de diversas perspectivas científicas. En las propuestas de innovación y desarrollo comienza a incorporarse la perspectiva de la inclusión social, lo cual ha conducido a la generación de espacios de I+D+I+i (investigación, desarrollo, innovación, inclusión) (Hidalgo, 2017).

Estos procesos generan tensiones, especialmente para la enseñanza y la investigación: por un lado, aceptar que el saber popular también tiene validez, lo que es puesto en cuestión por la tradición academicista; por el otro, plantear métodos de trabajo no lineales, variables, iterativos y no siempre predecibles, lo que complejiza la planificación y muchas veces compromete los resultados. También trae aparejada la necesidad de trabajar desde la transdisciplina, un reto para los investigadores que han sido formados en campos disciplinares cada vez más y más específicos.

El proyecto como dispositivo integral

Estudiar a la persona o a los grupos sociales en su contexto (en relación con el entorno natural y construido, con otras comunidades, con sus leyes, sus características culturales, políticas, económicas) resulta fundamental para poder analizar, entender y *proyectarse* a futuro en un marco real.

El proyecto, dispositivo tradicionalmente empleado en la enseñanza del diseño, resulta entonces una herramienta clave, no sólo como instrumento de enseñanza e investigación, sino como medio para vincularse con la sociedad, ya que permite el acercamiento y la comprensión de las situaciones en su real dimensión, y el involucramiento de diversos actores (sociales, académicos, institucionales), quienes aportan desde su realidad, con la complejidad intrínseca de su entorno.

El vínculo con actores sociales propicia el diálogo de saberes, lo cual mejora la comprensión del fenómeno que se pretende estudiar, genera compromiso y, al mismo tiempo, fomenta la apropiación de todo proceso por parte de las personas y/o instituciones vinculadas a la situación en estudio, desde el análisis hasta las posibles propuestas de solución, pasando por todas las etapas intermedias.

Por medio del pensamiento de diseño se abordan las situaciones desde una mirada sistémica y en una búsqueda constante de análisis y

transformación de la realidad. El diseño recurre al proyecto como herramienta de interacción con el medio, es a la vez instrumento de enseñanza y de investigación. El pensamiento de diseño permite abordar las más diversas temáticas, por ello una de sus características fundamentales es la interacción con otras disciplinas, lo cual propicia el abordaje inter y transdisciplinario.

Buchanan se refiere a los problemas de diseño como *problemas perversos*, ya que los problemas o situaciones se presentan como indeterminados, a diferencia de los problemas estructurados abordados por las ciencias. A partir de esa indeterminación surge la necesidad de integrar otros conocimientos y otros actores para generar soluciones pertinentes y apropiadas, con la debida profundidad.

El diseño ha experimentado una serie de transformaciones en las últimas décadas: del diseño de objetos y de la preocupación por la forma, la comunicación y la usabilidad se ha pasado al diseño de productos-servicios, servicios y sistemas, en la búsqueda del bienestar social y ambiental. También han ido cambiando los abordajes y los métodos de trabajo: del diseño *para* se ha pasado al diseño *con*: el codiseño (diseño con *el otro* mediante procesos participativos) se ha extendido en los más diversos campos, contribuyendo a la democratización del diseño y haciendo visible la variedad de aspectos en los que el pensamiento de diseño puede intervenir.

Para explicar esta idea puede ser útil repasar algunas definiciones del concepto de diseño que reflejan los cambios operados por las prácticas en los últimos decenios: Martha Sarmiento (2017),³ de la Universidad Nacional de Colombia, en un número especial de la revista *Bitácora Urbano Territorial*, plantea una aproximación a la definición de diseño y cita algunos ejemplos y autores: Donald Schon (1992) define el diseño como «una conversación reflexiva con una situación»; Herbert Simon (1969), como la «intención de transformar una situación existente en una deseada»; John Heskett (2005), como la «interacción dinámica donde lo nuevo transforma lo que sobrevive en el proceso». Richard Buchanan (1992), por otra parte, en relación con los campos del diseño hace referencia a cuatro áreas o dimensiones: i) diseño de comunicaciones simbólicas y visuales, ii) diseño de objetos materiales, iii) diseño de actividades y servicios, iv) diseño de sistemas complejos o ambientes para vivir, trabajar, jugar y aprender. Y señala:

[...] signos, cosas, acciones y pensamientos no solamente están interconectados, también están interpenetrados y desembocan en el pensamiento contemporáneo del diseño con sorprendentes consecuencias para la innovación. Estas áreas nos muestran el linaje pasado y presente del diseño, así como también nos muestran hacia dónde se dirige en el futuro. (p. 7)

Las primeras definiciones de diseño, originalmente referidas a la producción material, estaban vinculadas al diseño industrial, por lo tanto relacionadas a los elementos formales, materiales y tridimensionales de productos tangibles; posteriormente, a partir de determinadas prácticas y desarrollos sociales, tecnológicos y científicos, se entiende que el producto del diseño (tangible o no) tiene implicaciones culturales muy significativas para la sociedad, las que tienen que ver más con las propias prácticas, con los procesos y sus consecuencias. Como lo define Lucy Schuman (1999, citada por Sarmiento, 2017), el «diseño no es la creación de objetos discretos e intrínsecamente significativos, sino la producción cultural de nuevas formas de práctica».

Recientemente, en el libro *Cuando todos diseñan*, en el que se exponen diversas experiencias sociales y prácticas integradas, Ezio Manzini (2015) se refiere al diseño como

[...] una cultura y una práctica que se ocupa de cómo deberían ser las cosas para conseguir las funciones esperadas y proporcionar los significados deseados. Se lleva a cabo en procesos abiertos de codiseño donde los agentes involucrados participan de diferente manera. Se fundamenta en una capacidad humana al alcance de cualquiera pero que en algunos casos, en concreto para los expertos en diseño, termina por convertirse

3. Martha Sarmiento es coordinadora del programa de Maestría en Diseño de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Estudios de la Discapacidad de la Universidad de Illinois, en Chicago, estudia la intersección entre el diseño, la discapacidad y la inclusión social.

en una profesión. El papel de estos expertos es propiciar y sustentar procesos de diseño planteados de manera abierta y cooperativa, haciendo uso de sus conocimientos para concebir y mejorar iniciativas bien enfocadas y definidas. (p. 69)

El autor agrega que en la transición hacia una sociedad en red el diseño debería ser (o es) una actividad de investigación en sí misma que promueve experimentos sociotécnicos, entendiendo que cualquier cambio operado en la sociedad implica una transformación, incluso si se trata de una combinación o uso diferente de tecnologías existentes.

En diseño, sería necio tratar de limitar la actividad investigativa a formas tradicionales, pues aquí se define el problema en la medida en que se soluciona y, casi siempre, se deambula por la incertidumbre, formulando el futuro en un presente inexistente y proponiendo lo nuevo, que es impredecible. El conocimiento en diseño radica en entender sus principios y métodos, lo que permite que esta actividad se realice y se traduzca en productos efectivos (Buchanan, 2007). El diseño explora y crea lo nuevo, por ello, sus principios fundacionales deben estar basados en el carácter procesual y generativo del diseño mismo (Jonas, 2007). (Sarmiento, 2017, p. 8)

La intervención sobre una situación específica puede generar una modificación y una nueva percepción de esa situación; esto

generalmente redunda en una nueva posibilidad de estudio. Es por ello que *los lugares y problemas reales* son una fuente continua de nuevas ideas y posibilidades (Buchanan, 1992).

Estas definiciones reflejan algunas características implícitas en diversas concepciones del diseño y en el proyecto como herramienta integradora. En ellas se destacan: la idea de *considerar y entender una situación* (y su complejidad); la idea de *transformación y retroalimentación*; la idea de *proceso*, y la idea de *cambio continuo*. El diseño es entendido como una forma de pensamiento y de acción respecto de la realidad, a la que pretende transformar mediante procesos dialógicos, en una especie de proceso de mejora continua de la comunidad, grupo humano o individuo. Desde una concepción epistemológica el diseño identifica y/o desarrolla estrategias para detectar y resolver problemas mediante procesos innovadores; en el proceso integra diversas miradas y genera herramientas para el cambio, en las diversas dimensiones enunciadas por Buchanan.

Una experiencia concreta

El EFI Menos Desechos, Más Música (MDMM) nace de la observación y confluencia de situaciones de naturaleza diversa: i) por un lado, la problemática de la basura, de los clasificadores de residuos y de los sistemas de recolección y

clasificación en el país (reflexiones surgidas a raíz de proyectos de investigación de la Udelar); ii) por otro lado, a raíz del intercambio con distintos actores vinculados a la música y a la formación musical (particularmente dirigida a niños y adolescentes) donde se detectó la ausencia de formación musical temprana en las escuelas, a pesar de que la ejecución de la música es una herramienta de desarrollo de la sensibilidad, creatividad, autoestima y socialización. En la confluencia de estas dos situaciones se encuentra la oportunidad de desarrollar un *proyecto de largo alcance*, desde una óptica interdisciplinaria y con la inclusión de actores sociales, orientado al diseño de instrumentos destinados a la enseñanza de la música. Los instrumentos son concebidos a partir de material de desecho o elementos fácilmente repetibles y/o realizados mediante impresión 3D. El objetivo es que los instrumentos sean reproducibles, y que en un futuro puedan estar presentes en todas las escuelas públicas, clubes, centros comunales, etcétera, para que todos los niños y jóvenes tengan acceso al aprendizaje temprano e igualitario de la música.

Aparte de esta finalidad primaria de los instrumentos, el proyecto pretende alcanzar otros objetivos:

- desencadenar un proceso de innovación social y de trabajo en redes, integradas por distintos grupos de actores: quienes localicen y clasifiquen los materiales, quienes hagan los instrumentos,

quienes enseñen y aprendan música;

- llevar un mensaje a toda la comunidad en relación con el concepto de residuo, la cantidad de objetos que se consumen, la cantidad de materiales que son desechados a diario, que en realidad siguen teniendo valor y que pueden ingresar a un nuevo ciclo de vida;
- contribuir a la visualización y reflexión sobre el rol de los clasificadores en el «sistema residuo»;
- incentivar el desarrollo de oficios y la generación de posibles fuentes laborales que agreguen valor a los desechos (construcción de instrumentos) y puedan ofrecer trabajo a poblaciones vulnerables u organizaciones sociales;
- contribuir a generar redes entre escuelas e instituciones vinculadas a la enseñanza de la música, estudiantes y docentes de música, músicos, etcétera;
- estudiar las posibilidades de diálogo entre tecnologías de impresión 3D, técnicas tradicionales y objetos reciclados como un modo de dar una segunda vida a los objetos;
- profundizar en el estudio de las habilidades que se desarrollan (a nivel cognitivo, motor, de socialización, etcétera) con el aprendizaje de la música desde temprana edad.

Para la elaboración de la propuesta se estudiaron algunos antecedentes locales e internacionales y se establecieron contactos con la Escuela Universitaria de Música de la Udelar (EUM) y con la Fundación Eduardo Mateo

(FEM).⁴ Entre estos antecedentes se destacan:

- *La orquesta de instrumentos reciclados Cateura*,⁵ de Paraguay, y *el proyecto Loog Guitar*.⁶ El primero se ocupa de desarrollar instrumentos a partir de desechos y surgió como una iniciativa de innovación social y formación en un vertedero de Paraguay; el segundo se centra en la generación de un instrumento personalizable y de costo accesible, que acerca a los niños al aprendizaje de la ejecución. Se plantea como una forma de aprendizaje sencilla y lúdica para que los niños comiencen a tocar un instrumento.
- *Proyectos curriculares y proyectos integrales de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD)*. En los últimos años, algunos trabajos de tesis y ejercicios curriculares han estado vinculados al diseño de instrumentos o accesorios musicales, explorando técnicas y materiales tradicionales o bien la impresión 3D.
- *Proyecto de investigación CSIC Programa de inclusión social* (realizado en 2015–2016) y *proyecto Reciclaje en red*, presentado a la Comunidad Europea; ambos orientados a la búsqueda de soluciones frente al problema social, económico y ambiental de los residuos y el ciclo de vida de objetos y materiales en Montevideo.
- *Taller Experimental Forma y Sonido* de la EUM, que se desarrolla desde 2005 y explora las intersecciones entre sonido, arte y materia.
- *Programas de la Fundación Eduardo Mateo*. El área social de la FEM realiza talleres por medio

de diferentes convenios con la Intendencia de Montevideo (IM) y con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), dirigidos a niños y jóvenes de diversos barrios de Montevideo y Canelones.

El EFI es un curso semestral con baja carga horaria, característica que ha sido un factor limitante en relación con la dedicación de los estudiantes. La primera edición del EFI se llevó a cabo en 2017, con el trabajo conjunto de la EUCD de la FADU, la EUM del IENBA y la FEM. En la segunda edición, en 2018, se trianguló con el Instituto de Profesores Artigas (IPA) a partir de un contacto con la cátedra de organología (estudio de los instrumentos musicales y su clasificación). En esta edición se incorporaron activamente estudiantes de segundo año del IPA y se armaron equipos mixtos de estudiantes de diseño y de profesorado de música para desarrollar el trabajo de taller. Ambas ediciones han servido para explorar las características sonoras de diversos materiales y sus variantes con relación a las formas, dimensiones y combinaciones, así como la comunicación y usabilidad con niños, jóvenes y maestros de música.

Si bien estas primeras experiencias se han centrado más en aspectos técnicos y en la generación de instrumentos, se ha podido comprobar que la modalidad de taller y la aproximación a la realidad desde el proyecto han permitido la integración de las funciones; resulta difícil intentar separarlas o identificar en qué aspectos o actividades predomina una función sobre la otra. Se

4. La FEM «trabaja en la promoción, difusión y la enseñanza de la música, valorizándola como vehículo de inclusión, de integración regional y como parte de la construcción de una identidad cultural nacional. La música concebida como un hecho que se comparte, se disfruta y sensibiliza, fortaleciendo así la trama cultural y artística de nuestra sociedad.

<http://fundacioneduardomateo.com.uy/nosotros/>

5. <http://amaneciendopensamientos1.blogspot.com.uy/2014/01/orquesta-con-instrumentos-reciclados.html> <http://www.abc.com.py/especiales/fin-de-semana/favio-chavez-la-historia-detras-de-la-orquesta-de-cateura-1259804.html>.

6. <http://loogguitars.com>

investiga y se aprende con *el otro* (actor social) en el mismo momento, ya sea haciendo actividades en forma conjunta, como sucedió en la edición 2018, o a partir de encuentros, observación directa y valoración de los artefactos por medio de pruebas con los propios niños y maestros de música, como se hizo en 2017. Mediante dinámicas de codiseño se investiga en el proceso, se enseña y se aprende desde el hacer; hay interacción, involucramiento y participación directa de los actores sociales, ya que son parte del proceso y de la toma de decisiones.

Los procesos de aprendizaje derivan de la práctica, y el conocimiento relevante tiene que ver con los procesos de creación. Estos procesos, por lo general, no son lineales sino iterativos y están sujetos a las alteraciones que el propio desarrollo y los resultados parciales van generando. Se caracterizan por la ocurrencia de saltos en los procesos mentales y en la conexión directa entre el saber y su aplicación. «En otras palabras, es el proceso generativo de diseño y no el proceso científico el que guía la investigación (Jonas, 2007), cuyo resultado es la producción de un conocimiento explícito, discutible, transferible y acumulable» (Sarmiento, 2017).

El proyecto sirve como facilitador para favorecer el desarrollo de procesos integrales. Por su intermedio es posible:

- desencadenar procesos colaborativos donde todos aportan desde su propio saber y conocimiento;



Fig. 1. Ejercicios de sensibilización sonora en la calle, a cargo del profesor Lukas Kühne (EUM). Foto: Rosita De Lisi.

Fig. 2. Taller con niños de la Fundación Eduardo Mateo. Observación de uso. 2017. Fotos: Rosita De Lisi.

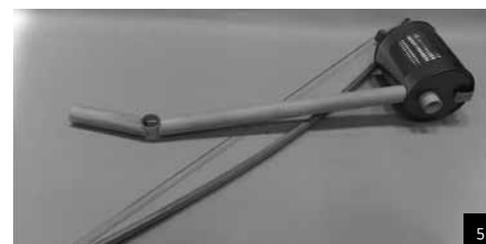


Fig. 3. Trabajo de experimentación y armado de instrumentos en los talleres de la EUCD. Fotos: Paula Lombardi y Rosita De Lisi.

Fig. 4. Instrumentos de cuerda pulsada y de cuerda frotada. Fotos: Paula Lombardi y Rosita De Lisi.

Fig. 5. Instrumento de viento hecho de tubos de PVC y boquillas realizadas en impresión 3D. Fotos: Rosita De Lisi.

- involucrar a los actores sociales como parte del proceso y de la solución, y no como *objeto de estudio*;
- explorar alternativas hasta llegar al objetivo planteado (se proponen desafíos y objetivos comunes);
- alcanzar objetivos y la satisfacción al llegar a soluciones concretas, visibles, tangibles («no sólo estudios y diagnósticos», de acuerdo con lo expresado generalmente por los propios actores sociales al finalizar las experiencias).

El diseño actúa como articulador y generador del proyecto; facilita así la generación de redes, los encuentros y complementaciones entre actores. Puntualmente, en los procesos de ideación y desarrollo de los instrumentos se ha observado la complementariedad de las «especialidades» y cómo el conocimiento musical, teórico y práctico ha servido para generar ideas y/o detalles de gran solidez conceptual a la hora de proponer y desarrollar los instrumentos.

El EFI MDMM está apenas empezando; las dos ediciones realizadas se han centrado mayoritariamente en la experimentación con materiales, conceptualización y desarrollo de instrumentos, y se ha trabajado desde el diseño, la música y la enseñanza de la música. Falta aún incluir nuevos actores y disciplinas para poder manejar aspectos relevantes que no se han podido incluir hasta el momento y que resultan esenciales para ampliar y complementar las prácticas realizadas en estas dos ediciones. Se

irá sumando la participación de clasificadores u otros actores que en el futuro realizarán los instrumentos; de ingeniería y otras disciplinas, como psicología y trabajo social, para profundizar en los aspectos humanísticos.

En función del avance y de los actores que se sumen, se definirán los métodos y herramientas para cuantificar los resultados, ya sea en términos de instrumentos elaborados, reproducibles, utilizables; o en términos de participación y apropiación de la propuesta por parte de los diversos colectivos. Posteriormente, en una fase avanzada habrá que profundizar en la observación y el seguimiento del uso de los instrumentos mediante algún proyecto piloto de enseñanza musical en escuelas u otras instituciones para obtener así datos sobre los efectos en los procesos de formación y el desarrollo de habilidades para la música (y no sólo).

Por otra parte, se sistematizarán las experiencias con la finalidad de realizar el ordenamiento de los componentes, tanto objetivos como subjetivos, que han intervenido en los procesos, para comprenderlos, interpretarlos y analizarlos críticamente, y así aprender de las propias prácticas para mejorar en las nuevas ediciones (Jara, 2001).

En el EFI MDMM se parte de situaciones o problemas complejos (problemática de residuos y ausencia de formación musical temprana en instituciones públicas de enseñanza) y se propone un sistema —también complejo— en

el que los distintos actores aportan su conocimiento, aprenden de la relación con el otro, investigan, se retroalimentan y proponen soluciones para generar cambios favorables al bien común. Se espera que esta idea de proyecto, indeterminada y sujeta a las variables del entorno y de los actores e instituciones involucradas, continúe nutriéndose de los nuevos actores y disciplinas que se sumen a futuro. Es un proyecto abierto que pretende servir como campo de experimentación, no sólo para impulsar transformaciones positivas en la comunidad, sino para estudiar procesos desarrollados en la interfaz Universidad/sociedad.

Poco a poco, las nuevas prácticas se visibilizan y generan cambios en los procesos y en los actores involucrados: «[...] el trabajo en coproducción genera transformaciones en las instituciones, el lenguaje, el discurso colectivo. Se produce un proceso de cambio por el cual quienes lo transitan suelen sentir una identidad profesional transformadora» (Hidalgo, 2017, p. 78).

Del estudio de todo el proceso surgirán aportes que nutrirán la discusión sobre los dispositivos integrales y la generación de conocimiento. Se espera también obtener insumos para participar en la discusión sobre qué estrategias, qué investigación, qué métodos, qué enseñanza, debería desarrollar la Universidad para contribuir a la inclusión y a la equidad social. ¿Qué problemas abordar y cuáles herramientas pueden contribuir a generar cambios para el bien de todos?

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En Arocena, R. Tommasino, H. Rodríguez, N. Sutz, J. Álvarez Pedrosian, E. Romano, A, *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión* – N° 1 (pp. 61–83). Montevideo: SCEAM–Udelar. Recuperado de: www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf

Álvarez Pedrosian, E. (2016). Navegar en la experiencia de la integralidad. En Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 63–72). Montevideo: Espacio Interdisciplinario (EI–Udelar) – Red de Extensión (CSEAM–Udelar).

Buchanan, R. (1992). Problemas perversos en el pensamiento del diseño. Journal Article Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*. (8)2 (Spring, 1992), 5–21 Published by: The MIT Press DOI: 10.2307/1511637.

Cetrulo, R. (2016). Desafíos de la integralidad en la universidad: metodología, teoría y epistemología. En Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento

en la Integralidad, Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 21–30). Montevideo: Espacio Interdisciplinario (EI–Udelar) – Red de Extensión (CSEAM–Udelar).

Hidalgo, C. (2016). La dinámica de co–producción de conocimientos. Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 75–79). Montevideo: Espacio Interdisciplinario (EI–Udelar) – Red de Extensión (CSEAM–Udelar).

Jara H. O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica. Presentación realizada en el mes de abril de 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation.

Manzini, E (2015). *Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation (Design Thinking, Design Theory)*. Cambridge: The MIT Press.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.

Sarmiento, M. (2017). Una mirada a la investigación en diseño. Implicaciones teórico prácticas. *Bitácora Urbano Territorial*, (27) 4 Esp, 7–9. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/72260/html>

Von Bertalanffy, L. (1976) [1968]. *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica. (Traducción de Juan Almela).

LA INTEGRALIDAD UNIVERSITARIA EN EL PENSAMIENTO DEL DISEÑO

REFLEXIONES DESDE LAS PRÁCTICAS

MIGUEL OLIVETTI ESPINA

Magíster en Información y Comunicación (Udelar). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Udelar). Profesor adjunto del Área Teórico-Metodológica, EUCD, FADU-Udelar y profesor adjunto del Programa Apex-Udelar.

RITA SORIA

Diplomada en Diseño (Instituto Universitario Bios). Licenciada en Artes Plásticas y Visuales (Udelar). Profesora adjunta del Área Teórico-Metodológica, ECUD, FADU-Udelar.

NATALIA BOLAÑA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Docente ayudante del Área Teórico Metodológica (EUCD, FADU-Udelar). Docente ayudante del Departamento de Teoría y Metodología y del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales (IC, FIC-Udelar).

GUILLERMO LAGO

Docente asistente del Área Teórico Metodológica (EUCD, FADU-Udelar). Ayudante del Servicio de Investigación y Extensión (SIE, FADU-Udelar).

FERNANDO MARTÍNEZ AGUSTONI

Diplomado en Investigación en Diseño, Altos Estudios de Diseño, Investigación en Paisajismo y Altos Estudios del Paisaje (Instituto Universitario Bios). Ingeniero Agrónomo Forestal (Udelar). Licenciado en Artes Plásticas y Visuales (Udelar). Profesor agregado y coordinador del Área Teórico-Metodológica, EUCD, FADU-Udelar.

Resumen

En el desarrollo de las prácticas del Área Teórico-Metodológica (ATM) de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD), principalmente por medio del EFI Pensar Arte y Diseño, surge la necesidad de revisar y actualizar las categorías conceptuales y metodológicas que hacen al campo del diseño y a su relación con las formas de crear, aprender y compartir el conocimiento.

El punto de partida desde donde pensamos el diseño se vincula con la relación entre los sujetos y sus formas de habitar, y con la construcción de significados sociales que se configuran por medio de distintos dispositivos. Esta forma de abordar el diseño obliga a pensar el rol de los sujetos en la creación del conocimiento como un aspecto constituyente de él.

En este sentido es que se entiende necesario reflexionar, tanto en el nivel conceptual como metodológico, sobre las relaciones entre el diseño y los dispositivos de formación integral, buscando generar nuevas prácticas y vínculos entre los sujetos y sus formas de habitar.

Bajo este marco nos propusimos navegar en la propuesta de un Espacio de Formación Integral denominado Pensar Arte y Diseño. Es desde esta experiencia que emerge lo que entendemos como una consonancia de objetivos entre la concepción universitaria de integralidad y el pensamiento del diseño.

La Universidad en diálogo

En un principio proponemos acercarnos a la conceptualización que manejamos en el Área Teórico-Metodológica —ATM—² mediante la cual actuamos como Universidad en el medio. A partir de nuestra larga historia, inaugurada en América Latina por la Reforma de Córdoba de 1918, a los actores comprometidos con la construcción de una universidad extensionista se nos presenta día a día el desafío de esa construcción. Por eso es fundamental la explicitación y reflexión de nuestras prácticas a partir de la base conceptual a la que adscribimos. Sin duda, no hay nada cerrado y definido, menos aun recetas para aplicar, sino que esto es una construcción permanente.

El ATM en particular se funda en la noción de integralidad definida por la Universidad de la República (Udelar) en 2010 (p. 26) y conceptualizada luego en el Cuaderno de extensión *Integralidad: tensiones y perspectivas* (Arocena *et al.*, 2011). La integralidad de funciones universitarias, de disciplinas y de saberes supone una ruptura con la división y conformación de espacios compartimentados. Primero, porque se apuesta al diálogo de las tres funciones: enseñanza, investigación y extensión, ya que consideramos que no se puede desarrollar una función desconectada de la otra. Segundo, por la perspectiva multi, inter y transdisciplinaria al abordar los problemas. Y tercero, por la búsqueda de un diálogo recíproco entre saberes y vivencias académicas y no

académicas. Entendemos que lo real no es algo externo al sujeto, que está allí solamente para ser explorado, y mucho menos algo que se presenta estructurado en forma de disciplinas. Lo real se construye socialmente, es habitado y a la vez nos habita como sujetos; por lo tanto, para su apropiación y transformación es necesario poner en diálogo múltiples disciplinas y saberes.

La articulación de funciones, disciplinas y saberes constituye uno de los principios básicos de la integralidad. No obstante, pensar nuestras actividades desde esta perspectiva implica considerar otros aspectos no menos importantes: la finalidad de las prácticas y el rol de los sujetos involucrados.

Entendemos que la finalidad que persiguen las prácticas integrales es la proyección de nuevos horizontes, la generación creativa de conocimientos que permitan confrontar los problemas construidos previamente, ponerlos en crisis para luego volver a generar nuevos, en un proceso de transformación permanente. Siguiendo a Álvarez Pedrosian (2011), no estamos en el universo abstracto de las ideas, sino que nos encontramos frente a prácticas atravesadas por procesos de construcción de conocimiento, desde los cuales se generan formas de ser y de pensar. Nos desplazamos de un punto de referencia a otro, en donde una función, disciplina o saber deviene en otra, pasando de áreas estancas a integrales.

Ahora, en tanto prácticas que buscan poner en diálogo a la Universidad con la sociedad y

1. Pensar Arte y Diseño, autoidentificado desde 2015 como Espacio de Formación Integral en la convocatoria Yo soy EFI de la FADU, desarrolla sus actividades desde el Área Teórico-Metodológica de la EUCD, FADU-Udelar y el Seminario

de las Estéticas III del IENBA, en articulación con diversos espacios universitarios y actores sociales. Su propuesta se encuentra disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/investigacion/efi-2017/pensar-arte-y-diseno/>

2. Es una de las cuatro áreas que conforman la estructura de la EUCD (FADU-Udelar).

a un ámbito disciplinar con otro, este proceso de producción de conocimiento es siempre, o debe serlo, una experiencia compartida; en tanto experiencia que permite pensar-se y conocer-se en ese intercambio, es también productora de subjetividad.

En este tipo de prácticas la participación como sujetos universitarios debe ser siempre descentrada, en ellas el conocimiento no es propuesto como verdad, ya que el sentido mismo de lo verdadero es lo que está en disputa. Para posibilitar su aprehensión y uso, el conocimiento debe plantearse de forma abierta como la exploración misma de lo desconocido (Álvarez Pedrosian, 2011).

En última instancia, la integralidad se presenta como un acontecimiento de democratización del conocimiento (Álvarez Pedrosian, 2016).

Hasta aquí hemos expuesto la concepción de integralidad desde la que desarrollamos nuestra actividad académica como universitarios. A continuación, expondremos un encuadre sobre lo que es el diseño: su objeto de estudio, los marcos conceptuales y las herramientas metodológicas, para luego trazar los encuentros entre integralidad y pensamiento del diseño.

Pensar el diseño

En las últimas décadas, el campo del diseño ha sufrido una serie de transformaciones que han

implicado un cambio en la forma de pensar y practicar el diseño, además de ampliar su objeto de estudio, sus marcos conceptuales y sus herramientas metodológicas.

Atrás quedaron las visiones que identificaban al diseño como una actividad vinculada a un modo de producción particular y que le diera el «apellido» *industrial* al sustantivo *diseño*. También aquellas visiones que refieren a una finalidad específica: el diseño de objetos o productos, el diseño gráfico, el diseño de industrial, entre otras. Todas estas visiones tienen un elemento común: la preocupación por la forma y la apariencia estética de las creaciones.

Estas visiones, acompañando los cambios económico-productivos y socioculturales del capitalismo avanzado, han dado paso a nociones de diseño más generalistas que, sin eliminar las anteriores, las superan al abarcar otras esferas de la producción y otras especificidades. El diseño, por lo tanto, comienza a concebirse como la producción cultural de nuevas prácticas, de nuevas formas de habitar; en definitiva, de nuevas subjetividades. Esta transformación implica considerar otras formas de producción, otras preocupaciones (por ejemplo, socioambientales), otros fines y caminos para alcanzarlos.

En sintonía con estos cambios, desde sus comienzos el ATM ha propuesto una noción de diseño para pensar nuestras prácticas como universitarias:

[...] comprender el diseño no como la actividad proyectual para la producción de objetos sino más bien para la interpretación del hábitat y de las relaciones de las personas con el hábitat para dar solución a los problemas emergentes de esta interacción. (Martínez, Soria, Olivetti, 2016, p. 45)

El diseño se presenta ahora como una configuración de dispositivos que permiten construir y deconstruir significados sociales, en donde la relación entre los sujetos y las formas de habitar es lo que determina dicha configuración (Olivetti, 2018). De esta forma, el diseño es una formulación discursiva-proyectual que se enfoca, como ya mencionamos, en interpretar y transformar, en actualizar las soluciones a los problemas que emergen en la relación de las personas con su hábitat (Martínez *et al.*, 2016, p. 45).

Esta noción de diseño que proponemos parte de la premisa de que estos enunciados discursivos, configurados por objetos, imágenes, palabras, entre otras materialidades, constituyen y son constituidos por los sujetos, por lo que su análisis se vuelve fundamental para comprender las tensiones que operan en un determinado marco sociocultural y pautan determinaciones, pero también grados de libertad que posibilitan la acción del diseño (Olivetti, 2016).

Para profundizar en esta conceptualización, elaboramos una serie de proposiciones, que denominaremos *atributos del diseño* (Martínez,

et al., 2016; Olivetti 2018), las cuales establecen un marco desde donde proyectar nuevas actividades. Presentaremos aquellos que se desprenden de la perspectiva epistemológica a la que hemos adscrito y aquellos que se fundan en nuestro compromiso como universitarios.

El primero de los atributos refiere a la ubicuidad del diseño. En contraposición a las visiones que presentan al diseño como el calificativo de un objeto (ya sea material o inmaterial) por su propuesta estética u otro criterio que aún no ha podido especificarse, proponemos que el diseño debe entenderse como eso que está en todas partes al mismo tiempo. Si partimos de la premisa de que el diseño es una formulación discursiva-proyectual y que los discursos son constituidos por objetos, imágenes, palabras, entre otras materialidades, concluimos que el diseño no es el calificativo de una cosa, sino que es una actividad constitutiva del ser humano y, por ende, está en cada acto.

El segundo atributo propone pensar el diseño como un campo transdisciplinar. Para apropiarse de este el diseño debe pensarse más allá de estructuras disciplinares y de articulaciones entre ellas (multi e interdisciplinas) para abordar los problemas. Su itinerario metodológico-epistemológico surgirá desde nuevas configuraciones que no sólo articulen campos disciplinares, sino que integren distintas disciplinas y saberes en un nuevo marco que permita abordar la complejidad de lo social. De esta forma la transdisciplinariedad

pone de relieve la dimensión multicultural y, por tanto, la necesidad de pensar el diseño atendiendo las diversas manifestaciones culturales presentes en determinado territorio.

Otro de los atributos refiere a la eticidad y la necesidad de pensar la ética como una dimensión intrínseca al diseño. En tanto que práctica cultural que construye nuevas formas de habitar, nuevas subjetividades, nuestras intervenciones como diseñadores deben problematizarse siempre. Por un lado, hay que cuestionar el carácter de las necesidades humanas susceptibles de satisfacción; por otro, es necesario preguntarse si toda transformación sociotécnica posible es éticamente viable.

Finalmente, el último atributo refiere a la centralidad del sujeto³ en el diseño. Como hemos propuesto, y en contraposición al discurso histórico del diseño que pone al objeto en el centro, entendemos el diseño como la actualización de las soluciones a los problemas de interacción entre el sujeto y el hábitat. De esta forma, el punto central del diseño desde donde se configuran los problemas es el sujeto y su relación con el habitar (Martínez, 2013).

Nos hemos centrado en las transformaciones teórico-conceptuales que ha experimentado el diseño, pero estos cambios implican repensar también las herramientas metodológicas. Al entenderse como una práctica sociocultural que tiene su centro en el sujeto, el diseño ha pasado del *diseño para* al *diseño con* el otro

(ya sea el cliente, el usuario, la persona). De esta forma se pone en crisis el rol del diseñador como aquel que tiene el saber-poder. Pasamos del técnico-diseñador que lleva a la práctica la verdad al diseñador que intenta coconstruirla.

El diseño ha echado luz sobre las metodologías de investigación e intervención participativas, erigiéndose el diseño participativo y el codiseño como las principales herramientas metodológicas. Siguiendo a Ezio Manzini:

[el diseño] se lleva a cabo en procesos abiertos de codiseño donde los agentes involucrados participan de diferente manera. Se fundamenta en una capacidad humana al alcance de cualquiera pero que en algunos casos, en concreto para los expertos en diseño, termina por convertirse en una profesión. El papel de estos expertos es propiciar y sustentar procesos de diseño planteados de manera abierta y cooperativa, haciendo uso de sus conocimientos para concebir y mejorar iniciativas bien enfocadas y definidas. (2015, p. 69)

Esta perspectiva que propone al codiseño y el diseño participativo como metodologías que hacen posible dialogar y dar solución mediante la acción participante de los actores involucrados refuerza la idea de que el proceso de diseño no puede ser externo a los sujetos. Se trata, en última instancia, de pensar el diseño como un derecho de los habitantes.

3. Utilizamos el concepto «sujeto» entendido en su doble significado como individualidad y como transindividualidad.



Fig. 1. Actividad con vecinos e integrantes de la Casona del Complejo Maroñas, en el marco del Seminario-Taller Ideas y Acciones Integrales, 2015. Foto: Sofía Martínez.

Estas premisas de las que partimos para pensar el diseño y el conjunto de proposiciones a modo de sus atributos nos dan pie para trazar las relaciones entre pensamiento del diseño e integralidad.

Diálogos entre integralidad y pensamiento del diseño

En nuestras reflexiones sobre los vínculos entre la concepción de integralidad de funciones, disciplinas y saberes y el pensamiento del diseño emerge lo que entendemos como una consonancia de objetivos. (Martínez *et al.*, 2016; Olivetti 2018).

En la noción de diseño que hemos propuesto, el objeto de estudio del campo del diseño lo constituyen los problemas de los sujetos y sus formas de habitar. Estos problemas, insertos en la complejidad de lo social, como señala Richard Buchanan (1992), son indeterminados⁴ y para su abordaje requieren la integración de diversas herramientas y saberes. Aquí encontramos el primer nexo con la integralidad: el que refiere a la necesidad de trabajar desde una mirada transdisciplinaria y a la necesidad del diálogo de saberes entre universitarios y actores sociales. Desde esta perspectiva, para la definición del problema y sus posibles soluciones, la incorporación de los propios sujetos

involucrados en la construcción de su hábitat, en un proceso de diálogo colectivo y participativo, se vuelve una condición imprescindible.

Esto nos lleva a la segunda relación con la integralidad: la dimensión ética como algo intrínseco al desarrollo de los proyectos de diseño. Esto es: la pluralidad de saberes en la forma de construir diferentes realidades cotidianas. De aquí se desprende otra de las compatibilidades entre diseño y prácticas integrales: el diálogo de saberes como forma de aprendizaje pone al sujeto en el centro de todo el proceso de diseño.

Finalmente, encontramos una consonancia entre el enfoque de integralidad propuesto y los proyectos de diseño, en la integración de los procesos de crear, aprender y compartir el conocimiento. Como señala Manzini (2015), el diseño es una actividad investigativa en sí misma, ya que los experimentos sociotécnicos del diseño que intervienen en un contexto específico modifican al entorno y a los propios sujetos involucrados, generando una nueva percepción, que es a su vez una nueva posibilidad de investigación, y que, como hemos visto, para su aprehensión y puesta en uso, debe generarse necesariamente desde el compartir.

En definitiva:

La forma en que el pensamiento del diseño propuesto puede ser trabajado a nivel universitario, entonces, es a partir de un abordaje

de integralidad en donde las problemáticas construidas emerjan en conjunto entre los docentes, estudiantes y actores sociales, posibilitando así el desarrollo de una investigación socialmente relevante y de una enseñanza activa y contextualizada, en donde la extensión, así entendida, sea el eje articulador de los aprendizajes. (Olivetti, 2018)

Esto implica que nuestra conceptualización del diseño no sólo se constituya desde una lógica de los desplazamientos en la que se integran funciones, saberes y herramientas, sino que tenga presente una dimensión ético-política de transformación que tiene en su horizonte la construcción de ciudadanía a partir de la participación de un sujeto crítico y comprometido socialmente.

Dispositivos de formación integral en acción

En una apuesta a esta concordancia de objetivos entre la integralidad y el diseño, nos propusimos navegar en la propuesta de un Espacio de Formación Integral denominado Pensar Arte y Diseño. En esta instancia explicitaremos las formas de articulación de las tres funciones, a modo de desplazamientos donde una deviene en otra (Álvarez Pedrosian, 2011), y de esta forma pasamos de las tres áreas estancas a una integralidad.

4. Buchanan también los llama «problemas retorcidos» (*wicked problems*) debido a la dificultad para delimitarlos.

Para romper los muros que se crean entre el aula y el medio, afuera y adentro, armamos desde el inicio de la carrera de Diseño en el ATM un dispositivo pensado desde la integralidad.

En primera instancia, en referencia a la noción de enseñanza–aprendizaje, nos permite ejercer movimientos de salida y entrada de las aulas de múltiples formas. Por un lado, al invitar a los estudiantes a los espacios fuera del aula para experimentar el contexto, la experiencia de extensión y ponerse en situación e implicarse. Pero, al mismo tiempo, asumir el rol de investigador coloca al actor universitario en un lugar distinto. Este debe hacer el ejercicio de involucrarse en los fenómenos pero, para poder ser estudiados, también necesita distanciarse de ellos para reflexionar y conceptualizar.

En la EUCD a partir de primer año hasta la finalización de la carrera tenemos en las unidades curriculares prácticas en territorio. Es en estas instancias que se toma experiencia con la integralidad de funciones. En el inicio los estudiantes son recibidos con la asignatura Introducción al Pensamiento del Diseño, que tiene las unidades curriculares de prácticas Laboratorio de Funciones Universitarias Integradas y Configuración y Desempeño de Equipos de Alto Rendimiento. En estos espacios se propone un contrapunto entre salidas al territorio e instancias de aula para reflexionar sobre la práctica en relación con el diseño.

De esta forma, la extensión se transforma en investigación cuando hay un distanciamiento y problematización del territorio e intercambio de puntos de vista, que finalizan con trabajos del estudiantado que son parte de la sistematización de la experiencia, según el nivel de la carrera. Esta práctica se continúa en los posteriores niveles de la carrera. En ellos el primer semestre consiste en la enseñanza, estudio e incorporación de herramientas conceptuales primordiales para el diseño, el segundo semestre es la apropiación y puesta en práctica de los elementos conceptuales trabajados previamente —este segundo momento es denominado Unidad de Proyecto—. En este también se dispone la integración al aula de actores y propuestas que rompen las dicotomías entre el «adentro y afuera» y habilitan la transversalidad de saberes tanto académicos como no académicos.

Esta ruptura de los límites entre la Universidad y el medio social, generada a partir de prácticas curriculares en territorio, se desarrollan también desde la propuesta teórico–metodológica del ATM en el Seminario de las Estéticas III del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), a partir de la construcción de dispositivos de formación integrales⁵ que trabajan en torno a prácticas artísticas colaborativas para la promoción de la participación ciudadana.

Ahora tomaremos el camino en el sentido de lo que estas primeras instancias de extensión y contacto con el medio generan con relación

a la enseñanza–aprendizaje y, sobre todo, a las nociones profesionales y académicas del campo del diseño y del arte, a la responsabilidad de la universidad para con la sociedad y a la construcción del diseñador o de la diseñadora como agente.⁶

Consideramos que el trabajo en y con el medio no basta por sí solo para convertirse en una instancia de enseñanza–aprendizaje. Para eso debe propiciarse una puesta en crisis de preconceptos como, por ejemplo, las expectativas de la profesión. Estas muchas veces juegan una íntima asociación con la funcionalidad al mercado y la centralidad en la técnica. El aprendizaje consiste en propiciar la ruptura, la puesta en crisis de estos estereotipos, para lograr un diálogo con lo que acontece en el campo. Se procura adquirir y ejercitar una postura analítico–crítica por parte de los estudiantes y perseguir el horizonte del desarrollo académico, así como del profesional autónomo y crítico. De esta forma se rompe con la idea de demanda de parte del medio y del diseñador como actor que cubre la demanda existente.

El desafío y la tarea que trabaja el ATM desde su propuesta de EFI es que el estudiantado construya su *ser diseñador* tomando en cuenta que es coproductor de realidad, coconstructor de problemáticas, así como de actualizaciones. Esto implica una dimensión ética que se traduce en posibilitar a las personas apropiarse de sus derechos como habitantes.

5. Se destacan los dispositivos integrales «Cabaret Nómada», desarrollado por docentes, estudiantes y vecinos vinculados al Centro Universitario Rivera, y «Garufa Cabaret», desarrollado por docentes, estudiantes y vecinos del barrio La Mondiola, en Montevideo.

6. Cuando usamos *agente* nos referimos a la noción que proviene del concepto de «agenciamiento» desarrollado por Deleuze y Guattari (1997), como una construcción del sujeto en devenir, que tiene la capacidad de utilizar sus herramientas varias para

transformar y crear la realidad que habita, y que al mismo tiempo lo transforma y crea a sí mismo.

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En Arocena, R. Tommasino, H. Rodríguez, N. Sutz, J. Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A, *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión* n.º 1 (pp. 61–83). Montevideo: SCEAM–Udelar.

Recuperado de www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf

Álvarez Pedrosian, E. (2016). Navegar en la experiencia de la integralidad. En Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 63–72). Montevideo: Espacio Interdisciplinario (EI-Udelar) – Red de Extensión (CSEAM–Udelar).

Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, H., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión* – n.º 1. Montevideo: SCEAM, Udelar.

Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5–21. doi:10.2307/1511637.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta.

Martínez, F. (2013). El Objeto del Diseño no es el objeto. Condición horizonte. Recuperado de <http://es.slideshare.net/FernandoMartinezAgustoni/>

Martínez, F., Soria, R. y Olivetti, M. (2016). Pensamiento del diseño y de la integralidad de las funciones universitarias. Conceptos generales en la construcción de trayectorias universitarias entre los vecinos del Cerro, la Escuela Universitaria Centro de Diseño y el programa Apex. En Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Udelar), *Seminario Taller Ideas y Acciones Integrales* (pp. 42–49). Montevideo: FADU–Udelar. Recuperado de http://www.fadu.edu.uy/extension/files/2012/03/Seminario-taller-Ideas-y-Acciones-Integrales_baja.pdf

Olivetti, M. (2018). La extensión universitaria en el campo del diseño. Un enfoque desde la integralidad. En 5º Congreso Latinoamericano de Diseño (Ed.), *La enseñanza del diseño en debate. La mirada latinoamericana en el Centenario de la Reforma Universitaria*. Córdoba, Argentina: Red Disur.

Olivetti, M., Castro, J., Lago, G., Jorge, V., D’Abbisogno, B. y Martínez, L. (2016). «Observatorio Socio-cultural del Oeste de Montevideo. La construcción de problemas de diseño a partir del estudio de los discursos sobre el territorio». En Parma, J. y Pujol Romero, M. (compiladores) (2016). *El diseño en el fortalecimiento y la integración del desarrollo de lo regional: Actas 3º Congreso Latinoamericano de Diseño*. (pp. 540–551). Rosario, Argentina: Red Disur.

Universidad de la República, Rectorado (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*, fascículo 10. Montevideo: Udelar.

CAMBIAR LA PISADA

DE TRANSITAR PRÁCTICAS INTEGRALES A LA CONSOLIDACIÓN DE UN ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL

MIGUEL FASCIOLI

Profesor adjunto del Taller Danza (FADU-Udelar). Participa en el Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas desde 2016. Responsable del EFI Prácticas Colectivas de Participación.

JESSICA MESONES

Arquitecta. Colaboradora en el EFI Prácticas Colectivas de Participación en la Toma de Decisiones (FHCE-FADU, Udelar). Docente ayudante del curso electivo Proyecto Punta Yeguas.

ALDANA MACHAIN

Estudiante de la Licenciatura en Gestión Ambiental, vinculada al Espacio de Gestión Asociada Parque Público Punta Yeguas.

TIAGO MACHAIN

Estudiante de Arquitectura. Colaborador en el EFI Prácticas Colectivas de Participación en la Toma de Decisiones, FCHE-FADU, Udelar. Estudiante colaborador en Taller Velázquez.

Resumen

Buscamos comprender los abordajes metodológicos que facilitan la construcción de un espacio en el que lo integral «se viva», además de proponerse como intencionalidad pedagógica. Con ello queremos aportar a otras experiencias que en el camino de lo complejo, de los procesos activos, puedan encontrar en este texto claves por otros transitadas, ensayos y ejercicios metodológicos que puedan aproximarnos al espacio integral, revisando las posiciones de los docentes, los actores, los estudiantes, posiciones nuevas y posiciones viejas que se provocan mutuamente en la construcción de lo integral del aula territorial.

Se deconstruye el modelo pedagógico áulico para abordar un trabajo «a la intemperie». Los niveles de motivación, tanto para estudiantes como para docentes, son mucho más altos al resolver situaciones concretas y reales de la gente. Inmersos en políticas de descentralización e integralidad, estos espacios promueven la vinculación territorial de las instituciones públicas en busca de acoplar las necesidades del sistema social que habita en un espacio geográfico a las capacidades de acción de las instituciones. Se interpela a la Universidad y se impulsa en nuestras disciplinas la capacidad de escucha y diálogo en la coconstrucción de nuevos tiempos.

El tesoro del poniente

Un día, allá por mil novecientos ochenta y pico, comenzó a correr un rumor, agazapado, a salto de mata, gambeteando entre la verdad y la mentira, como suelen correr los rumores. Nadie sabía de dónde venía y por aquí a nadie le importaba dónde iba, pues parecía una de las fantásticas historias que Jacinto contaba en el almacén y bar El Galeón del barrio Bajo Valencia. Esta era una comarca tranquila en las afueras de la ciudad de Montevideo, donde se respiraba aire de mar con sabor natural a libertad. Las personas de este lugar eran amables y cordiales, con la auténtica sencillez de la gente de campo. Llegar por aquí en más de dos ocasiones significaba dejar de ser forastero y comenzar a sentirse en familia.

Pregonaba este rumor que al oeste del Cerro-Que-Todo-Lo-Ve, en cercanías al paraje donde las yeguas y algún caballo también van a despedir al sol, había un fabuloso tesoro. El eco de ese rumor despertó a la ambición, y esto no es bueno, pues la ambición que duerme descansa en el lecho de la avaricia y se arropa con el egoísmo.

Algunas personas de lejanos lugares donde llegó el rumor escucharon decir que el tesoro estaba en los árboles y vinieron hasta aquí. Eran de esas personas que pretenden encontrar grandes riquezas a la vuelta de la esquina, o una olla llena de monedas de oro en la punta

del arcoíris, y cuando tienen un tesoro de verdad delante de sus ojos no pueden verlo. Así fue que se comenzó a talar y, después de ver caer uno tras otro a los más antiguos reyes del bosque y toda su vegetal descendencia, entendieron que allí no había joyas, oro ni diamantes. Los únicos tesoros eran los nidos donde las aves criaban a sus pichones.

Poco, casi nada quedó de la ciudad de los pájaros. Algunos, que venían de otras tierras, después de su natural hazaña de volar miles de kilómetros, no encontraban esos árboles que eran su hábitat y morían de hambre y de cansancio. Esos grandes y altos árboles habían sido en otro tiempo una atracción para las toninas que nadaban por el Río Como Mar, bordeando la Punta de Yeguas, y desde el agua observaban a esos seres que permanecían tan quietos, sólo mecidos por el viento, pero que cada año se acercaban más a las nubes, como queriendo viajar en ellas.

Habían brindado su refrescante sombra a miles de familias que, en el transcurso de los años, llegaban a disfrutar del regalo de la naturaleza que es este paisaje y como una especie de magia existente en el lugar, que hacía a los visitantes vivir momentos inolvidables en lo que parecía una sucursal del paraíso. La alegría y la diversión eran la nota dominante; las guitarras, tambores y cualquier instrumento u objeto entregaban música que se mezclaba con las risas, las canciones, el olor de los asados y los

bailas, en los que muchos campamentos se juntaban en fraternal algarabía.

Todo esto peligraba; al no existir los árboles, podía desaparecer la alegría, callar la música, se separaría la gente, se dormiría la magia, pero todo era sacrificable por el mentado tesoro. Ese rumor, que inició el fin de los árboles, mudó después de un tiempo, y se decía que el tesoro estaba en la arena que los sostenía.

Entonces las hachas, machetes y motosierras no fueron suficientes. Llegaron máquinas que con palas de enormes dientes arrancaron de a pedazos los restos que desde los médanos aún conservaban un hálito y la esperanza de ser en algunos años nuevos árboles que repoblaran el paisaje. Luego que fue diezmado el enorme bosque, sólo vestigios quedaron en los lugares que antes ocupaban las raíces. Esta era zona de desastre. Una de las cosas que hacía único y especial a este lugar había casi desaparecido. Pero ahora seguro que el tesoro estaba en las dunas. Comenzaron las máquinas a excavar y cargar grandes camiones tratando de obtener el ansiado tesoro. Así, la arena fue desapareciendo del lugar donde antes nos divertíamos, acampábamos, nos enamorábamos por primera vez o renovábamos antiguas promesas de amor. Cual si se hubiese extirpado el corazón del paraje, una enorme y vacía cavidad donde antes latía la naturaleza comenzó a tragarse lentamente a las dunas que quedaban alrededor. El

río embestía furiosamente los días de creciente y tormenta, por lo que era cierto el peligro de que el agua llenara el enorme pozo que dejó la búsqueda del tesoro, arrastrando la arena de la playa, lo que arrasaría por completo el lugar... ya la gente comenzaba a desesperar porque casi no quedaban árboles que cortar, se habían llevado mucha arena, estaban pensando en sacar toda el agua del río para ver si así encontraban el tesoro, cuando apareció el pirata Juan Sardino. Enterado de que se buscaba un tesoro, hablaba con las personas que encontraba en el lugar, y lo que le contaban le causaba asombro e indignación.

— ¡Pues no puede ser! —exclamaba—. ¿Es que todo este desastre lo habéis provocado buscando un tesoro? ¿Y qué es un tesoro para vosotros? —se le ha oído preguntar con su acento español antiguo.

Siempre recibía las mismas respuestas.

—Cofres con monedas y alhajas de oro, rubíes, diamantes y esmeraldas, cheques al portador y bonos de deuda pública —decía la gente.

—Pues no —contestaba Sardino—. ¿Para qué sirve un tesoro de esos si lo tienes que tener oculto? Lo escondes, te dibujas un mapa que luego pierdes u otro pirata ladino te roba. Y allá tienes que salir a buscar al mal pirata, pelear con él para que te devuelva el mapa —si no es que ya te robó eso que llamáis tesoro—, y si lo recuperáis, debéis esconder el tesoro en otro

lugar y que sea muy secreto, tan secreto que ni vosotros mismos lo sepáis... Pues no, eso no es ningún tesoro, jeso es un gran problema! Para nosotros —decía el capitán—, que venimos de una estirpe de piratas bailarines, que no peleamos con nadie, que andamos de puerto en puerto bailando, jugando, haciendo amigas y amigos, un tesoro es aquello que se comparte, comidas, bebidas, juegos, alegría, un barco, una plaza, un barrio, un cuento, una historia, un parque... Cualquiera cosa que al compartirla nos dé alegría y nos haga sentir bien.

Y así fue como la gente comenzó a encontrar el verdadero tesoro. No era sólo un rumor, era verdad, ¡Y ese tesoro aún existe! Está en los árboles que aún quedan, en cada grano de arena, en el agua, en los pájaros, en los peces, en las ranas, en los yuyos, en el aire y en todo el lugar. Está en los momentos de alegría, en los juegos compartidos, en las ganas de querer y cuidar este tesoro que es de todas y todos y se llama Parque Público Punta Yeguas.

por Odorico Velázquez

Vecino del Parque Público Punta Yeguas



Fig. 1. Recorrida por el Parque Público Punta Yeguas, Práctica Furtivas, 2018. Foto: Lorena Logiuratto.

El contexto de los espacios públicos entre la sociedad y las instituciones

Hay ejemplos que marcan la pisada de la FADU en el camino de trabajar según las necesidades sociales y dar respuesta a situaciones específicas. Tal es el caso de los proyectos de extensión que trabajan la planificación del espacio público desde la vinculación con el medio, como «Diseño participativo del eje Larravide y espacio Isla de Gaspar», «Espacio público como instrumento estratégico de gestión urbana en la ciudad de Treinta y Tres» y el proceso de gestión de la plaza Portugal, entre otros. Este creciente interés en la formación de planificación participativa desde la FADU y su vinculación con la gestión estatal parecen dibujar nuevos horizontes en materia de planificación y producción de espacios públicos.

Inmersos en políticas de descentralización e integralidad, estos espacios promueven la vinculación territorial de las instituciones públicas en busca de acoplar las necesidades del sistema social que habita en un espacio geográfico a las capacidades de acción de las instituciones. Se interpela a la Universidad y se impulsa en nuestras disciplinas la capacidad de escucha y diálogo en la coconstrucción de nuevos tiempos.

Así como se transita el proceso de descentralización de la Universidad, en el que surgen nuevos núcleos de temáticas específicas vinculadas al territorio que las convoca, también se

transita, en lo gubernamental, en el proceso de fortalecimiento del tercer nivel de gobierno para aproximar ciudadanos y decisiones. Estos procesos, que utilizan herramientas como la *autogestión*, la *cogestión* y la *gestión asociada*, son oportunidades para el empoderamiento con la toma de decisiones sobre la producción del hábitat humano y el ordenamiento del territorio a las localidades y sus habitantes.

Los esfuerzos de la Intendencia de Montevideo (IM) en la planificación y proyección de los espacios públicos pueden observarse, por un lado, en la implementación de presupuestos participativos mediante los cuales relevan las demandas de la población y concursan proyectos de acción transformadora; en este caso el ideal es el involucramiento profundo de la sociedad, aunque en ocasiones la participación ciudadana queda relegada a la propuesta y se desvincula del proceso de diseño-ejecución. Por otro lado, la inclusión de pasantías estudiantiles dentro de sus servicios muestra la intención de integrarse con la educación superior y generar intercambio generacional enriquecedor.

Este marco interinstitucional demuestra lo expresado por Mabela Ruiz Barbot (2018), quien, siguiendo a Jorge Ares Pons (1998), plantea que en el imaginario social de nuestro país parece persistir una significación legitimante, una alta valoración hacia la formación universitaria en tanto formación histórica, pública, laica, gratuita,

participativa, abierta a la indagación, autónoma y única durante más de un siglo. Dicha valoración está ligada a la forma en que los universitarios transcurren las múltiples experiencias formativas¹ que entrecruzan las interacciones educativas y cotidianas, las promovidas por docentes, espacios de cogobierno, textos y autores que circulan en aulas y corredores, prácticas extensionistas e investigativas, y aquellas transitadas por los propios estudiantes en su vida cotidiana (Ruiz Barbot, 2018).

La cogestión debiera ser en el ámbito municipal lo que el cogobierno es en el ámbito universitario, es decir, un espacio para la toma de decisiones políticas y pedagógicas que permite experimentar procesos accesibles, da lugar a lo diverso y potencia el ejercicio de participación en grupos complejos y diversos, integrados por el orden estudiantil, el de docentes y el de egresados en un espacio de intercambio. Sobre esta práctica Ruiz Barbot (2018) reflexiona que «entenderse como ser activo y crítico permite el empoderamiento de los sujetos y la construcción del “estudiante universitario” desde una mirada social, política-ideológica, institucional y académica, crítica-transformadora, emancipadora, generacional o intergeneracional, curricular, juvenil, etcétera».

Transitar por espacios cogobernados nos permite reconocer las fortalezas de enfrentarse a las situaciones con colectivos heterogéneos,

1. Se entiende por experiencias formativas aquellos acontecimientos que atraviesan al estudiante en distintos momentos de su vida educativa en diversos y desiguales contextos sociales e institucionales (Ruiz Barbot, 2018)

observar cómo se enriquece la discusión al incorporar distintas perspectivas y, a su vez, identificar la inquietud de actualizarse metodológicamente para lograr mayor participación de los diferentes órdenes, afianzar la práctica interdisciplinar en el ejercicio, así como buscar la apertura al encuentro con otros actores sociales.

En estos aspectos la FADU continúa esforzándose por abrir sus puertas, aulas y mentes. Si bien se transitan caminos y ensayos que aportan al ejercicio creativo del estudiante, que muchas veces se apartan de las demandas y necesidades del territorio, también hay una corriente emergente de experiencias territoriales llevadas adelante por equipos de trabajo que recuperan la vocación social del aprendizaje de la profesión al pensar preguntas y respuestas con las alteridades en los ambientes que habitan.

Parque Público Punta Yeguas, experiencia de gestión asociada

La introducción del enfoque de la gestión asociada supone un salto cualitativo a los conceptos de «coordinación», «articulación», «alianzas estratégicas», hacia la construcción de nuevas culturas institucionales que produzcan sentido para la consolidación democrática y, por lo tanto, para la participación igualitaria de los sujetos y actores sociales (Cardarelli y Rosenfeld, 2003).

Las premisas fundamentales son la concertación y descentralización; los colectivos deciden por medio del consenso y ejercitan así la tolerancia y la búsqueda del punto de encuentro entre las posturas que tienen origen en el ámbito local con vocación a trascenderlo (Ruiz, 2004). Es decir, nacen de grupos locales organizados y la propia práctica de la gestión asociada incorpora al grupo tanto cuestiones como personas o instituciones que trascienden su ámbito local y lo enriquecen.

Un gran objetivo es generar actores con poder de decisión que sean más que la suma de las partes, capaces de influir en las políticas públicas y generar cambios dentro de las instituciones «de modo que la sociedad pueda participar directamente en la toma de decisiones junto al Estado», según señala Adriana Simicic, vecina de Punta Yeguas.²

Ecós de estas conceptualizaciones parecen contar los recorridos de los vecinos y otros actores

en el Parque Público Puntas Yeguas (PPPY), ubicado en la zona oeste de Montevideo. Desde 2009 se practica allí el primer modelo de gestión asociada sobre las cuestiones que hacen al parque un espacio público, lo que constituye un ejercicio de democracia directa en el manejo de los bienes públicos desde el ámbito público y participativo, que deja de lado la herramienta de tercerización de los recursos a asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales o cooperativas.

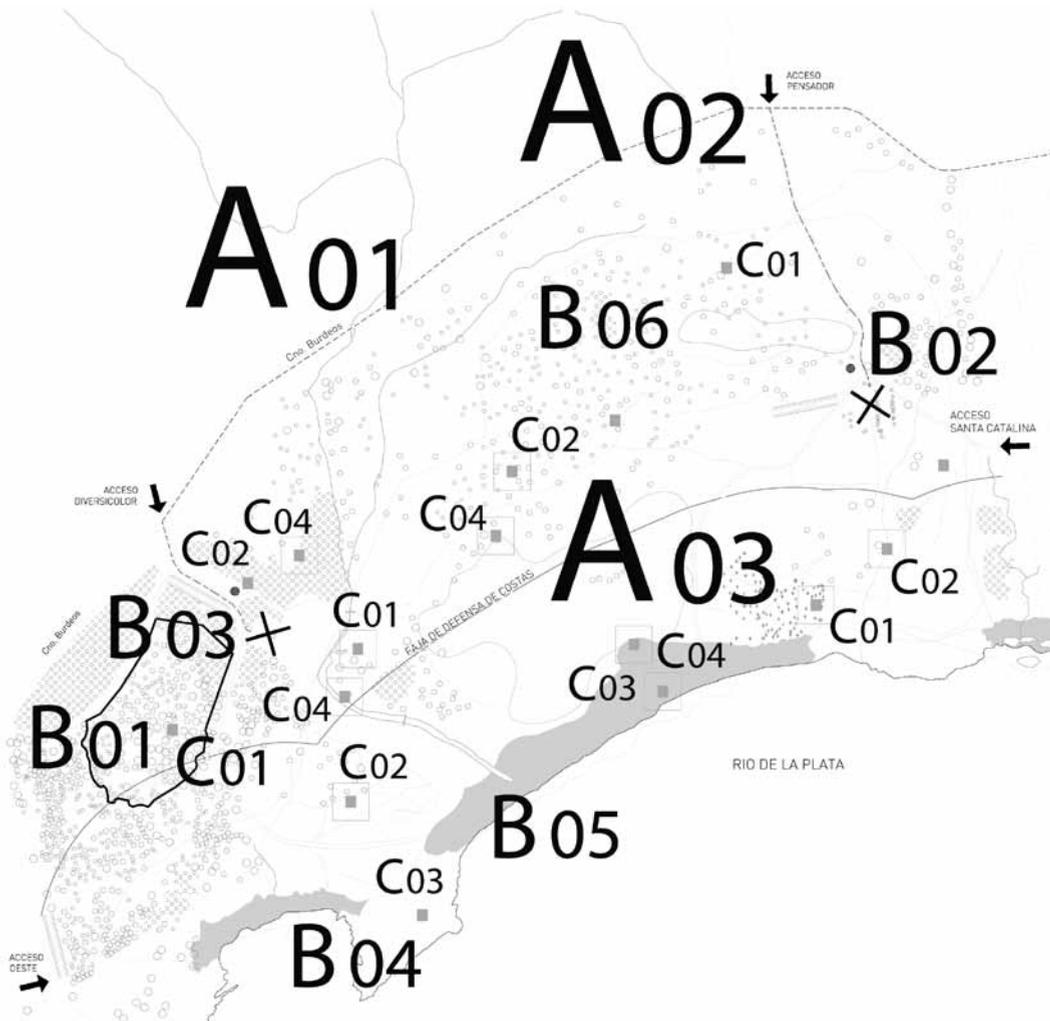
La historia relata que en 2002 un grupo de vecinos no organizados se movilizó en respuesta a la extracción de uno de los recursos minerales del parque, la arena, lo que dio paso a la conformación del grupo «pro parque», que tiene entre sus logros la compra por parte de la IM de las 113 hectáreas que tiene hoy el parque. En 2006, como resultado de un primer seminario con la participación de vecinos, junto con académicos de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República, algunos ediles, directores y técnicos de la IM forman el Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas, oficializado luego en la IM por el decreto n.º 732/10.

El espacio de gestión asociada es el producto del interés de los vecinos para trabajar el parque como un espacio público ambiental y educativo, entendido como una escuela a cielo abierto.³

Al implementar este formato de ordenamiento territorial se mueve el lugar de la toma de decisiones desde una oficina municipal de

2. Entrevistada junto a Graciela Garín por Álvaro Berro y Brenda Bogliaccini. El Parque Público Punta Yeguas: gestión democrática de los espacios públicos. *Compañero la revista*, 10, año 3, sexta época. Montevideo, 2018.

3. Entendemos por escuela a cielo abierto a todas las actividades que se pueden hacer en torno a la diversidad de aves y plantas aromáticas; es un escenario ideal para múltiples aprendizajes ambientales, sociales y culturales (Graciela Garín, 2018, entrevistada junto a Adriana Simicic, ya citada).



Referencias

- A**
01. Plan de manejo
 02. Soporte natural
 03. Humedal
- B**
01. Camping
 02. Base Diversicolor
 03. Base Pensador
 04. Parador playa
 05. Pabellón deportivo
 06. Senderos
- C**
01. Puntos 1-8-12-15
 02. Museo a cielo abierto
 03. Pabellones sonoros
 04. Puntos 2-4-10-14
- Puntos de relato**
- 1_ Diversicolor
 - 2_ Sauce Llorón
 - 3_ Triángulo de las Sardinas
 - 4_ Milanesas
 - 5_ Bosque Helado
 - 6_ El Pensador
 - 7_ Pasaje Energético
 - 8_ Ruina de las Flores
 - 9_ Escalón de Aguirre
 - 10_ Naufragio
 - 11_ El vacío
 - 12_ Árboles en Puntas de Pie
 - 13_ Bosque Infinito
 - 14_ Arenas Movedizas
 - 15_ La Aldea Fantasma

De las intervenciones de categoría [C] se despliegan los puntos del relato.

Fig. 4. Propuesta masterplan para el Parque Público Punta Yeguas, curso Práctica Furtiva, 2018, Taller Velázquez.

régimen jerárquico vertical hacia un espacio territorial horizontal abierto, el Plenario mensual, en donde funciona el Espacio de Gestión Asociada.

Este espacio tiene ya varios logros, de los cuales elegimos destacar para este artículo: la definición de un plan estratégico con lineamientos definidos desde el consenso; la redirección de fondos municipales para infraestructura que modifican las intenciones del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Montevideo en cuanto a dónde invertir los recursos; la designación reciente de un coordinador general para el parque, que sale del mismo espacio de gestión y no del plantel técnico de la IM. Todas estas decisiones enfatizan la soberanía del Espacio de Gestión Asociada del PPPY y dejan una estela de grandes antecedentes para la implementación de la herramienta en otros espacios públicos.

El reciente anuncio de un proyecto para un puerto que atienda los pesqueros chinos reaviva las discusiones y la participación; evidencia que el territorio está alerta.

Frente al planteo de Pablo Ciccolella e Iliana Mignaqui (2009), que señalan al Estado como promotor y socio fundamental en las acciones de renovación, rehabilitación y recuperación urbana, nos preguntamos: ¿cómo dialoga la Universidad?; ¿qué rol asume hoy?; ¿cuál podría asumir de acá en adelante?

La ruta 1 a la integralidad en la FADU

El involucramiento de la Udelar en el territorio abordado en este artículo surge del acercamiento voluntario de algunos actores universitarios que, tras su participación en los Espacios de Gestión, resuelven apoyar con la implementación de diseños curriculares de integralidad. Los espacios de formación integral (EFI) son ámbitos privilegiados de formación mediante los cuales se nuclean actores universitarios interesados y experiencias que luego trascienden el dispositivo EFI para vincularse a otros dispositivos de enseñanza ya existentes, convirtiéndose en un proceso necesario de la integralidad, ya que no alcanza con generar nuevos espacios de aprendizaje, sino que debe ligarse al abordaje de los dispositivos existentes como los cursos curriculares, las investigaciones, etcétera.

El territorio se vuelve así un aula de difusos contornos, un espacio de aprendizaje disperso que, articulado por la integralidad, este año se hizo presente en cursos curriculares de la FADU: Construcción III del Área Tecnológica, Prácticas Furtivas del Área de Proyecto. Además, desde el Instituto Superior de Educación Física hace ya varias temporadas que se desarrolla el curso de Práctica Docente. Todos estos cursos están en vínculo directo con la experiencia de gestión asociada del PPPY.

Los cursos mencionados respondieron a temáticas que se trabajan en el parque desde

hace varios años. El curso de Construcción III trabajó la demanda del espacio de gestión para el diseño de un salón multiuso y propuso trece anteproyectos que dieron pie a un proceso de diseño colaborativo con los vecinos y a un curso electivo en el que se evaluaron las tecnologías propuestas por medio de la construcción de un prototipo de equipamiento para el parque. Así se da respuesta a viejas necesidades para las cuales la integralidad «pone oreja» y hace realidad en el entramado de las tensiones entre Estado, vecinos, territorialidad, saberes, evaluaciones, aprendizajes, enseñanzas y producciones.

El curso de Proyecto de temática específica Práctica Furtivas 2018 tomó como caso de estudio el planteo del masterplan para la totalidad del territorio que enmarca el parque, y el desarrollo de actuaciones específicas que de él se desprenden. Se mantiene un vínculo con los actores locales y los técnicos referentes del POT de Montevideo y se propone una estrategia general articulada a partir de dos dimensiones, una de carácter infraestructural y otra que atiende a lo más perceptual.

La importancia del trabajo colectivo y transdisciplinario para el desarrollo académico-profesional

La integralidad en la enseñanza superior implica el compromiso de aproximar al estudiante a la articulación de fines, saberes y disciplinas en la construcción del objeto de estudio. Los espacios de formación integral de sensibilización y profundización, como espacios académicos, facilitan al estudiante una aproximación a lo complejo de la comprensión de cualquier objeto de estudio.

Trabajar transdisciplinariamente permite visualizar múltiples abordajes, aprender a hablar un lenguaje común sin perder la especificidad disciplinar. Aproxima desde el diálogo, la escucha y la comunicación a campos de conocimiento, investigación e intervención que confluyen en la mejora de lo real, dando espacio a la integralidad del sujeto y sus contextos. Trascendiendo la interdisciplina, muy productiva para el ejercicio profesional, la transdisciplina⁴ se propone la incorporación del saber popular, de los conocimientos que están ahí sumergidos en la ciudadanía, para combinarlos en los productos académicos.

La dimensión transdisciplinar en lo integral desarrolla un académico profesional con más interrogantes que respuestas, ávido de aprender de otra disciplina y dispuesto a poner en juego su saber unidisciplinar para transformarlo y con ello transformarse a sí mismo. Lo disciplinar

tiende a homogeneizar perspectivas entre los sujetos de un mismo campo; lo transdisciplinario irrumpe en nosotros con enfoques y aristas invisibles, abre a otras miradas y con ello nos requiere abrirnos a lo diverso y poder construir desde esas disciplinas y entre sujetos muy diferentes una nueva forma de accionar desde enfoques integrales nunca acabados ni cerrados.

Lo oportuno de la difusión de los límites de las disciplinas se halla en el encuentro de las personas, es decir, en la situación de trabajo colectivo; al referirnos al diálogo de saberes o disciplinas, en el fondo, nos referimos a mujeres y hombres que cargan una historia de vida disímil y un marco teórico propio, ensamblado por múltiples voces aprehendidas en su historia, que dan forma al pensamiento discursivo a través del cual se expresan y observan el mundo.

Como actitud profesional requiere experimentar procesos colectivos a lo largo de la formación universitaria, entablar relaciones de cercanía entre la sociedad y la universidad para conectar respuestas a preguntas. La conformación de equipos de trabajo diversos que se planteen objetivos, metas, roles y tareas a desarrollar hacen a la práctica de lo grupal. Todo aquel que haya experimentado esta idea puede saber que es tan beneficioso como complejo; es necesario aprender a abrir los sentidos en el intercambio con el otro y moldear con cuidado la deconstrucción y construcción de conceptos comunes al grupo, consensuando un esquema conceptual

referencial operativo con el que se identifiquen todos los integrantes (Márquez, 1996).

Enseñanza y aprendizaje en territorio para pensar los espacios de formación integral

En la formación universitaria existe un sentido ético de mejorar la calidad de vida de las personas, que se actualiza en cada conexión con la realidad en la que las aulas se abren y emergen las escenas y voces, situaciones y sectores diversos (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Álvarez Pedrosian *et al.*, 2011).

La integralidad desafía el formato tradicional en el que, por momentos, se paraliza la formación universitaria. Habilita otro modo de construcción del conocimiento, corriéndose de formatos escolarizantes y pueriles (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Mabela Ruiz Barbot (2018) plantea que al ser la institución universitaria una construcción social, los sentidos de la formación del sujeto se producen a partir de las experiencias vividas en cuanto a su contexto histórico, al contexto social que ha habitado, habita y va habitando. Define la experiencia como el encuentro con algo que tiene efecto reflexivo, crítico y transformador sobre quien la tiene, que en suma constituye un trayecto de formación profesional y personal, envuelto en diálogos y tensiones entre el sujeto y sus semejantes, la institución y su contexto.

4. Transdisciplina como un esquema de investigación que incluye múltiples disciplinas que no se organizan jerárquicamente y que se enfoca en problemas compartidos y en la contribución activa de los participantes fuera del ámbito académico, como los tomadores de decisiones (Brandt, P., Ernst, A., Gralla, F., Luederitz, C., Lang, D. J., *et al.*, 2013).

El diseño de dispositivos formativos integrales y las aulas que los contienen y delimitan conlleva una revisión de todas las posiciones del aprender y del enseñar e inaugura relaciones pedagógicas entre funciones y saberes. Está en la esencia de estos dispositivos construirse y transformarse por las experiencias que los atraen, comprendidos, acordados, cuestionados, utilizados y modificados por procesos colectivos de ensayo de prácticas integrales.

Se deconstruye el modelo pedagógico áulico para abordar un trabajo «a la intemperie». Los niveles de motivación, tanto para estudiantes como para docentes, son mucho más altos al resolver situaciones concretas y reales de la gente. En este acto educativo se produce un plus en la relación dialógica con los sujetos de la comunidad (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Invitamos a estudiantes y docentes a pensar en la riqueza que significa abrir los talleres de proyecto urbano y de planificación territorial a la transdisciplina, en el marco de la integralidad del objeto de estudio, sabiendo que las problemáticas planteadas requieren un abordaje interdisciplinar y el involucramiento con los territorios.

Proponemos pensar el proyecto como un concepto nuevo. Que deje de ser un objeto de dibujo de los arquitectos para entenderse con una connotación más amplia y con otras dimensiones, y asociarse a los conceptos de proyecto político, educativo y social entre los vecinos, los docentes, los estudiantes, las asignaturas, los

saberes, la oferta, el pedido, la demanda y la formación del aula territorial.

Imaginario del aula territorial

Visualizamos la vinculación a un territorio específico en clave de aprendizaje proyectual de forma integral que facilita a los actores locales un espacio de crítica y construcción de intercambios con actores universitarios, transversalizado por la concepción metodológica que enmarca el relato de lo experiencial. Se propicia de este modo que la formación de los estudiantes desarrolle un arraigo territorial y un interés en transformar el contexto social inmediato. Para ello deben encontrar un marco metodológico que sustente sus prácticas y los separe de la figura de creador o demiurgo para entender que es en la dialéctica horizontal donde surgirán posibles soluciones a las problemáticas trabajadas, poniendo en valor la transdisciplinariedad de las prácticas integrales.

La propuesta del aula territorial es la salida del edificio de la Facultad para encontrarse con la realidad de la que se es parte y sustentar en ello los procesos de formación de personas en el entendido de que la formación y la profesionalización están directamente relacionadas con las necesidades de la comunidad.

Los espacios de diálogo, de encuentro entre preguntas y respuestas, son espacios circulares de deconstrucción de las jerarquías, promotores

de la concienciación de ideas, organismos vivos. Promueven sistemas, procesos y relaciones en función de las experiencias formativas de los universitarios, dotándolas de los sentidos formativos que plantea Ruiz Barbot (2018): «[...] el sentido de la formación involucra la idea de formarse con el otro, con la alteridad, cómo estar con otro en el desarrollo de la profesión; [...] el sentido de territorialización de la formación involucra a un sujeto-estudiante que accede a estudios universitarios en su propio territorio, que desarrolla la universidad en el territorio».

Más que con un edificio sin paredes ni techo, un aula territorial podría ser comparada con un árbol que brota de la intención de algunos actores de ponerse en diálogo de saberes en pro de abordar complejidades de la realidad, se enraíza en la demanda o apropiación de los actores locales, y su copa se ramifica tanto cuantos más dispositivos universitarios se vean atraídos a trabajar sobre ella.

Algo de lo no construido e inconcluso y complejo atrae a estos actores del aula territorial, estudiantes, docentes y agentes de la sociedad civil que no se conforman con el escenario presente y buscan nuevas escenas para aprender, enseñar y hacer en sus lugares vitales, de ser estudiante, ser docente y ser social. Lo universitario en la integralidad desde la Udelar es interpelado para reescribir lenguajes, atreverse a perder formas y viejas escenas de élite y claustro. Se vuelve a reconocer en estos viejos-nuevos

estudiantes que sacuden los muros, como otros los sacudieron en Córdoba y en el mayo francés, para llevar la Universidad afuera, desmurallarla y armarla en la fragilidad del encuentro y lo impredecible del otro, su saber y su ser social. Llama a escena a docentes, viejos y nuevos, que en los diseños curriculares de la llamada Segunda Reforma universitaria, de la mano del rectorado de Rodrigo Arocena, invitaron a renovar la enseñanza, transversalizar la disciplina, curricularizar la extensión y diseñar aulas integrales.

Esta experiencia cuenta de marcas logradas, de escenas en el Parque Público Puntas Yeguas, de algunas asignaturas, docentes, estudiantes; cuenta de Silvia, de Susana, de Walter, de Geraldine, de Brenda, de Vero, de Nelson, del «Bebe», de Adriana, de Graciela y de todos los que acompañan. Con ello pretende provocar la inquietud a otros saberes, a dejarse llevar y contagiarse... a animarse a desarmarse para despertar de los ecos endógenos de lo unidisciplinar y salir de nuestros muros a construir con el otro nuevos territorios.

Referencias bibliográficas

Ares Pons, J. (1998). Córdoba 2000. *Revista UNESCO Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 129-144.

Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: Tradinco.

Brandt, P., Ernst, A., Gralla, F., Luederitz, C., Lang, D. J., Newig, J., Reinert, F., Abson, D., Wehrden, H. (2013). A review of transdisciplinary research in sustainability science. *Ecological Economics*, 92, 1-15.

Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2002). *La gestión asociada: una utopía realista*. Buenos Aires.

Ciccolella, P. y Mignaqui L. (2009). Capitalismo global y transformaciones metropolitanas: enfoques e instrumentos para repensar el desarrollo urbano. En Poggiese, H. y Cohen Egler, T. T., *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*, 1ª edición (pp. 34-50). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Márquez, J. (1996). El trabajo de equipo. Universidad de la República (Uruguay), *Historia, violencia y subjetividad*: Libro de las III Jornadas de Psicología Universitaria (pp. 123-126). Montevideo: Multiplicidades.

Ruiz, V. (2004). *Organizaciones comunitarias y gestión asociada: una estrategia para el desarrollo de ciudadanía emancipada*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz Barbot, M. (responsable). (2018). ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Proyecto PIMCEU 2013-2016 CSE-CSIC Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/proyecto-financiado/que-buscan-los-estudiantes-en-la-universidad-sentidos-y-experiencias-de-formacion/>

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-42). Montevideo: Tradinco.

DIÁLOGOS ENTRE ARTE Y PAISAJE

PARQUE DE ESCULTURAS PALMAR, SORIANO

EFI:
Parque de Esculturas
Palmar

JUAN ARTICARDI

Doctor en Teoría y Práctica de la Arquitectura (ETSAM, UPM). Arquitecto (Udelar). Profesor titular, director de Taller de Arquitectura (FADU-Udelar) y del Taller de Diseño de Paisaje (CURE Maldonado).

ANA LAURA GOÑI

Magíster en Diseño del Paisaje (UPB, Medellín). Arquitecta (Udelar). Profesora adjunta, Taller de Diseño de Paisaje Articardi (CURE Maldonado).

VICTORIA SÁNCHEZ

Arquitecta (Udelar). Ayudante de Taller de Diseño de Paisaje Articardi (CURE Maldonado).

El Encuentro de Escultores que se celebra anualmente en Palmar es una energía creativa que cíclicamente aporta nuevos objetos escultóricos que se integran al paisaje. Sin embargo, la necesidad de sistematización, ordenamiento y reubicación de las esculturas emerge como una demanda hacia los diseñadores de paisaje. Escultura y paisaje se interrelacionan y transforman desarrollando una nueva forma de ver la creación desde ambos campos disciplinares.

El trabajo en territorio reafirma el carácter multigeneracional de la experiencia y la posibilidad de participación del EFI, en sus múltiples actividades, trasladando la oportunidad de trabajo a la totalidad de los cursos del taller de un semestre. El diseño de estrategias de formación proyectual, flexibles y fuertemente ligadas a los territorios, permite desarrollar experiencias que vinculen teorías y prácticas proyectuales y promuevan lecturas contemporáneas múltiples, que integren dimensiones ecológicas, socioculturales y patrimoniales del paisaje.

El taller sigue apostando a la difusión de las experiencias de extensión. Para esto, el registro y la conceptualización de experiencias es una de las formas de reconstrucción del trabajo realizado. La sistematización es un procedimiento crítico necesario que nos permite desarrollar ajustes en la metodología aplicada y que clarifica los procesos para hacer conscientes los mecanismos y actores involucrados y sus relaciones orgánicas. Al esquematizar vínculos, etapas y

procesos develamos el accionar y desnudamos los desvíos que se introducen involuntariamente en la dinámica y el devenir de las transformaciones en el territorio. Asimismo, permite sistematizar relaciones con otras experiencias de extensión realizadas desde el ámbito del taller, encontrando vínculos entre estas prácticas, que contribuyeron a enriquecer la reflexión y la planificación de actividades. El proceso realizado sigue realimentando la estrategia del taller de trabajar con una profunda inserción en el territorio.

Cuando salimos como universitarios a trabajar en el territorio es importante que miremos cuál es nuestra actitud frente a las necesidades y demandas que normalmente tratamos de atender. Pero la manera de hacerlo es un tema que debemos atender. Por otra parte, al enfrentar la realidad nos encontramos con una situación más compleja de lo que habíamos imaginado en momentos en los que no nos encontrábamos inmersos en ella. La forma teórica en la que proyectamos la salida al territorio siempre se encuentra con variables que impone la realidad compleja que nos obliga a reajustar las estrategias. Valorar la complejidad implica evaluarla críticamente para poder identificar espacios o huecos en los cuales poder aportar e interactuar con los actores del territorio.

Desde los talleres de paisaje siempre hacemos referencia a una frase de Gilles Clément que nos parece aplicable a otras

circunstancias, en las que nos acercamos a interactuar con una realidad compleja. Clément (2007) propone «hacer lo máximo posible (con las energías del lugar), lo mínimo posible contra [ellas]». Esto no implica, de ninguna manera, dejarnos llevar por la corriente, sino aprender a leer y entender su fuerza para poder canalizar esfuerzos y sumarnos a ellos. Incluso la postura nos permite, desde una posición crítica, recanalizar esfuerzos y redireccionarlos. Esta estrategia nos lleva a diseñar y proyectar nuevos y posibles futuros no imaginados que pueden aparecer en el proceso a realizar junto a la gente, los actores principales de ese futuro.

Cuando nos acercamos al Parque de Esculturas de Palmar, en el departamento de Soriano, encontramos que existía una gran fuerza, generada mediante los Encuentros de Escultores que se llevan a cabo cada año en esa localidad desde 2005¹ y que han construido un semillero de posibilidades creativas dispersas en el territorio. Sin embargo, el reclamo local proviene de la necesidad de sistematización, ordenamiento y reubicación de los objetos escultóricos en el territorio de Palmar y su espacio de influencia. Allí aparece la demanda hacia los diseñadores de paisaje. Aparece la conciencia y necesidad de una nueva fuerza que, junto a la potencia desplegada por los escultores, pueda generar y, conjugada con ella, produzca una nueva componente de fuerzas para seguir configurando el territorio. Desde el punto de vista

1. En mayo de 2019 tuvo lugar el 14º Encuentro de Escultores de Palmar.

conceptual los escultores, en general, se concentran en la escultura en tanto objeto, mientras que los diseñadores de paisaje lo hacen en el espacio que contiene los objetos. Sin embargo, si observamos la historia del arte, desde la praxis y la teoría se han dado infinidad de intercambios entre escultura, paisaje y arquitectura. La conceptualización de «la escultura del campo expandido»² (Krauss, 1979; Jacobs, 1991; Meyer, 1997) se encuadra dentro de estas contaminaciones disciplinares de importancia primordial para escultores y arquitectos del paisaje.

El parque de esculturas como tema, en sí mismo, lleva a la revisión bibliográfica sobre el desarrollo de la temática, incorporando antecedentes, conceptos y situaciones que cuestionan y amplifican la visión del problema. Escultura y paisaje se interrelacionan y transforman desarrollando una nueva forma de ver la creación desde ambos campos disciplinares.



Fig. 1. Escultura en el Parque de Esculturas de Palmar. Fotografía: Ana Laura Goñi (tomada en el *workshop* Parque de Esculturas de Palmar 2017).

2. Se puede seguir una serie de artículos donde se profundiza en la escultura del campo expandido y que aportan a la comprensión desde la escultura y el paisaje, y a la interpelación entre ambas. Los artículos de referencia son: Rosselind Krauss (1979) desde la escultura y Peter Jacobs (1991) y Elizabeth Meyer (1997) desde la arquitectura del paisaje,

que han sido importantes para reinterpretar obras como *Running Fence* (1976), de Christo & J. Claude; *Smithson's Spiral Jetty* (1970), de Robert Smithson, o *Shift* (1970-1972), de Richard Serra. Estas explican la interfase escultura-paisaje desde una nueva dimensión escalar y espacial.

La educación en diseño presenta cuestiones epistemológicas a tener en cuenta en las propuestas didácticas específicas: la multidimensionalidad, la complejidad de variables y unidades de análisis, la transferencia y la síntesis, el pensamiento complejo y la generación de ideas alternativas y materializables (Fandiño, 2005). El diseño de paisaje exige del estudiante y del docente una actitud abierta y permeable a la diversidad conceptual y a la generación de actitudes y aptitudes creativas mediante la experimentación y la investigación proyectual (Articardi, Goñi, González, Piazza y Segovia, 2012).

Específicamente la educación en diseño de paisaje tiene características propias. Tiene una dimensión técnica, una dimensión cultural y una intencionalidad que da sentido a la acción del hombre en el territorio. El Taller de Diseño de Paisaje se convierte en un espacio propicio para el desarrollo de habilidades proyectuales vinculadas al paisaje en múltiples dimensiones: culturales, biofísicas, sociales, estéticas, ambientales, y en múltiples escalas espaciales, desde el micropaisaje hasta la escala territorial. Se confirma la pertinencia del espacio-taller como ambiente motivador para el aprendizaje del diseño (Goñi, 2016).

Entre las competencias a desarrollar en el Taller de Diseño de Paisaje, consideramos que son significativas para el proceso de aprendizaje las competencias de interacción con la realidad

y la retroalimentación. Estas se apoyan en experiencias de enseñanza y extensión en ámbitos sociales específicos. Implican actividades de relacionamiento con el medio, procesos personales y grupales de descentramiento y dinámicas de recontextualización y relocalización de los saberes aprendidos. Las prácticas proyectuales se retroalimentan con las prácticas integrales que implican el ejercicio de la integralidad de las funciones universitarias (Articardi, Bernardi, Goñi, Piazza y Sánchez, 2014).

En este sentido, el formato de *workshop* es un espacio didáctico en el que, desde la experiencia directa, se abordan temáticas claves en el aprendizaje del proyecto de diseño. Así, reflexionar y proponer desde la complejidad y la integralidad es un proceso incorporado por el estudiante con naturalidad, facilitando su posterior análisis y conceptualización. Por otro lado, permite el ensayo desprejuiciado, casi lúdico, de ideas disparadoras y alternativas posibles, que luego son incorporadas al imaginario colectivo local como semillas de nuevas formas de pensarse.

A partir de una primera interacción y participación docente en el 11º Encuentro de Escultores de Palmar, el Taller de Diseño de Paisaje Articardi comenzó a abordar el tema del parque de esculturas, que, por otra parte, no era ajeno al taller, ya que en años previos se había propuesto el trabajo en torno al tema en diversas ubicaciones³ del departamento de Maldonado.

En primera instancia, se desarrolla un módulo con un fuerte perfil en la enseñanza, en el que se incorpora investigación en los procesos de aprendizaje mediante un intenso contacto con el territorio y el medio donde se trabaja. En el *workshop* en Palmar, de tres días de duración,⁴ se analizó el sitio, se hizo el reconocimiento de especies vegetales y su ecosistema, se relevó y evaluó, en función de su relación con el paisaje, las esculturas de otras ediciones del Encuentro de Escultores, se realizó un pormenorizado recorrido relevando el territorio y el paisaje. Se analizó el sitio y las esculturas, se ubicaron posibles lugares de actuación, se propusieron recorridos y secuencias posibles. El taller tomó una forma experimental al dividirse en tres grupos de estudiantes que trabajan en vertical y que, con el apoyo de docentes del taller, elaboraron propuestas para el parque, con lugares de implantación de esculturas que son identificados en relación con sus cualidades en el paisaje. Se inició el trabajo en instancias conjuntas de lanzamiento, con el objetivo de visualizar problemáticas y potencialidades del sitio en torno a reflexiones colectivas a partir de una conversación con Elena Laguzzi, coordinadora del Encuentro de Escultores de Palmar.

Se hicieron recorridos colectivos de reconocimiento del sitio en Pueblo Palmar, y en la primera noche se presentó una charla interactiva centrada en los vínculos entre paisaje y escultura y sus múltiples interacciones conceptuales

3. En 2013 se proyectó un parque de esculturas en el parque Lussich; en 2016, en el parque Zorrilla de la ciudad de Pan de Azúcar.

4. El primer *workshop* del taller se llevó a cabo en setiembre de 2017.

y perceptivas. Luego se conformaron los tres grupos de trabajo: integrados por unos 15 estudiantes y docentes cada uno, funcionaron en estructuras paralelas y con momentos de interacción durante el proceso. Finalmente, el último día cada equipo llevó al colectivo sus reflexiones finales, en presentaciones digitales, dibujos, ideogramas, fotomontajes, cartografías colectivas y exposiciones orales.

El trabajo conjunto en equipos conformados por estudiantes de Diseño 1, 3 y 5 durante el foro genera una modalidad alternativa a la forma de cursado tradicional del taller, que aun a riesgo de perder especificidad en el desarrollo de competencias específicas de cada curso, genera sinergias colectivas que estimulan un mayor desarrollo de competencias de adaptabilidad, de expresión y comunicación, de cohesión y escalares, con lo que se promueve un trabajo colectivo dentro del taller, más integrado e integrador. Se entiende que el diseño de estrategias de formación proyectual flexibles y fuertemente ligadas a los territorios permite desarrollar experiencias que vinculen teorías y prácticas proyectuales y que promuevan lecturas contemporáneas múltiples, que integren dimensiones ecológicas, sociales y patrimoniales del paisaje. Culminado el trabajo del *workshop*, los participantes hacen una primera puesta en común de los resultados.



Fig. 2. Instalación de esculturas flotantes iluminadas en el lago de Palmar. Fotomontaje de la propuesta del equipo integrado por Florencia Marroni, María Saravia, Pilar Fernández, Santiago Regueira, Gerardo Cano,

Karen Rodríguez, Bárbara Roviglio, Wanda Fuentes, Yanella Miranda, Magdalena Machín y los docentes Juliana Malcuori y Pablo Ross, en el *workshop* Parque de Esculturas de Palmar 2017.

Por otra parte, en el correr del segundo semestre la unidad curricular Taller de Diseño de Paisaje 1 realiza su trabajo semestral en el territorio de Palmar. Según la Propuesta de Implementación del Taller de Diseño de Paisaje (Articardi, 2009), la temática específica del curso de Diseño 1 es la de Paisajes Múltiples implementando el abordaje del diseño de espacios acotados, con el objetivo de construir estructuras conceptuales y herramientas básicas que permitan introducir al estudiante en el diseño de paisaje. Se plantea como una instancia exploratoria, de fuerte experimentación y búsqueda de alternativas, y de iniciación a la actividad proyectual. Este curso inicia el período de formación del proyectista de paisaje, por lo que se considera que debe promover la reflexión crítica, una visión holística de la realidad y del paisaje, y la libertad creativa. Implica el primer contacto con el proceso de diseño, sus códigos e instrumentos.

Con el desarrollo de todo el trabajo del semestre sobre la temática del Parque de Esculturas en Palmar, se profundiza en el análisis perceptivo de los paisajes a intervenir, desarrollando el análisis de componentes del sitio (históricos, ambientales, ecosistémicos, entre otros) e incorporando antecedentes de parques de esculturas.

Metodológicamente, el curso se estructura en forma secuencial y aborda diversos temas que alimentan el proceso de diseño. El primer

módulo se conforma por una serie de ejercicios cortos que buscan motivar al estudiante en el trabajo creativo. Un primer ensayo, que denominamos «Materia en el paisaje», trabaja con los elementos conceptuales y perceptivos de la materia y sus vínculos con el paisaje, centrándose en el análisis de diversas cualidades de la materia —textura, brillo, dureza, color, humedad, porosidad, temperatura, transparencia— que se desglosan y trabajan en subgrupos de dos estudiantes para luego colectivizar. Un segundo ensayo, que llamamos «Análisis espacial», profundiza por medio de diversas herramientas gráficas —croquis, fotomontajes, acuarelas, infografías, entre otras— en el análisis gráfico de diversos espacios que conforman el contexto paisajístico de los proyectos a realizar en Pueblo Palmar. En el segundo módulo se trabaja en la resolución de un programa de diseño paisajístico de escala acotada, enmarcado en el Parque de Esculturas Palmar. Cada estudiante presenta un espacio que diseña para recibir una escultura que se interrelaciona con el paisaje circundante. El trabajo final del semestre es presentado por los estudiantes y recibe una devolución y evaluación directa de los docentes, con la participación del artista plástico Clever Lara y de la arquitecta Mónica León.

En el correr de 2018, en el Taller Articardi de la FADU, en Montevideo, se llevó a cabo la presentación de los trabajos sobre Palmar, a la que se invitó a escultores que apoyan la

iniciativa, autoridades locales,⁵ municipales y nacionales. A partir del análisis de los trabajos apareció una nueva dimensión territorial, derivada del Encuentro de Escultores: pensar una ruta de las esculturas.

En los últimos encuentros, la ubicación de las esculturas trasciende el espacio urbano de Palmar y se incorporan a los pueblos y escuelas rurales cercanas, entre ellas localidades de Tala y Sacachispas. De esta forma se empieza a pensar en la posibilidad de configurar una ruta de esculturas entre Palmar y Mercedes, que se extienda al centro del país y configure un eje cultural junto con otras localidades.⁶ A partir de esta conceptualización, desde el EFI: Parque de Esculturas Palmar se proyecta organizar un segundo *workshop* con los estudiantes de Diseño 1, 3 y 5 en octubre de 2018. En esta oportunidad se integran también estudiantes del curso de Proyecto Final de Paisaje del taller, reafirmando el carácter multigeneracional de la experiencia y la posibilidad de participación del EFI, en sus múltiples actividades, a la totalidad de los cursos del taller.

En esta oportunidad se amplía la mirada recorriendo, analizando y reflexionando acerca de las posibilidades que puede otorgar la ruta y las implantaciones de esculturas en cruces de caminos, pueblos y poblados, en escuelas rurales, entre otros. Aparecen nuevas oportunidades de repensar el territorio y el paisaje y se amplía el grupo beneficiario del trabajo de extensión.

5. Los trabajos presentados a escultores y autoridades nacionales, departamentales y locales se extrajeron de la página de la Intendencia de Soriano y del periodismo en redes en: <http://agesor.com.uy/movil/noticia.php?id=35084>

6. En este eje cultural se puede incluir San Gregorio del Polanco con los murales urbanos.

Por otra parte, aparecen con reiterada intensidad temas que ya se discutieron en el primer *workshop* de 2017: la importancia de las relaciones de escala entre las esculturas y el paisaje; la distancia y los tiempos en el recorrido para definir la implantación; el movimiento en el paisaje para apreciar los objetos escultóricos, entre otros que adquieren una importancia amplificada, como el recorrido, la secuencia o la huella escultórica en el paisaje.

En el taller de sistematización de experiencias⁷ y en el taller Integralidad en Obra⁸ se da una nueva mirada a la experiencia del EFI: Parque de Esculturas Palmar, que nos permite no solamente redirigir la experiencia y amplificarla, sino desarrollar una revisión crítica del estado de situación. No se trata simplemente de una nueva mirada sobre la experiencia, sino de un cambio en la comprensión de su ser, en su concepción, en su genética y, sobre todo, en cómo se experimenta. Es un procedimiento crítico necesario, que nos permite desarrollar ajustes en la metodología aplicada y clarificar para hacer conscientes los mecanismos involucrados y las relaciones orgánicas entre los diversos actores que intervienen. Al esquematizar vínculos, etapas y procesos develamos el accionar y desnudamos los desvíos que se introducen involuntariamente en el accionar y devenir de los procesos en el territorio.

Asimismo, esto permitió sistematizar relaciones con otras experiencias de extensión realizadas en el ámbito del taller (algunas por medio

de proyectos financiados por CSEAM), y se encontraron vínculos entre estas prácticas, que contribuyeron a enriquecer la reflexión y la planificación de actividades.

En momentos en los que está previsto un nuevo Encuentro Internacional de Escultores, que se llevará a cabo en 2019, se establece un nuevo mojón en el trabajo del equipo. El componente de extensión se intensifica para establecer un nuevo diálogo con los actores sociales e institucionales, así como un intercambio más intenso con los escultores, como forma de generar una síntesis en los aportes para proyectar una estrategia integral de configuración del Parque de Esculturas en Palmar y de la Ruta de Esculturas.

Por otra parte, se sigue apostando a la difusión de las experiencias de extensión del taller, tal como se materializó en el libro publicado de proyectos de Estación Atlántida (Articardi, Ross, Goñi, Leymonie, Sánchez *et al.*, 2016). Para esto, el registro y la conceptualización de experiencias es una de las formas de reconstrucción del trabajo realizado. Consideramos importantes en este proceso los planteos de Jara (2013): «Cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos refiriéndonos a procesos históricos, en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones». El proceso continúa realimentando la estrategia del taller de trabajar en el territorio.

Cuanto más se trabaja en el tema, tanto desde la escultura como desde el paisaje, o desde la unión de ambos, más nos acercamos al planteo de Paul Klee (1920) por el cual el arte no es la representación de lo visible, sino la visualización de lo oculto.

7. Curso-taller dirigido por Óscar Jara Holliday, de Concepción y Metodología de Sistematización de Experiencias de Extensión, en el Centro Universitario Regional del Este, en Maldonado, Uruguay.

8. Taller realizado en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.



Fig. 3. Grupo de estudiantes, docentes y autoridades locales en recorrida por rutas y caminos del territorio comprendido entre Palmar y Mercedes, en el *workshop* Ruta de Esculturas de Palmar, octubre de 2018. Fotografía: Magdalena Fiori.

Fig. 4. Diseñando la Ruta de Esculturas entre Palmar y Mercedes, espacio de trabajo en Parador Palmar, en el *workshop* Ruta de Esculturas de Palmar, octubre de 2018. Fotografía: Ana Laura Goñi.

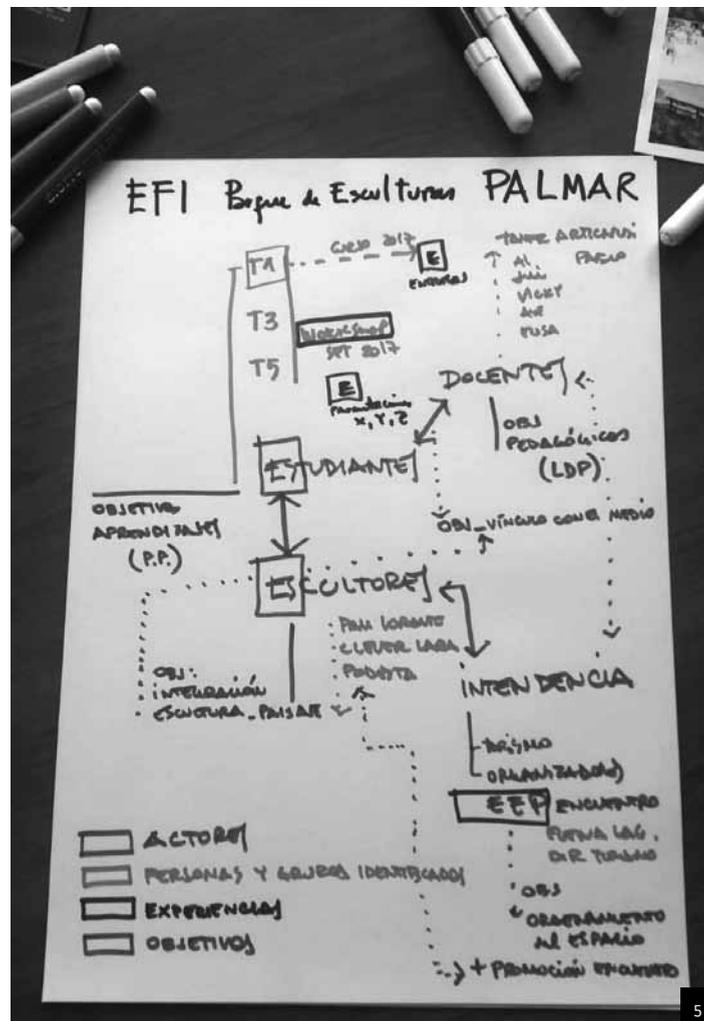


Fig. 5. Esquema realizado por Ana Laura Goñi y Victoria Sánchez sobre análisis de actores, experiencias y objetivos. Curso-taller Óscar Jara en CURE Maldonado, setiembre de 2018.

Referencias bibliográficas

Articardi, J., Ross, P., Goñi, A., Leymonie, R., Sánchez, V., Malcuori, J., Bazet, M., González, E. (2016). *AT Estación Atlántida, Proyectos de Paisaje*. Canelones (Uruguay): Intendencia de Canelones.

Articardi, J., Bernardi, L., Goñi, A., Piazza, N. y Sánchez, V. (2014). Imaginarios Punta Negra. En *Intenciones Integrales* (pp. 84–93). Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.

Articardi, J., Goñi, A., González, P., Piazza, N. y Segovia, S. (2012). Diseñar didácticas para proyectar paisajes. En Sánchez, M. y Fernández Díaz, M. (coordinadores), *Paisaje y entorno: reflexiones multidisciplinares* (pp. 32–43). Murcia: Biovisual.

Articardi, J. (2009). Propuesta de Implementación de Taller de Diseño de Paisaje, Centro Universitario Regional Este, sede Maldonado.

Clément, G. (2007). Movimiento. En Colafranceschi, D., *Landscape + 100 palabras para habitarlo* (pp. 139–140). Barcelona: Gustavo Gili.

Fandiño, L. (2005). *La enseñanza del proceso de diseño*. Córdoba: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC.

Goñi, A. (2016). Una experiencia pedagógica crítica en el ámbito universitario. *Revista InterCambios*, (3)1, 119–129. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Jacobs, P. (1991). De/Re/In[Form]ing Landscape. En Swaffield, S. (2002), *Theory in Landscape Architecture* (pp. 116–121). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Montevideo: Ediciones Populares para América Latina.

Klee, P. (1920). Confesión creativa. Berlín: Tribüne der Kunst und Zeit. Reimpreso en González García, A., Calvo F., Marchán, S. (1999), *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945* (pp. 361–366). Madrid: Akal.

Krauss, R. (1979). October 8. Boston: MIT Press. Reimpreso en Foster H. (compilador) (1985), *La posmodernidad* (pp. 59–74). Barcelona: Kairós.

Meyer, E. (1997). The expanded field of Landscape Architecture. En Swaffield, S. (2002), *Theory in Landscape Architecture* (pp. 167–170). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

REPENSAR
LA UNIVERSIDAD

SUJETO COLECTIVO

REFLEXIÓN ACERCA DE SU CONSTRUCCIÓN EN LOS PROCESOS DE CODISEÑO

EFI:

Diseño y Economía
Social y Solidaria

DANIEL BERGARA

Diseñador Industrial.
Profesor adjunto de Diseño,
Área Proyectual (EUCD,
FADU-Udelar).

PATRICIA LARROSA

Licenciada en Bioquímica.
Docente ayudante de
Diseño, Área Proyectual
(EUCD, FADU-Udelar).

Resumen

En el presente artículo se analiza la construcción del sujeto colectivo en el trabajo llevado adelante por estudiantes, docentes y microemprendedores en el marco del EFI Diseño y Economía Social y Solidaria (EFI DyESS). Se reflexiona, desde la perspectiva del pensamiento de diseño, sobre la experiencia del aprendizaje colaborativo y sobre la construcción de este sujeto, con el objetivo de contribuir a una teoría desde la acción.

Tomando como metodologías el codiseño y el diseño centrado en la persona, se conforman grupos de trabajo basados en la horizontalidad y en el diálogo de saberes. Se produce entonces en este encuentro Universidad-sociedad una revalorización del conocimiento popular, ya que es tomado como fundamental para la toma de decisiones durante todo el proceso.

Este modo de trabajar al momento de solucionar problemas tiene puntos en común con los procesos de construcción de un «sujeto colectivo». Las situaciones problemáticas reales de los emprendimientos permiten construir una mirada ampliada y crítica de la realidad, a la vez que se potencia la actitud proactiva en todo el proceso.

Como docentes de la Universidad hemos vivido un proceso de aprendizaje que nos lleva a seguir experimentando en estos encuentros que creemos que contribuyen a la construcción de nuevos paradigmas de economía y de sociedad en general.

Introducción

Cómo intervenimos como Universidad en el desarrollo y en la inclusión social constituye uno de los temas medulares en el marco de la reforma de la estructura académica de la Universidad de la República (Segunda Reforma). Tomando como principio la integralidad, se pretende que a partir de la relación con la sociedad y en diálogo con ella se produzcan conocimientos que contribuyan a su transformación. Esta condición posiciona a los EFI (herramienta para materializar la integralidad) como potenciales promotores de cambio social.

El EFI DyESS se plantea abordar las problemáticas de los microemprendimientos desde la perspectiva del pensamiento de diseño, en la búsqueda de soluciones desde un abordaje del «aprendizaje colaborativo». Se promueven pequeños cambios en la manera de solucionar problemas por medio del estudio de casos particulares. Cada emprendedor trabaja en equipo con un grupo de estudiantes y con docentes referentes. Con esta estructura se pretende ampliar la mirada en cuanto a la realidad de los emprendimientos, que pueden ser desde pequeñas unidades domésticas hasta comercios establecidos.

Con base en la experiencia recogida en la praxis del EFI DyESS, se plantean dinámicas de trabajo que aporten a la construcción de un sujeto colectivo, un sujeto capaz de analizar la realidad e intervenir sobre ella. El proceso implica una

metodología de trabajo colectivo, de encuentro de saberes para un objetivo común, conceptos vinculados estrechamente a la noción de «sujeto colectivo» definido en sociología. Si bien este término puede rastrearse a los orígenes de la teoría social y está relacionado con la asociación de hombres libres y con los conceptos de sociedad y comunidad definidos por Karl Marx y Friedrich Engels (lo que implica unas raíces bastante complejas), tomaremos para esta reflexión algunas características y objetivos de este sujeto que nos permitirán poner en juego al rol de la Universidad en los «procesos sociales actuales».

Aportes desde el EFI

El sujeto colectivo emerge desde la acción colectiva con la capacidad de comprometerse tanto con los procesos históricos que constituyen las relaciones de poder como con la transformación de estas. El término «sujeto» es el significativo simbólico de un ser con capacidad de relacionarse con el medio, de conocerlo y de operar en él las transformaciones necesarias para sobrevivir. En líneas generales, podemos decir que es un sujeto que toma conciencia de su realidad para transformar los hechos sociales; es un sujeto que puede transformar, que es actuante y consciente (Marx y Engels, 1973). Estas definiciones coinciden con los objetivos de trabajo planteados desde el EFI, por lo que permiten reflexionar sobre

los posibles cambios relacionados con el rol como seres sociales que pueden ser propiciados por el encuentro Universidad-sociedad.

Nuestras prácticas relacionadas con el Pensamiento de Diseño se basan en el análisis crítico de la realidad y en el cambio activo de ella, por lo que podrían promover la construcción de ese sujeto colectivo. El Pensamiento de Diseño centra su accionar en lo humano, en lo social, con una actitud responsable y con fuerte énfasis en lo experimental, mediante un enfoque significativo para hacer frente a los problemas complejos, permitiendo el desarrollo de estrategias y productos (Buchanan, 1992, citado por Leinonen y Durall, 2014). De modo que el diseño no es una actividad neutral y puede encontrar, por medio de su accionar, ideas y principios cargados de valores e incluso de ideología (Leinonen y Durall, 2014).

Con base en las experiencias del EFI DyESS podemos comenzar a visualizar cómo el encuentro Universidad-sociedad va generando transformaciones en el hacer cotidiano, que contribuyen a la construcción de nuevos paradigmas.

El trabajo del EFI se desarrolla bajo la modalidad de *codiseño y diseño centrado en la persona*. Se forman equipos de estudiantes, docentes y emprendedores, y son fundamentales el intercambio constante y la articulación entre los integrantes. El emprendedor tiene un rol activo, se promueve su participación en todas las fases del proceso, desde el análisis y diagnóstico

hasta la definición y resolución del problema. De este modo, cada equipo contribuye a la constitución de este sujeto colectivo, capaz de ser protagonista en la resolución de sus propias problemáticas (Durston y Miranda, 2002).

La actividad comprende la integralidad de funciones a partir de la investigación-acción participativa, y ensaya cómo el saber académico y el saber popular desencadenan intercambios constructivos en todas las etapas del proceso investigativo y de la intervención social. Esta modalidad de trabajo hace hincapié en dos aspectos que son fundamentales para la gestación del sujeto colectivo: por un lado, permite ensayar la toma de decisiones colectiva; por otro, fomenta la participación activa de los emprendedores en el proceso de diseño (participación/acción).

El encuentro de las diferentes miradas con un objetivo común promueve la construcción colectiva. Este diálogo de saberes que pone en juego los conocimientos de todos los integrantes del proyecto nos permite arribar a soluciones más acertadas. Es un proceso de trabajo que contribuye al «paso del yo al nosotros», un proceso fundamentado en el interés de cada sujeto en conocer y transformar la sociedad (Sánchez, 2013). Se trata también de ver los distintos modos del «ser-con» que aporta Jean-Luc Nancy (2000) mediante las diversas prácticas llevadas adelante entre los distintos actores desde los territorios.

Muchas de las tecnologías para representar y construir los mercados enmascaran la interdependencia de las partes y los productos involucrados en el intercambio; asimismo, un sello distintivo del capitalismo es la negación de que se basa en una forma de interdependencia explotadora en la que los no productores se apropian del excedente de los productores directos. Mientras cada una de estas prácticas instituye una forma de conexión social, cada una de ellas atenúa o esconde los aspectos de la interdependencia económica. Hacer de nuevo visibles estos aspectos es dar un paso adelante para convertirlos en objetos de la política y la ética. La distinción entre el ser-con, implícito o borrado, y el ser-con explícito, es la clave de nuestro proyecto contrahegemónico de «politizar de modo diferente» la economía. (Gibson-Graham, 2011, p. 216).

De esta forma, la interdependencia es reconocida y puesta en acción, o bien cabe reflexionar sobre si, por el contrario, dicha interdependencia es negada y opacada (Gibson-Graham, 2011). A partir del pensamiento de diseño en la propuesta de una economía alternativa, pretendemos que el «ser con» sea explícito, que aquellos resultados del trabajo con/junto tengan la capacidad de hacer visibles las distintas relaciones sociotécnicas que los componen.

El Pensamiento de Diseño —ubicuo, centrado en la persona, transcultural, transdisciplinar y ético— desarrolla una diversidad de formas de saberes. Es colaborativo y sistémico. Tiene un gran potencial para contribuir al «ser con» explícito, contrahegemónico.

En cuanto a la participación activa, los proyectos se abordan desde el codiseño como modalidad de trabajo cuyo eje central es colocar a las personas/emprendimientos no en el centro, como objeto de estudio y análisis, sino como participantes activos del proceso de diseño, integrando el «círculo de expertos». El diseñador actúa entonces como un facilitador de herramientas (creativas y de análisis) que permitirán que el emprendedor sea parte activa en el proyecto a desarrollar (Fig. 1).

Se vivencia así una nueva manera de trabajar que colabora en la construcción de ese sujeto que forma parte de un entramado social y actúa para cambiar la realidad. En nuestras prácticas se confirma que el trabajo colaborativo potencia la diversidad de propuestas, incentiva el intercambio de ideas y la argumentación, mejora la calidad de las soluciones encontradas y promueve un aprendizaje para todas las personas integrantes del proceso.

Las experiencias de trabajo de codiseño son valoradas positivamente por las diferentes partes en cuanto al proceso de trabajo y a los resultados obtenidos.

El lugar de la práctica

Tomando como punto de partida que el aprendizaje es un proceso activo y no una recepción pasiva de conocimiento transmitido, vamos al encuentro de nuevas formas de hacer las cosas, reflexionando desde los diferentes puntos de vista e interpretaciones acerca de la realidad.

Se produce, como consecuencia, un cambio en el posicionamiento de quienes participan, a un lugar en el que se promueve el trabajo horizontal, apuntando a rescatar valores culturales y a potenciar la creación de redes de trabajo. Estos factores colaboran en la toma de conciencia de formar parte de un entramado social en el que se facilita la generación de redes de contención (redes de integración comercial y social) y se hace visible el valor cultural de la producción local, lo que conlleva el fortalecimiento de los emprendimientos (Coraggio, 2004).

Como resultado de la investigación-acción que desarrolla el EFI DyESS se busca fortalecer la característica propositiva que se puede dar en los procesos de extensión, pretendiendo dar valor a los conocimientos ya existentes en la comunidad y a la capacidad de cuestionar, analizar y testear posibles soluciones para los propios problemas (Roger, 1987, citado por Novaes, 2015, p. 93).

Sin mencionar casos particulares, podemos encontrar ciertas cualidades de los grupos de trabajo (principalmente en la dupla

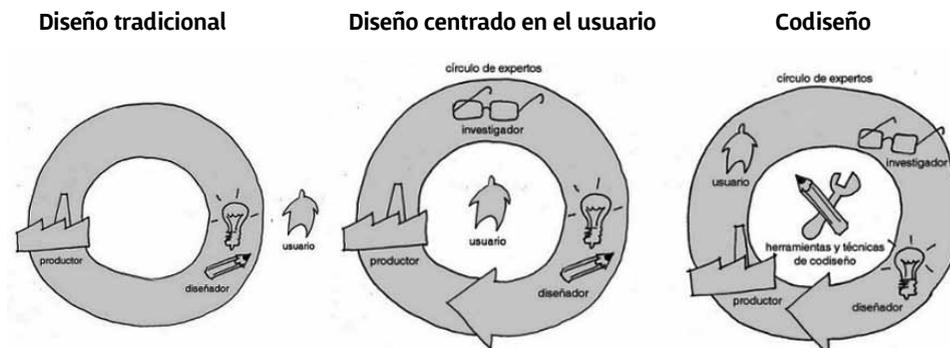
emprendedores-estudiantes) que son clave para la consolidación del sujeto colectivo.

Un punto fundamental en el comienzo del proceso es cómo se dan las relaciones en el grupo, ya que el éxito del trabajo horizontal está íntimamente relacionado a los grados de empatía que se generen. Si bien el equipo docente hace énfasis en la importancia de esa búsqueda y en algunas instancias se han hecho actividades iniciales para facilitar el encuentro, en definitiva, es algo que queda a merced de lo que los estudiantes y el emprendedor puedan lograr.

Este punto tan importante para generar los cimientos del grupo escapa a las habilidades técnicas y pertenece al plano de lo humano propiamente dicho, por lo que la variedad de resultados es tan amplia como la cantidad de personas que han participado. En algunos casos se logran altos grados de empatía en el comienzo, otros grupos logran empatía en el recorrido y hay una amplia variedad de intermedios hasta (en los casos críticos, los menos) los equipos que no logran el encuentro.

Se constata que los grados de empatía logrados repercuten directamente en la pertinencia de los resultados a los que se arriba y, en el plano humano, en los grados de satisfacción alcanzados durante el trabajo. Los altos grados de empatía habilitan el trabajo realmente horizontal en el que se da naturalmente ese diálogo de saberes que consolida la noción de sujeto colectivo.

Fig 1. El rol del diseñador con relación al usuario. Fuente: <http://lonjausdesign.com/co-diseno01/>



Otro elemento fundamental es el encuentro del objetivo común, que no sólo es el que se «escribe y es explicitado», sino al que se llega de común acuerdo entre las partes y se siente como propio. Aquí ya no hay «partes» que lo quieran cumplir, sino un «sujeto» que busca ese objetivo.

Esto sucede cuando los estudiantes logran sentirse parte del emprendimiento y no solamente «estar trabajando con» un emprendedor, que a su vez estuvo dispuesto y abierto a exponer y compartir su proyecto de trabajo. No es fácil llegar a esta «apertura», ya que implica un alto grado de entendimiento de lo que vivencia el «otro» con quien trabajamos, cobrando sentido el «ser con» al que hicimos referencia anteriormente. Nuevamente, se encuentran resultados ampliamente satisfactorios en el plano material y humano en los grupos que logran esta simbiosis.

La otra cara de este trabajo con un objetivo común es que el emprendedor logra vivenciar el ser partícipe de la «creación» de la solución y, por consiguiente, del cambio, en lugar de ser sólo receptor de dicha solución.

Esta capacidad de crear en colectivo participando activamente en el proceso pone en valor sus conocimientos y le permite tomar conciencia de su capacidad de intervenir sobre la realidad. Aparece una vez más la condición de sujeto colectivo que toma conciencia y logra promover un cambio.

Esta modalidad de trabajo, que nos orienta hacia la gestación del sujeto colectivo, permite ir consolidando la percepción de pertenecer a un entramado social, del que somos parte activa y, por consiguiente, podemos formar parte de su transformación. En algunos casos, esto se ha visto potenciado al lograrse establecer alianzas de trabajo, ya sea con otros emprendimientos o con organizaciones estatales. En todos los casos podemos constatar que formar parte del desarrollo de soluciones permite, principalmente para los emprendedores que no se visualizaban como parte activa de su desarrollo, posicionarse en un nuevo lugar dentro de la comunidad a la que pertenecen.

Por otro lado, en relación con la especificidad del EFI, es decir, la Economía Social y Solidaria, es fundamental el acercamiento a la construcción de este sujeto colectivo, ya que uno de sus principios básicos es el de colocar en el centro a la persona y la reproducción ampliada de su vida en armonía con la naturaleza, frente a un modelo hegemónico de economía de mercado, cuyas consecuencias sociales son nefastas. Es importante que este sujeto, como ser social, comience a visualizarse como parte activa de un colectivo/comunidad, para que de este modo pueda aportar a la construcción de estos nuevos paradigmas de economía y de sociedad en general.

En el caso de los estudiantes, se propone que puedan generar una mirada crítica de la realidad, que puedan reflexionar en relación con su rol en la sociedad y puedan visualizar realidades que, de otra manera, permanecen invisibles (dimensión ética y política). El encuentro profundo con los microemprendimientos hace palpable la necesidad de ampliar la mirada y los coloca en un lugar proactivo para intervenir en esas realidades.

En el caso de los emprendimientos, no sólo logran tomar ese lugar activo, como ya mencionamos, necesario para su crecimiento, sino que a su vez cambian su mirada en cuanto al valor de su conocimiento, ya que se hace fundamental en el análisis de la situación, en el planteo de soluciones y en la materialización de estas.

Valoramos todo lo expuesto como un acercamiento a la mejora del encuentro de la Universidad con la sociedad y un aporte al objetivo de promover su transformación.



Fig. 2. Encuentro de estudiantes con el emprendimiento Recicladitos, 2015.

Referencias bibliográficas

Coraggio, J. L. (2004). Las políticas públicas participativas: ¿obstáculo o requisito para el desarrollo local? En González Bombal, I. (comp.), *Fortaleciendo la relación Estado-Sociedad Civil para el Desarrollo Local* (pp. 35-56). Buenos Aires: CENOC-Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación-UNGS.

Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (en línea). Santiago de Chile: División Desarrollo Social, CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf

Gibson-Graham, J. K. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Leinonen, T. y Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, (XXI) 42,107-116.

Marx, K. y Engels, F. (1973). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.

Nancy, J. L. (2000). Nothing But the World. *Vacarme*, 11, 4-12.

Novaes, H. (2015). *Universidad y movimientos sociales en América Latina: reanudar un hilo interrumpido*. 1ª ed. Buenos Aires: Continente.

Sánchez, J. (2013). *La construcción del sujeto colectivo desde las organizaciones socioeconómicas solidarias*. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10819>

COMENZAR POR CASA

EDUCACIÓN Y ACCESIBILIDAD

EFI:
Diseño Universal

LUCÍA AROBBA

Técnica en Vestimenta (UTU). Profesora adjunta en Escuela Universitaria Centro de Diseño (FADU-Udelar).

PABLO D'ANGELO

Diseñador industrial opción producto. Docente asistente en Escuela Universitaria Centro de Diseño (FADU-Udelar).

VIRGINIA PIÑEYRO

Diseñadora industrial opción textil-moda. Docente ayudante en Escuela Universitaria Centro de Diseño (FADU-Udelar).

Resumen

Repensar la Universidad implica reflexionar sobre la generación de conocimiento a partir de una transformación de quienes se encuentren en el rol del beneficiario en territorio, pasando a ser un actor principal. Valorando los diversos saberes, se cuestiona al erudito y su hermetismo, problematizando las relaciones entre el «qué» y el «cómo», y llevando la discusión al nivel de los lenguajes en juego.

Buscamos promover la equidad de oportunidades y asegurar la plena participación de todas las personas en la Universidad. Nos proponemos aportar a la eliminación de barreras, tanto físicas como actitudinales, que actualmente generan situaciones de discapacidad e inaccesibilidad.

Trabajar desde la vivencia de situaciones de discapacidad, compartir con personas que viven diferentes realidades y cocrear son parte de la metodología que se pone en práctica en nuestro EFI Diseño Universal. En el respeto y la aceptación, en convivir, en compartir y cocrear en nuestra sociedad diversa encontramos la clave para la equidad.

Introducción

El siguiente texto se enmarca en experiencias que han tenido lugar desde 2012 en la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Las actividades desarrolladas en nuestro EFI Diseño Universal han logrado transformaciones en sus diferentes ediciones. Comenzaron como proyecto final de tercer año de Textil en 2012 y se transformaron en una materia optativa abierta a todos los estudiantes de la FADU en 2016.

Su propósito es abordar las barreras de accesibilidad de tipo físico y actitudinales que genera el entorno y actuar en ellas desde el diseño. Se trabaja con metodología teórico-práctica desde el concepto de *diseño universal*, que debe ser entendido como una nueva filosofía del diseño, que intenta desarrollar productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de usuarios.

El diseño universal es una estrategia de planificación y diseño de productos y entornos orientada a alcanzar una sociedad incluyente, que asegura la plena igualdad y participación de todas las personas. Una de las finalidades principales del diseño universal es promover la igualdad de oportunidades y asegurar la plena participación en la sociedad de las personas con funcionalidad reducida, eliminando las barreras que limitan sus capacidades y

evitando que surjan nuevos obstáculos. Los principios del diseño universal estipulan que la solución principal debe estar destinada a anticipar las necesidades de todos los usuarios. (Medina, 2015, p. 5)

El principal objetivo del EFI es la promoción de un cambio de paradigma en la recepción de la temática de la discapacidad. Para eso, visibilizar la diversidad de las personas con sus respectivos cuerpos y funcionalidades, compartir y diseñar para y con diversos usuarios son medios para, en definitiva, mejorar la sociedad toda.

En la última edición trabajamos en la generación de alternativas accesibles, que mejoren la experiencia de uso del edificio Jackson (una de las sedes de la EUCD). Se generaron experiencias de situaciones de discapacidad mediante diferentes ayudas técnicas en recorridos por el edificio, de manera que el estudiante vivenciara la complejidad de las barreras actuales en la vida cotidiana al percibir dificultades en el ingreso, en el acceso a los diferentes espacios y en la utilización de estos y su señalización.

Año a año, se busca involucrar al estudiante en la realidad social mediante el acercamiento a personas que viven situaciones de discapacidad y por medio de la investigación y el intercambio con diferentes servicios, como el Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis, Uruguay), la escuela 200 «Dr. Ricardo Caritat», «Da la vuelta» (Facultad de Ingeniería), Espacio

CANDI (Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad) y el Centro Tiburcio Cachón.

Como meta más mediata de la última edición, se buscó que las propuestas proyectuales de mejoras físicas sirvan de base para su concreción durante 2019, alineando el uso del edificio con la filosofía del diseño universal, como forma de lograr un empoderamiento del lugar de estudio y hacia la profesión. Se trabajó desde la construcción de docentes y estudiantes como modificadores y constructores de nuestro entorno.

Este trabajo, a partir de la mirada de la temática del EFI que nos compete, en donde trabajamos especialmente en torno a las barreras físicas y actitudinales, buscará cuestionar las barreras académicas que autogenera la Universidad para la construcción de conocimiento.

Reflexiones desde el aula

Se visualiza como un elemento de gran importancia la comprensión de la discapacidad como una problemática compleja, en la que deberían confluir diferentes conocimientos, prácticas disciplinarias y profesionales, desde una perspectiva de derechos humanos.

Por medio de las experiencias vinculadas a las temáticas de accesibilidad y enmarcado en el modelo social de discapacidad, podemos decir que nada es tan inamovible. Siguiendo este

modelo, entendemos que las personas no son las que tienen la discapacidad, sino que la generan las barreras tanto físicas como actitudinales que han sido creadas históricamente por la sociedad.

Se entiende que la discapacidad es una construcción social, ya no sólo en su etimología, sino en su conceptualización. Cierto es que hay una realidad biológica, orgánica, una marca corporal, pero todo lo demás es una construcción social. (Míguez, 2009)

El entorno debería responder para facilitar la experiencia de vida, así como la Universidad debería hacerlo en la divulgación y construcción de conocimiento, de manera de no alejarse de su meta original. Esto nos llevaría a reconsiderar y a cuestionar quién posee el conocimiento si partimos de la siguiente premisa:

Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. (Freire, 2008, p. 69)

En cuanto a la generación de metodologías pedagógicas y de relación con el entorno, la estructura de la Universidad carece de flexibilidad para responder con empatía a las necesidades de la sociedad con el espectro que contiene. Desde esta perspectiva, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación de todos los estudiantes, en un marco de

respeto a sus diferencias, a fin de responder a sus necesidades y derechos.

La educación es vista como una disciplina que unifica saberes, experiencias, componentes pedagógicos y didácticos que están al servicio de la formación integral del ser humano. Como tal, el docente y todo agente educativo tienen una responsabilidad social y pedagógica. (Garzón Guerrero, Vilma y Moscoso, 2017)

Entendiendo que todos los saberes son igual de importantes, se transforma el rol de beneficiario en actor principal. Debemos tener en cuenta a las personas que viven diferentes realidades y que se enfrentan con estas barreras universitarias, y construir entre todos una realidad accesible.

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. (Freire, 1997, p. 115.)

En la práctica diaria hay estructuras que van en contra de la democracia del conocimiento. Basta recorrer textos, ponencias o encuentros que provienen o en los que se congregan integrantes del mundo académico, para fácilmente constatar, al tomar una pequeña distancia, que en repetidas oportunidades se hace un uso excesivo de un vocabulario y de modalidades

de comunicación que para muchos receptores resultan crípticos. Este tipo de barreras intelectuales, materializadas en modalidades lingüísticas, que incluye una terminología innecesariamente compleja proveniente de los ámbitos académicos, dificulta la comunicación entre los actores y socava la verdadera razón de la integralidad: el diálogo que genere conocimiento conjunto, como derecho universal. Quizá esto sea consecuencia de una autoproclamación de superioridad de la academia respecto de otros saberes, a los que no tiene en cuenta. De esta forma se produce un distanciamiento entre la academia, los saberes y el contexto en el que se generan.

Como ocurre con el diseño de productos que no contemplan el concepto de diseño universal en su concepción y desarrollo, la Universidad, como reflejo de una sociedad que aún no la ha integrado completamente, no consigue borrar o suavizar las barreras al acceso universal del conocimiento. En consecuencia, se reducen las oportunidades de aprendizaje.

A partir de la tarea docente y de la guía en las dinámicas de los ejercicios propuestos y de los conocimientos construidos, se pone en evidencia la necesidad de llegar a la diversidad de población, de formas a veces consideradas «menos académicas», para asegurarnos de que el mensaje que envía la propuesta educativa sea integrado. Obtener un retorno por parte de los actores vinculados permite la evolución y la

comprensión de la verdadera pertinencia de los diferentes saberes.

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de «ablandarla» o «domesticarla». (Freire, 2017, p. 118)

Al analizar desde una perspectiva de equidad y de accesibilidad, y en concordancia con la frase «Nada sobre nosotros sin nosotros» (expresión utilizada por los activistas de los derechos de las personas en situación de discapacidad desde los años noventa), se pone en evidencia la necesidad de mayor formación docente, con énfasis en la claridad y la accesibilidad de los conocimientos y su construcción.

Se proyecta la idea de la discapacidad como algo que sólo interesa a una parte de la población, negando las situaciones discapacitantes que toda la población experimenta a lo largo del ciclo de la vida. (Meresman, 2013, p. 13).

Para llegar a la sociedad en su diversidad debemos generar conciencia sobre distintos lenguajes y adaptarnos a nuevos formatos. También es preciso elaborar acciones

y contenidos (desarrollo de ejercicios, prácticas, experiencias) acordes a las necesidades. Es fundamental la educación por medio del intercambio de vivencias y de experiencias entre diferentes actores. Como consecuencia de ello, los resultados logrados son notablemente más aprendidos y entendidos que los que surgen de impartir conocimientos teóricos de manera eminentemente abstracta.

Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí. (Confucio)

Para lograr la replicabilidad de lo realizado y mejorar aspectos referidos a la comunicación accesible, se propone la sistematización de experiencias teniendo en cuenta a todos los actores participantes.

Conclusión

Como consecuencia de esta mirada y considerando las devoluciones recibidas por los estudiantes que han participado en los cursos, entendemos que debemos repensarnos como sociedad comenzando en la Universidad. Debemos revisar nuestros comportamientos en las prácticas cotidianas con relación a cada persona para generar cambios que vayan desde lo pequeño a lo más grande, y viceversa. Desde esta perspectiva, entendemos que los docentes

y la Universidad son quienes deben trabajar en sinergia, generando la flexibilidad para adaptarse a la diversidad de población, así como sistematizar las experiencias con todos los actores participantes, analizándolas con el propósito de mejorar.

Las instancias prácticas de sensibilización de vivir situaciones de discapacidad, así como los encuentros de los estudiantes del curso con personas que viven situaciones de discapacidad en su día a día, les han servido para integrar esas experiencias como parte de su bagaje de vida. Esto ha contribuido a modificar su mirada hacia «el otro», tanto en lo personal como en lo profesional, como consecuencia de la utilización de las herramientas y de los conocimientos adquiridos, canalizándolos en propuestas de aportes para el diseño de un entorno accesible.

Asimismo, desde la visión de quienes actuamos como docentes, es oportuno comentar que hemos percibido que, en general, los integrantes de estas instancias formativas son individuos con una actitud abierta y con voluntad de generar cambios positivos en las vidas de otros. Por ende, entendemos que es un factor clave la apropiación del individuo en la comunidad para generar mayor accesibilidad y, de esta manera, poder encontrar mejores prácticas, que respondan a las diversas necesidades.

Estamos convencidos de la necesidad de la equidad de oportunidades, a fin de que todas las personas puedan acceder a la educación

superior. Entendemos que el lenguaje, los discursos y los procedimientos dentro y fuera del ámbito universitario pueden llevarnos a una reducción de vulnerabilidades, rompiendo una barrera para la educación, y la Universidad debe trabajar en la mejora de la accesibilidad en tal sentido.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad expresa los debates con relación al abordaje de la discapacidad (ONU, 2005). Uno de ellos refiere al derecho a la educación, sin discriminación y con base en la igualdad de oportunidades, en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida de la persona. Si bien la Convención se dirige a las personas que viven en situación de discapacidad, se busca eliminar cualquier tipo de barreras, expandiendo este paradigma hacia todas las personas.

Hace décadas que el sistema educativo ha incorporado estrategias para la inclusión, que se han dirigido mayoritariamente a la educación inicial, primaria y, en menor medida, a la secundaria. La posibilidad de acceder al nivel superior incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos: al trabajo, a la participación activa en la comunidad, a la equidad de oportunidades.

La educación tendría un alcance mayor si tomarámos el desafío de pensar estrategias de desarrollo accesible y políticas públicas basadas en la equidad de los derechos.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 1999, p. 53)



Fig. 1-2. Transformación del mostrador de bedelía de la EUCD (antes y después).



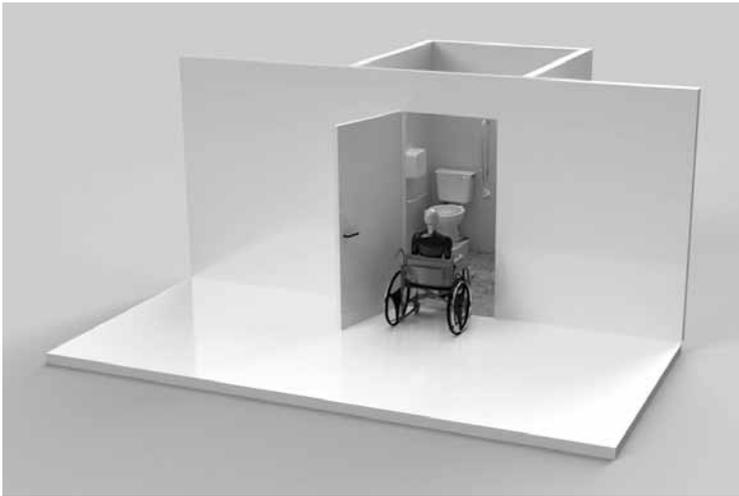
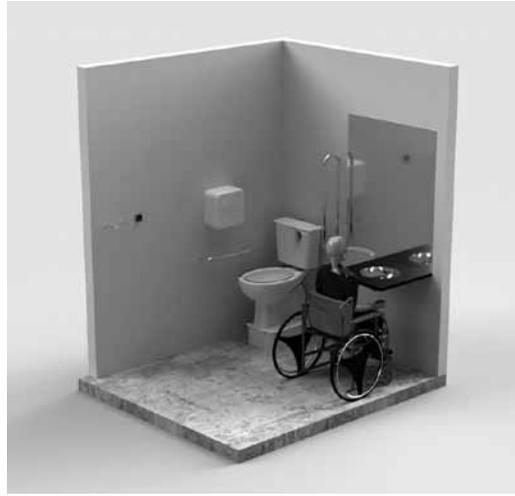
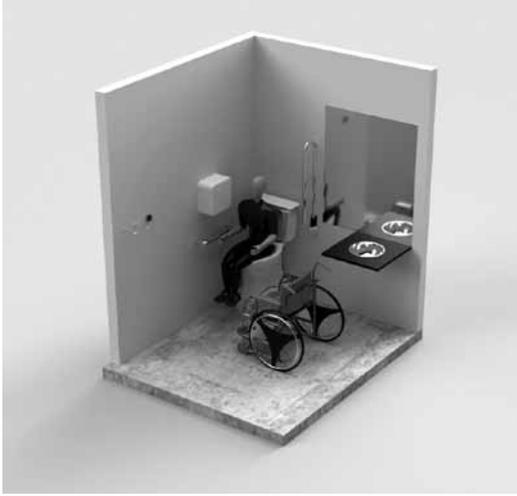


Fig. 3. Ejemplos de trabajos realizados por los estudiantes Sofía Duarte, Sebastián Castiñeira, Gabriel Castro y Valentina Pose. Transformación del baño de docentes en baño accesible. *Renders de la propuesta.*

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Garzón Guerrero, V. A. y Moscoso, M. (2017). *La pedagogía: el complemento estratégico de la educación ambiental*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320804042_La_pedagogia_el_complemento_estrategico_de_la_educacion_ambiental

Medina, K. (2015). *Discapacidad múltiple*. Recuperado de: 181.189.159.2/2016/Septiembre/estu/contenido/.../Discapacidad%20multiple.pdf

Meresman, S. (2013). *Accesibilidad, inclusión y discapacidad*. Recuperado de: <https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/866047/mod.../1/Libro%20Retedis.pdf>

Míguez, M. N. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Montevideo: Trilce.

Organización de las Naciones Unidas (2005). *Convención Internacional sobre los Derechos*

de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1192>

OMBÚES: VALORES ASOCIADOS A LA INTEGRALIDAD

EFI:

Ombúes. Valores
asociados a la
naturaleza

ANA VALLARINO KATZENSTEIN

PhD especializada en Paisaje (Université Paris VIII-ENSAPLV, France). Arquitecta (FADU-Udelar). Profesora adjunta de MICS IDP (CURE). Profesora agregada. Directora ejecutiva del Instituto de Diseño (IdD, FADU-Udelar).

Resumen

Se relacionan valores asociados a la integralidad en el marco de la Universidad de la República (Udelar). Se articula asimismo el plano universitario con el humano y el sociocultural, tomando como apoyo al proyecto *OMBÚes*. Se extrapola para ello la clasificación de Kevin Lynch, aplicada a las políticas urbanísticas según la forma en que los valores se explicitan, se consiguen, se alcanzan en la práctica o pueden medirse.

Se trabaja con una noción amplia de integralidad, inserta en el paradigma de la complejidad, articulando dualidades y distancias, para atender al sujeto, al instrumento y al objeto de la educación. Los procesos en bucle habilitan la integración de las funciones universitarias y la utilización del conocimiento como fin y como medio, atendiendo a su integralidad, en su construcción y transmisión.

El estudio de temáticas y estrategias transfronterizas e interculturales apela a cualidades comunes entre diferentes colectivos, despertando el interés y la empatía. La naturaleza como foco y la conexión con lo emocional fomentan la apropiación de iniciativas. Finalmente, el trabajo con TIC habilita el trabajo colaborativo.

Todas estas cuestiones fomentan la formación de una conciencia colectiva.

Introducción

Esta disertación relaciona diferentes valores asociados a la integralidad en la Udelar. Para ello se extrapola la clasificación de Kevin Lynch (1985), aplicada a las políticas urbanísticas según la forma en que los valores se explicitan, se consiguen, se alcanzan en la práctica o pueden medirse. Se plantean antecedentes, trabajos fundamentales y un marco teórico para luego articular los valores en el ámbito universitario y a nivel humano y sociocultural.

Los «valores fuertes» serían aquellos que se citan frecuente y explícitamente como objetivos políticos y, si bien no tienen grandes pretensiones, generalmente se concretan. Los objetivos que, teniendo las mismas características generales de los primeros, no logran concretarse, serían «valores ilusorios». La no concreción puede deberse a la complejidad de las relaciones intra e interinstitucionales y a la consecuente pluri, trans e interdisciplinariedad que envuelve su abordaje, o simplemente a que sólo son fachadas teóricas sin intencionalidad de apoyo. Un tercer grupo de objetivos, que generalmente cumplen un rol político decorativo, serían los «valores débiles». Si bien son citados con frecuencia, no está clara la forma de alcanzarlos (si es que logran concretarse). Esto se debe, al igual que en el caso anterior, a la complejidad de los factores involucrados. Existen otros objetivos, tan fuertes como los primeros, que si bien se desean fervientemente y

se alcanzan con claridad, no se explicitan: son los «valores ocultos». Hay que considerar, por último, aquellos valores que hoy en día no son prioritarios; estos «valores relegados» tendrían relaciones dudosas, confusas o poco prácticas con la actividad universitaria.

Trabajos fundamentales y antecedentes

Esta disertación deriva del proyecto *OMBÚes*, si bien hay otros trabajos relacionados. Algunos fueron cimiento de *OMBÚes* y otros están interactuando actualmente con este en un proceso de rediseño y retroalimentación continuo. Enumeraré los más importantes para su posterior referencia:

P1) Semana de la Ciencia y la Tecnología (SemanaCyT) [(Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Industria, Energía y Minería (MIEM), Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (Peciba), Facultad de Ingeniería (Fing-Udelar)] (desde 2007).

P2) Doctorado en Arquitectura, especialización Paisaje (Vallarino, 2008).

P3) Asignatura Métodos de Investigación en Ciencias Sociales (MICS), Licenciatura en Diseño de Paisaje (IDP), Centro Universitario Regional Este, CURE (desde 2012) y Metodología de Evaluación del Paisaje, posgrado Diploma de especialización en Proyecto de Paisaje (2013) (Udelar).

P4) Taller de Información Geográfica del

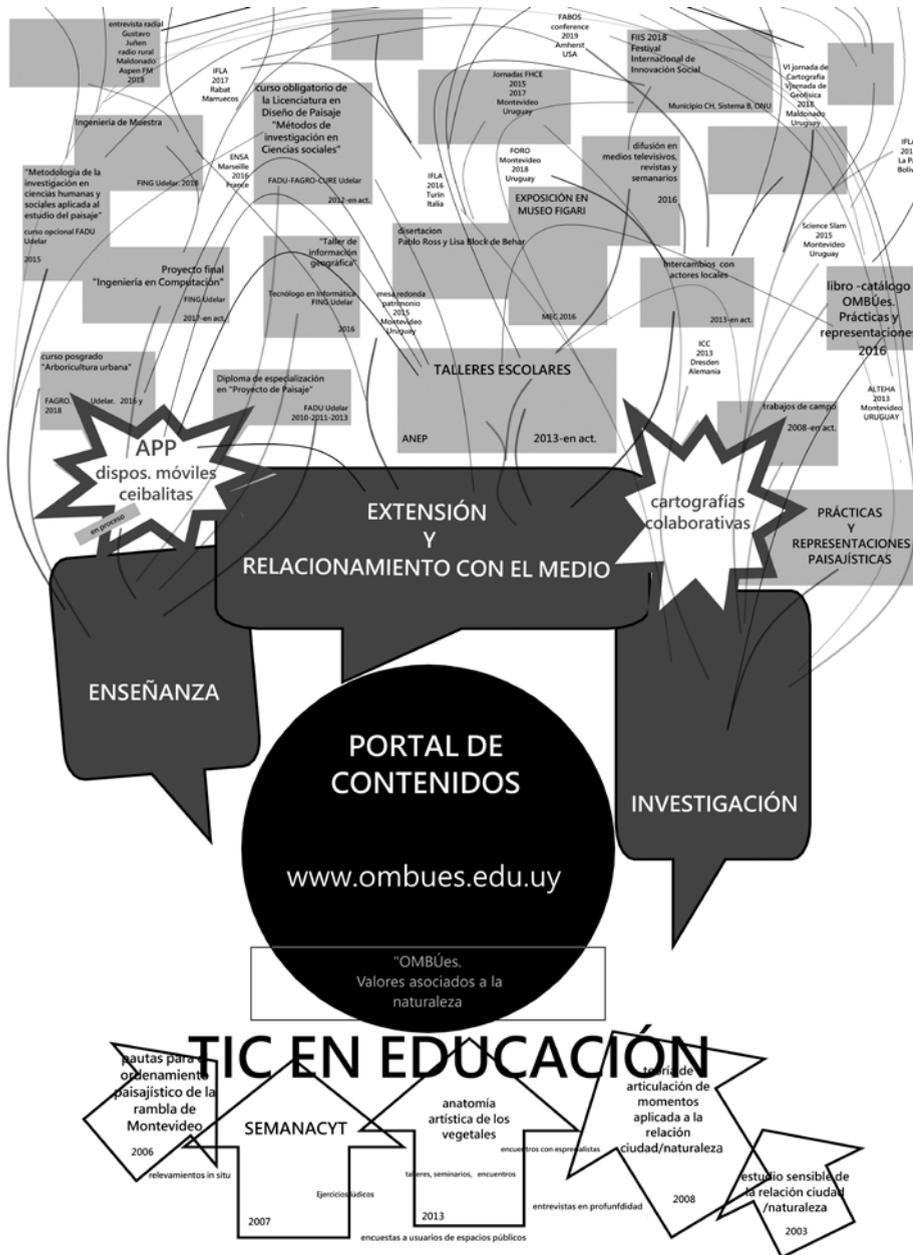


Fig. 1. Genealogía y esquema del proyecto OMBÚes; 2019; Ana Vallarino

Tecnólogo en Informática (2016) y proyecto final de Ingeniería en Computación (desde 2017) (Fing-Udelar).

P5) Proyecto *OMBÚes. Valores asociados en la naturaleza* (desde 2013) (FADU-Fing-Facultad de Agronomía, IDP CURE (Udelar) y el Museo Figari (MEC).

Marco teórico

En la tesis doctoral (P2) elaboré una teoría (TAM) para el análisis y la interpretación de la realidad enfocada hacia los estudios paisajísticos (Teoría de articulación de momentos aplicada a la relación ciudad/naturaleza), que está en los cimientos del proyecto *OMBÚes* y de esta disertación. Esta teoría es «una herramienta abierta e impulsora del conocimiento, apuntando a resolver problemas holísticos, más allá de lógicas logarítmicas» (Vallarino, 2013). La TAM partió del campo de las humanidades, se basó en una metodología cualitativa y tomó como pilar el paradigma de la complejidad. Este es un marco epistemológico y conceptual que pone énfasis en los actores y en las significaciones. Se respalda en tres principios básicos: el dialógico (la superación de los antagonismos en una construcción superior), el de recurrencia (los efectos circulares y en bucle que afectan a todo fenómeno humano) y el hologramático (que evidencia que el todo está en la parte, así como

esta se encuentra en el todo) (Mucchielli, 2004, pp. 23–24). La TAM, al igual que *OMBÚes*, articula ciencias humanas y sociales, arte y ciencias naturales.

La TAM propone una dialógica dinámica para abordar la complejidad de la realidad, partiendo de la necesaria definición de unidualidades primarias (las dos caras de una cinta de Moebius). Estas están representadas por pares de fuerzas opuestos y complementarios que, multiplicados por distancias, originan *momentos* (en el sentido de la mecánica).

La oposición complementaria básica es la consideración del hombre en y fuera de la naturaleza (Vallarino, 2013). El equilibrio de *momentos* es dinámico y se logra articulando los planos físico, racional y afectivo. La articulación entre los brazos de palanca de los *momentos* es el hombre, más específicamente la condición humana, en tanto trilogía especie/individuo/ser social,¹ derivada del cerebro triúnic en el que se enlazan pulsión, razón y afectividad. Como especie es importante recuperar el valor del propio cuerpo. En cuanto individuo, son significativas las historias de vida. Por otro lado, en la consideración del hombre como ser social entran en juego imaginarios que habilitan la consideración de una unidad de medida temporal que abarca varias generaciones, involucrando la noción de identidad colectiva.

Parto de la naturaleza como un constructo cultural y suscribo las afirmaciones que

consideran al paisaje el mediador por el que la sociedad se refiere a ella (Berque, 1999). De la TAM nace la noción de paisaje como una articulación entre prácticas y representaciones humanas referidas a la naturaleza (Vallarino, 2008).

La TAM habilita la articulación de la fuerza, el «estar» (que viabiliza la adquisición de conocimientos y el aprovechamiento de recursos) con la distancia, el «ser» (que permite tener una postura crítica y valorarlos), clave de toda sustentabilidad.

Metodología

Esta disertación se enmarca en el ejercicio de las funciones docentes universitarias de investigación, enseñanza y extensión, en la Udelar. De acuerdo con el Consejo Directivo Central (CDC, 31/07/2012), la extensión implica un conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en procesos interactivos de construcción y difusión del conocimiento, dando prioridad a los sectores más postergados. La enseñanza comprende «actividades tendientes a orientar a estudiantes, egresados o docentes e investigadores en su proceso de capacitación, mediante la docencia curricular o especial, las obras didácticas u otros medios para lograr tal propósito» (CDC, 1968). Por último, la investigación implica la creación de conocimiento.

Me interesa insertar estas funciones en el paradigma de la complejidad y atender al conocimiento (tomado como una conjunción de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes) como una noción común entre ellas. ¿Qué implica el conocimiento? Parafraseo a Edgar Morin cuando dice que conocer implica un proceso en bucle continuo entre separar para analizar y relacionar para sintetizar o complejizar (Morin, 1997).

Este proceso me habilita a introducir también la noción de integralidad en el paradigma de la complejidad. Retomo el planteo de Antonio Romano acerca de leer la integralidad desde diferentes dimensiones. En primer lugar, pone el acento en el sujeto de la educación: lo considera una persona, un ser integral. En este punto, me interesa enlazar con la trilogía humana a la que referí anteriormente y con una reinterpretación de los «sectores más postergados» a los que se alude en la concepción de la extensión. Considero que, justamente, si hay algo postergado hoy día, es la naturaleza, empujando por la nuestra.

Paradójicamente, según Augustin Berque, la naturaleza ejerce un poder de referencia muy fuerte en nuestras sociedades occidentales. Esto se debe a su carácter cósmico —es decir, a su significado apropiable por todos— y a que cada uno experimenta, en su propio cuerpo, que forma parte de la naturaleza (Berque, 1999, pp. 76–77). Para aproximarse lo más posible a su

1. Se toma como referencia el pensamiento del profesor Edgar Morin. Cf. los distintos volúmenes de *El método* (Morin, *La Méthode*. Vol. I a V, 1977 a 2001).

conocimiento, no hay que disociar el problema del conocimiento de la naturaleza del de la naturaleza del conocimiento (Morin, 1977). Para ello es necesario atender a la relación del sujeto con su entorno cultural, social e histórico; apuntar a la integralidad a la que refiere la TAM y a la necesidad de *momentos*, de fuerzas duales y de distancias.

La falta de recursos económicos puede llevar a que no se logre satisfacer las necesidades básicas (alimento, salud, vivienda) o no se completen las condiciones suficientes (educación, recreación, vida social, aspiraciones personales). Según el entorno, la relación con la naturaleza podrá llegar a ser viva y directa pero no por una cuestión de elección. No hay distancia que permita la valoración.

Pero también en el otro extremo las distancias pueden ser un problema. La civilidad entraña establecer una distancia, alejarse de las relaciones directas y espontáneas (desde un punto de vista humano y ambiental), desarraigar el ser; por lo tanto, desde cierto punto de vista es algo estéril (Spengler, 1965). Cuando se han colmado las necesidades básicas y se dispone plenamente de la vida en sociedad, la cultura y la técnica, ocurre que se pueden perder las relaciones directas con la naturaleza —con la de la esencia propia y con la del entorno— por otras razones. Los aspectos interpersonales, suprapersonales e intrapersonales rivalizan, por lo que se genera un vacío que no permite la realización del

ser humano (en el plano individual, social o de la especie), lo que se refleja también en las relaciones con el ambiente (Vallarino, 2008).

La tecnología es un medio para ampliar las posibilidades de nuestro cuerpo (ya sea la fuerza, la comunicación o la percepción). Pero, por otro lado, paradójicamente, la tecnología nos aleja de nuestra propia naturaleza al actuar como intermediaria entre nuestro cuerpo y el medio que nos rodea. Por esta razón, en *OMBÚes* se recurre a la dualidad cuerpo/tecnología, alternando el trabajo asociado a TIC² con talleres presenciales. Bajo esta modalidad se trabaja en las escuelas³ haciendo dibujos de observación al natural, a mano, al aire libre, para ensalzar la conexión con lo emocional. MICS, por su parte, se desarrolla en régimen semipresencial: las clases presenciales, en régimen de taller, se alternan con el uso de la plataforma EVA.⁴

En cuanto al objeto de estudio, concurrentemente con el poder referencial al que refiere Berque, en las diferentes actuaciones en escuelas, en el marco de la *Semanacyt*,⁵ se constató el interés en la temática relacionada con la naturaleza. Desde un punto de vista del contenido, fue por ello que se eligió como foco a los ombúes y a las prácticas y representaciones asociadas a ellos. Desde un punto de vista instrumental, se constató la importancia de una relación directa con la naturaleza, ya sea con el uso de objetos (un herbario, por ejemplo) más que presentaciones digitales, o por el ejercicio de

actividades al aire libre. Así, las participaciones en la *Semanacyt* permitieron ir perfeccionando los componentes estéticos de la enseñanza (el carácter de las estrategias empleadas, las narrativas, las cuestiones espaciales, los ritmos y climas) a los que refiere Augustowsky (2018) aplicándolos a *OMBÚes*.

En segundo lugar, Romano refiere a la integralidad del educador —el docente universitario— y apunta a la articulación de las funciones universitarias. La integralidad sería un espacio de preguntas recíprocas entre la enseñanza, la investigación y la extensión (Sutz, 2011). Los objetivos básicos de cada una estarían entrelazados (Álvarez Pedrosian, 2011). Con la aplicación del principio de recurrencia, que habilita también la construcción dialógica, se armó el proyecto *OMBÚes*, una estructura imbricada de forma tal que el conocimiento sea instrumento de las actividades de extensión, fin del proyecto de investigación y objeto de las actividades de enseñanza.

La enseñanza en *OMBÚes* se despliega atendiendo a docentes (equipo variable de recursos humanos que han hecho pasantías formativas) y estudiantes de grado (MICS y P4) y posgrado (P3), tanto como con la preparación de material didáctico como de divulgación, enlazando el saber científico y el tradicional.

Por último, es posible poner el foco en el objeto del conocimiento y apostar a la articulación entre disciplinas (Romano, 2011).

2. Se creó el portal de contenidos www.ombues.edu.uy y se está trabajando en una *app* para dispositivos móviles.
3. Se considera que los niños son la base de la sociedad y potenciales estudiantes universitarios.
4. Entorno virtual de aprendizaje de la Udelar.
5. Estas actuaciones fueron inspiración fundamental para el desarrollo del proyecto *OMBÚes*.

Justamente, la articulación de las funciones y la interdisciplina están presentes en la definición de las prácticas integrales (Rectorado, 2010). La Udelar agrega la necesidad de la concepción de los actores sociales como sujetos y no como objetos de intervenciones universitarias; la concepción integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el trabajo en el territorio.

Esta integralidad se enlaza con la TAM en el necesario abordaje complejo y en la necesidad de una distancia que originaría los *momentos*. Fernando Bárcena Orbe sostiene que una distancia poética o apropiada con la realidad es condición necesaria para elaborar un pensamiento educativo, para que el sujeto (maestro o aprendiz, profesor o alumno) se haga presente en la realidad que estudia. El aprendizaje requiere una concientización por parte del sujeto de la experiencia. Lo poético se explica por la confluencia de lo ético y lo estético en una composición existencial. «Producir (*producere*) la presencia es “llevar hacia delante”, “empujar hacia delante”, algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: producir la presencia o tornar visible algo en el mundo. [...] Estar presente en algo es, dicho lo más sucintamente posible, prestar atención; estar atentos a lo que nos pasa (Stiegler, 2008; Stiegler, 2010), [...] tanto en su conocer como en su ignorancia» (Bárcena Orbe, 2012, pp. 28-29).

De este modo, *OMBÚes* y MICS alternan hacer foco con establecer distancias. En *OMBÚes*

se apuesta a concientizar y sensibilizar sobre el valor de los paisajes e historias locales en interacción con componentes naturales. El dibujo al natural, en particular, fortalece la capacidad de observación de los niños. En MICS se pretende concientizar, aunque más no sea en destrezas que necesitamos y no necesariamente tenemos. La idea es que los estudiantes sean instrumentos del proceso educativo aprehendiendo el paisaje mediante la investigación y esta por intermedio del paisaje, como forma de optimizar los procesos de aprendizaje. Se incluye la experimentación con diferentes técnicas de investigación mediante el trabajo de campo. Se apuesta a formar en la investigación como una actividad creadora, provechosa para futuros investigadores, para otras actividades profesionales y para la formación personal. Se articulan parámetros propios del campo proyectual; parámetros específicos de las ciencias humanas y sociales, y otros de las ciencias naturales. Se entrelaza el curso con *OMBÚes* y, cuando es posible, con otros trabajos de extensión, como el asesoramiento de Gehl Architects para el estudio de la avenida 18 de Julio en 2015 o la elaboración de lineamientos paisajísticos para Cardona en 2018.

En *OMBÚes*, con el enlace entre el saber científico y el tradicional se pretende concientizar sobre los conocimientos que, «sin saber», tenemos y sobre aquellos que creíamos tener pero estaban desenfocados, dentro de la academia y en forma recíproca academia/

ciudadanía. *OMBÚes* trabaja en localidades urbanas y rurales, en Montevideo y en el interior del país, para crear, gracias a las TIC, un espacio compartido en el que los diferentes acercamientos a la naturaleza se complementen y se fortalezca una integración socioterritorial a nivel nacional.

La cartografía es una herramienta clave en *OMBÚes*. Se toma como un proceso social de territorialización por el que la sociedad, por medio de operaciones técnicas y simbólicas, marca, se apropia y da sentido a sus espacios de vida (Besse, 2001, pp. 126-145). La cartografía es objeto e instrumento del proyecto; articula el rol que cumple para los paisajistas (comprender los paisajes) con el que juega para los artistas (interrogar la realidad del mundo en el que vivimos). La cartografía colaborativa que se utiliza en *OMBÚes* permite popularizar la construcción de mapas y crear una comunidad que aporta a un conocimiento colectivo.

La articulación de los talleres presenciales, la cartografía, las TIC y el trabajo colaborativo potencia la apropiación de los resultados, ayuda a crear una conciencia colectiva y fortalece el sentimiento de identidad. Se apunta así a la integralidad (especie/individuo/ser social) de los sujetos involucrados.

Resultados

Se apuesta a una línea de trabajo de largo aliento, en la que se pone el foco en los procesos, suscribiendo a que «los procesos de integración e interacción de los colectivos que trabajan en integralidad e interdisciplina son valiosos en sí mismos para la propia formación de sus integrantes, así como para los resultados que se pueden obtener de ellos» (Cruz, Martínez, Repetto y Vienni, 2014, p. 88).

Discusión

Como aclaré al principio, estas reflexiones se enmarcan en el paradigma de la complejidad. Por eso se defiende el método del «estudio de caso» —ya sea instrumental o intrínseco—, en la medida en que permite evidenciar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos sociales (Collerette, 2004). La dualidad de roles al crear procesos en bucle es también decisiva, del mismo modo que cuando se integran las funciones universitarias (investigación, enseñanza y extensión) o cuando el conocimiento se utiliza como fin y como medio y, por ende, los ciudadanos son consumidores y creadores de cultura (Cf. también *Rospèdia*, en *Mapas de paisajes emocionales* [Casacuberta, 2013]). En un paralelismo con la idea de «tercer paisaje», se considera el conocimiento «un fragmento compartido de

una conciencia colectiva» (Clément, 2007) y un instrumento para la diversidad y la integración.

Se discuten las relaciones entre desigualdad social e innovación tecnológica; se considera que la tecnología afecta a las prácticas sociales y a las relaciones políticas (Rodríguez Gustá, 2008). *OMBÚes* pretende desarrollar metodologías y herramientas innovadoras que potencien los procesos educativos y para ello recurre a las TIC. Aplicar las TIC a la educación permite expandir los alcances territoriales y sociales del conocimiento e integrar ámbitos diversos como el rural y el urbano. Las TIC permiten articular actividades y entornos diversos. Como expresa la UNESCO, contribuyen «al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad» (UNESCO, 2017).

Hay que trabajar con temáticas y estrategias transfronterizas e interculturales,⁶ que apelen a cualidades comunes entre diferentes colectivos para lograr empatía y despertar el interés. Esto habilita la apropiación de iniciativas y proyectos por parte de diferentes actores y la formación de una conciencia colectiva (ambos propios de una estrategia de trabajo colaborativa). La naturaleza en general logra estos fines, así como ensalzar la conexión con lo emocional (por ejemplo, trabajar con el dibujo a mano alzada, llevar a cabo actividades al aire libre o atender las historias de vida). La temática y el enfoque de *OMBÚes*⁷ van en esta dirección.

Se trabaja con representaciones asociadas a los ombúes, que permiten la toma de distancia necesaria para la aprehensión de la realidad, ya sean representaciones mentales, artísticas o cartográficas. Estas últimas son además manifestación de los espacios de vida de las sociedades. La cartografía colaborativa cumple un rol fundamental para la construcción transdisciplinaria del conocimiento. Enlaza la cultura científica con la popular, para lo cual es necesario —en el caso de lo relacionado con la botánica— horizontalizar lenguajes, términos y criterios taxonómicos.

Volviendo a los valores a los que se hizo referencia en la Introducción, está claro que aquellos que se explicitan y se concretan forman parte de los valores fuertes. Es el caso de una universidad abierta que apuesta a no dejar estudiantes excluidos por una cuestión de cupos. Es el caso de la gestión cogobernada, en la que estarían presentes docentes, estudiantes y egresados, parte de la carta de presentación de la Udelar. La promoción de nuevos espacios, como los EFI, también integra este grupo de valores.

En la contracara de estos valores están los valores ocultos —por ejemplo, una masividad que atenta contra la transmisión de contenidos integrales, más allá de las nociones y conceptos—. Por otro lado, la gestión docente que no es cogobernada se minimiza; así sucede con el trabajo anónimo de la cotidianidad universitaria,⁸ más allá de que está al servicio de la

6. Hay que ser conscientes de que esto implicará asemejarse a un *Rabiot* (al decir de Alain Roger), al margen probablemente de los valores fuertes institucionales. Sólo atendiendo a lo institucional, un EFI interservicios «supone acuerdos sobre el lenguaje, las metodologías, las dinámicas de trabajo y, por qué no, las culturas académicas» (Cruz, Martínez, Repetto y Vienni, 2014, pp. 88–89).

7. El ombú es una especie indígena de la pampa húmeda. Sus características específicas, plásticas y simbólicas la convierten en clave en la identidad y el patrimonio cultural de los países pampeanos. La especie y los individuos son parte fundamental de la historia, la cultura y el imaginario colectivo de estos. Ello favorece la empatía hacia el proyecto *OMBÚes* por

parte de la población en general, más allá de las diferencias de nacionalidades, sociales, culturales o idiomáticas.

8. Hay incluso una resolución expresa del Consejo de la FADU (Exp. n.º 031760-001746-16) que establece que la actuación en comisiones asesoras y tribunales no debe ser evaluada como un mérito,

pues es inherente a las funciones docentes. Como justificación resulta confusa, pues entonces ¿qué correspondería hacer con las actuaciones en enseñanza, investigación y extensión, que también son inherentes?

dirección universitaria, una de las funciones docentes según el Estatuto del Personal Docente.

También son valores que no hay interés en explicitar los concernientes a la evaluación cuantitativa de la enseñanza⁹ o de la investigación,¹⁰ que constituyen armas de doble filo. Por su parte, la extensión defiende su valía, restringiendo el campo de los admitidos en su haber. Con frecuencia hay más voluntad en excluir por no cumplir con los requisitos necesarios que en formar nuevos actores o incluir nuevos rangos en la extensión. La relación entre la enseñanza, la investigación y la extensión se parece a menudo a la contienda entre ética y estética que plantea Valcárcel, en la cual las bellas serían las dos primeras y la bondadosa la última.¹¹

La contienda entre los hermosos y los bondadosos es desigual: tendría siempre a los primeros por vencedores, porque los segundos han de aportar la carga de la prueba. Lo admito, la ética no tiene fama de hermosa puede que merecidamente. Es adusta, severa, y hasta algo ñoña; por eso suele querer llevar de amiga a la estética, por ver si se le pega algo, e intenta entonces vestirse de sus galas: la creatividad, la ironía, la gracia. Pero se cansa. Lo revela cuando acaba usando el nombre de la estética como insulto. «Pura estética» no quiere en sus labios decir nada bueno. Pero sabe, la muy avisada, que el insulto no le puede ser devuelto. «Pura ética»

sólo suena mal en voces y oídos de los energúmenos. (1998, págs. XX–XXI)

Así como la promoción de los EFI es un valor fuerte, la no renovación de criterios para integrar la integralidad, valga la redundancia, a los «viejos espacios» es un valor oculto. Es así que en la implementación de los planes de estudio (o reglamentos de funcionamiento) muchas veces no se facilitan evaluaciones que vayan más allá de la transmisión de información.

Paso entonces a los valores débiles, derivados de la dificultad de medición. La evaluación de las habilidades, destrezas o actitudes en la FADU se tiene en cuenta para los procesos proyectuales (para los talleres), pero no para las otras asignaturas obligatorias. En el caso de la LDP, los talleres se aprueban exclusivamente mediante el cursado, pero las otras asignaturas pasan por un régimen de cursado y examen que puede restringirse incluso al examen libre. ¿Cómo atender de esta forma a los procesos estudiantiles e ir más allá de la adquisición de nociones y conceptos? ¿Cómo plantearse una educación integral?

La complejidad de las relaciones interinstitucionales y disciplinarias da lugar a los valores ilusorios, como es el caso de la construcción del conocimiento transdisciplinario. Por otro lado, es muy difícil trabajar con lo colaborativo y la construcción colectiva cuando luego hay que defender los productos y autorías

individualmente en las evaluaciones académicas. La exclusividad de la autoría se opone a lo abierto y colaborativo.

A nivel intracadémico, en la FADU por ejemplo, persiste un rechazo cultural al uso de la EVA, que empieza por una cuestión estética y culmina en la ausencia de valoración de su potencial y del tiempo que implica el trabajo asincrónico, fuera de las clases presenciales.

Finalmente, una vez más la complejidad conduce a desdibujar fronteras e indicadores de evaluación, lo que da lugar a los valores relegados: aquellos que no reciben apoyo de la implementación de los planes de estudio ni de la logística. Son «sectores postergados» que ni siquiera se reconocen como tales. Es el caso de la atención a estudiantes potenciales y a la educación, más allá de la resolución de necesidades básicas; de tener en cuenta problemas que hacen a la condición suficiente, más allá de las condiciones necesarias para la calidad de vida; de dar lugar a la concientización y a la sensibilización, a la valoración de lo cotidiano, de lo ordinario; de apostar a la realización integral del ser humano y a un acercamiento sensible a la naturaleza que atienda a prácticas y representaciones asociadas.

Es fundamental definir especificidades para luego derribar fronteras y enfatizar el establecimiento de relaciones y de articulaciones. Por eso es imprescindible el abordaje de la complejidad de la realidad, con un enfoque multi, inter

9. En lo que hace a la cantidad de estudiantes que salvan una asignatura o la cantidad de egresados de una carrera o posgrado.
10. La cantidad de publicaciones de cada investigador en revistas de alto impacto.
11. Esto no quita que las bellas también rivalicen entre sí.

y transdisciplinario, así como articular la cultura científica con los saberes tradicionales locales y con el quehacer de los tomadores de decisión, a fin de lograr una educación integral.

OMBÚes aspira a actuar como un articulador, en tanto plataforma que utiliza el conocimiento y los saberes como medios de integración. Se diluyen fronteras disciplinares, sociales, culturales y territoriales para aprehender la complejidad de espacios asociados al habitar (Berta, 1979) apuntando a sentar las bases para una educación integral, basada en un diálogo sensible entre el hombre y la naturaleza. De esta manera es posible articular prácticas y representaciones, conocimientos teóricos y espacios reales, así como potenciar su divulgación de forma de aportar a una «revolución cultural» (retomando a Henri Lavoit (1974)) mediante la integración de disciplinas y espacios.

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2011). Crear, aprender y compartir; apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez P., & A. Romano, *Cuadernos de extensión n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (págs. 61-85). Montevideo: CSEAM Udelar.

Augustowsky, G. (2018). El saber didáctico y el oficio de enseñar o ¿para qué sirve la didáctica? *foro FADU UBA*. Buenos Aires: UBA.

Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*. V. 24, n.º 2, 25-57.

Berque, A. (1999). Motivation paysagère. Médiation du paysage dans la vie sociale. En A. Berque, M. Conan, P. Donadieu, B. Lassus, & A. Roger, *La mouvance, du jardin au territoire. Cinquante mots pour le paysage*. Paris: Éditions de La Villette.

Berta, M. (1979). *Antropología del espacio*. Montevideo: Escuela Universitaria de Psicología, Universidad de la República.

Besse, J.-M. (2001). Cartographier, construire, inventer. Notes pour une épistémologie de la

démarche de projet. *Les Carnets du Paysage*. n.º 7, Actes Sud-ENSP.

Casacuberta, D. (2013). Mapes de paisatges emocionals. En *Reptes en la cartografia del paisatge. Dinàmiques territorials i valors intangibles* (págs. 168-188). Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya.

CDC, Udelar (1968). *Estatuto del personal docente*. Montevideo: Universidad de la República.

Clément, G. (2007). *Manifiesto del tercer paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili.

Collerette, P. (2004). Méthodes des études de cas. En A. Muchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.

Cruz, P., Martínez, C., Repetto, L., & Vienni, B. (2014). Algunos apuntes para la reflexión sobre los vínculos entre disciplina e integralidad. *en... clave inter (Espacio Interdisciplinario Udelar)*, 87-91.

Lavoit, H. (1974). *La nouvelle grille*. Paris: Robert Laffont, Folio-essais.

Lynch, K. (1985). *La buena forma de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Morin, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1977 a 2001). *La méthode. Vol. I a V*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1997). Réforme de pensée, trans-disciplinarité, réforme de l'Université. *Quelle université pour demain? Vers une évolution de l'Université*. Locarno: Motivation n° 24 (<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>).
- Mucchielli, A. (. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Rectorado, Udelar. (2010). *Fascículo 10. Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: Udelar.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). *Innovación e inclusión social*. Montevideo: Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez P., & A. Romano, *Cuadernos de extensión n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (págs. 85-107). Montevideo: CSEAM-Universidad de la República.
- Spengler, O. (1965). *Der Untergang des Abendlandes (Le déclin de l'Occident)*, 1918. En F. Choay, *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*. Paris: Seuil.
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez P., & A. Romano, *Cuadernos de extensión n.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (págs. 43-60). Montevideo: CSEAM Udelar.
- UNESCO. (2017). *UNESCO. Building Knowledge Societies*. Recuperado el 4 de 2017, de <http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/areas-of-action/communication-and-information/icts-for-development/>
- Valcárcel, A. (1998). *Ética contra estética*. Barcelona: Crítica.
- Vallarino, A. (2014). Anatomía artística de los vegetales. En A. Vallarino, *Pedro Cracco. Anatomía artística de los vegetales* (págs. 21-33). Montevideo: Instituto de Diseño, Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.
- Vallarino, A. (2013). Teoría de articulación de momentos. En U. d. Facultad de Arquitectura, *Premio A&D 2012. Aportes originales desde la reflexión y la práctica*. Montevideo: Ediciones MCV.
- Vallarino, A. (2008). *Théorie d'articulation de moments appliquée a la relation ville/nature. Le cas de la rambla de Montevideo*. Paris: Université Paris VIII-ENSAPLV.
- Vallarino, A., & Rocca, T. (2016). *OMBÚES. Prácticas y representaciones*. Montevideo: Museo Figari, Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <http://www.ombues.edu.uy/actividades-de-extension/exposicion-en-museo-figari/>.

APORTES Y TENSIONES DE LA INTEGRALIDAD

UNA PERSPECTIVA
DESDE EL EFI:
PROBLEMAS
AMBIENTALES
Y TERRITORIOS

**JUAN ANTONIO ALVES
ZAPATER**

Arquitecto. Docente asis-
tente del Taller Artcardi
(Deapa, FADU-Udelar).

Resumen

Desde la II Reforma Universitaria que surgió en 2010 se plantea superar la fragmentación de las funciones universitarias, proceso que ha transcurrido en los diversos Espacios de Formación Integral (EFI) en un amplio crisol de prácticas y teorías de permanente tensión con los modos y formas que la conducen. A pesar de estos esfuerzos y de la creciente inserción de estudiantes a espacios de formación integral, la cantidad de estudiantes que atraviesan estas instancias es menor a 10% del total de estudiantes de grado. Se observan diferentes debilidades en los procesos de integralidad. El trabajo propone problematizar las tensiones y aportes que surgen de la experiencia del EFI: Problemas Ambientales y Territorio en torno a tres ejes estructurantes: 1) modos de construcción de conocimiento; 2) formación académica de los participantes; 3) instrumentos didáctico-pedagógicos involucrados en el proceso. Desde la experiencia se destaca las dificultades que surgen en la incompatibilidad de los tiempos académicos con los tiempos de las organizaciones sociales y actores en territorio. A su vez, el territorio y las organizaciones involucradas no presentan los temas-problemas recorridos por disciplina como producto aprehensible, lo que agrega una dificultad para el abordaje del problema en las prácticas didáctico-pedagógicas. Sumado a ello, no existen estructuras

académicas que conecten los diferentes espacios de aprendizaje en la integralidad, como la propuesta de Itinerarios de Formación integral. Por otro lado, las prácticas de integralidad aportan y constituyen oportunidades significativas para la concreción de una Universidad que promueva valores democráticos socialmente comprometidos y de alto nivel académico. Los trabajos en territorio generan alternativas que logran el enriquecimiento de las experiencias y la coproducción del conocimiento, provocando enfoques sensibles y humanos en tiempos complejos. Además de esto, la comprensión y problematización pública de los temas de interés popular deben ser aspectos a trabajar por la Universidad.

Introducción

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. (Marx y Engels, 1971)

La revisión histórica de los hechos conduce inevitablemente a la revisión de nuestros propios actos. Nuestra forma de hacer y pensar está siempre en cuestión y discusión para poder interpretar críticamente y así repensar nuestros

futuros pasos. En particular, nos preocupa la forma en que generamos conocimiento y nos relacionamos en el marco de los procesos universitarios tanto desde las prácticas en territorio como desde el campo teórico académico.

Las finalidades de la Universidad definidas en docencia, investigación y extensión, con todas las acepciones conceptuales imbricadas, exigen de nuestra parte la interpretación crítica de los elementos de discusión en la coyuntura actual con su contexto sociohistórico y material. La herencia histórica de la propia Universidad presenta diferentes momentos que explican de cierta forma la situación actual, a la vez que asume posicionamientos ideológico-políticos que deben entenderse en su contexto y momento histórico. En tal sentido, debemos reconocer el legado histórico del Movimiento de Reforma Universitaria Latinoamericana desencadenado en Córdoba en 1918, el cual forjó un ideal propio de nuestro continente, propio de una universidad democráticamente cogobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida (Arocena, 2014).

Desde la II Reforma Universitaria que impulsó el rectorado de Arocena se plantea la creación de ámbitos específicos para fortalecer y superar la fragmentación de las funciones universitarias además de impulsar a la Universidad para el desarrollo (Arocena, 2014), en un proceso que puso énfasis en la función de extensión como espacio articulador

y promotor de las transformaciones planteadas por la Universidad de ese momento. Los EFI son en este sentido dispositivos que se crearon para integrar las funciones universitarias, a la vez que promueven la curricularización y generalización de la extensión universitaria en los diversos servicios, relacionando las funciones universitarias íntimamente (Tommasino y Rodríguez, 2011).

Estos procesos han transcurrido en los diversos EFI en un amplio crisol de prácticas y teorías de permanente tensión con los modos y formas que la anteceden y conducen. Se inscriben en estos procesos pedagógicos elementos característicos de diferente índole, encontrándose distancias conceptuales destacadas en la función extensión, pero que atraviesa y repercute en todas las funciones. En todos los casos, estas diferencias pueden inscribirse en el gradiente de propuestas que integra la modelización realizada por Cano y Tommasino (2016). En esta se presentan como extremos antagónicos el modelo de extensión «difusionista-transferencista» y el de la «extensión crítica», cada uno posicionado con su fundamentación teórica, algunos más cercanos a la línea de continuidad y otros al de ruptura con el modelo universitario clásico.¹

La revisión de esta praxis desde el EFI: Problemas Ambientales y Territorio tiene su propio correlato, que permite reflexionar sobre la praxis académica desde los aspectos que

tensiona, así como desde el aporte que se realiza. Particularmente, desde el EFI en cuestión se priorizan la práctica, la reflexión y la generación de conocimientos con actores extrauniversitarios en el noreste del área metropolitana, marco territorial de los trabajos del Programa Integral Metropolitano (ver figura 1). A su vez, con aproximaciones interdisciplinarias se articulan actividades de enseñanza, investigación y extensión en los currículos de las distintas carreras de la Universidad. En tal sentido, la autodefinición que asume surge de las prácticas integrales que desarrolla y de la apuesta por la extensión crítica como eje central del trabajo. La extensión crítica retoma elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana y asume la posición pedagógica crítica de Paulo Freire y la línea de investigación de la acción participativa en su tradición falsbordiana (Cano y Tommasino, 2016). Se hermana con la extensión popular de Brasil y la educación popular, y reconoce explícitamente la herencia del Movimiento de Reforma Universitaria Latinoamericana en Córdoba de 1918.

Más allá de esto, la práctica en territorio y las metodologías pedagógicas dispuestas van adaptándose y modificándose desde la crítica y evaluación del propio equipo docente y de los estudiantes, considerando que los procesos son mejorables y presentan varias debilidades en su ejecución, en particular en la distancia que se

presenta entre la forma de teorizar el planteo didáctico pedagógico y la acción concreta en territorio. Por esa razón, el proceso se produce en constante tensión sobre los modos de producir conocimiento, como en los procesos de formación académica y la vinculación con la propia comunidad del territorio, tres ejes temáticos claves para la evaluación de las actividades.

Tensiones político-universitarias

En 2006 se pone en marcha un proceso que incentiva la integralidad de funciones y reconoce como antecedente la Reforma de Córdoba de 1918. Sin embargo, este proceso está en tensión con las formas clásicas de hacer y pensar las funciones académicas, con altos y bajos hasta el nivel de desarticulación presentado en el último período, que transcurrió desde 2014 hasta 2018, impuesto por el debilitamiento del Servicio Central de Extensión. El aislamiento de las funciones universitarias que se construyó y consolidó a lo largo de la historia, a la par del debilitamiento y la marginalidad de las funciones de extensión e investigación con respecto a la docencia, naturalizó hacia adentro y hacia afuera de la Universidad un modelo hegemónico, reproductor de las lógicas imperantes, que tiene un estrecho vínculo con los modos de reproducción del conocimiento universitario desarrollado en los países dominantes (Arredondo, 2011).

1. En este artículo se considera modelo universitario clásico el heredado del Modelo Alemán (conocido también como Modelo Humboldtiano), que recientemente ha integrado variantes del Modelo Norteamericano, entre ellas el sistema electivo, la creditización y la mercantilización de la oferta académica.



Fig. 1. Mapa de ubicación general.
Elaboración propia con base en
foto satelital de Google Earth.

Se consolidó así un tipo de institución que promovió la actividad de extensión en menor medida, se marginó la investigación a un pequeño grupo muy menor de académicos y disoció el aprendizaje al resto de las instancias fuera del aula, constituyendo un vínculo con la sociedad distante, fragmentado y utilitario en tanto cuerpo institucional.

Más allá del esfuerzo realizado en los últimos años, si observamos los números actuales podremos ver con claridad cómo, a pesar de estos esfuerzos y de la creciente inserción de estudiantes en espacios de formación integral, la cantidad de estudiantes que atraviesan estas instancias es menor a 10% del total de estudiantes de grado. Si además lo cuantificamos en la porción de tiempo que se le dedica en comparación a la carga horaria del currículo convencional, podremos concluir que es significativamente débil la presencia de los espacios de formación integral en el estudiantado, lo que cuestiona el grado de avance de la integralidad en el amplio espectro universitario.

Lo anterior demuestra lo dificultoso que resulta permear las estructuras de la institución para construir nuevos modos universitarios de característica integral. En primer término, esto se debe a que conlleva las transformaciones necesarias; en segundo término, a que conlleva las propias aspiraciones y deseos de transformación. Más allá del marco general presentado, es posible distinguir en los procesos de integralidad

elementos que tensionan los modos de construcción de conocimiento, así como variables de alto potencial con aportes significativos a los procesos didáctico-pedagógicos.

Tensiones epistémicas y de formación

Si nos detenemos en la definición de extensión universitaria,² concebida como proceso pedagógico que altera el binomio docente-estudiante en el aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas (Cano y Tommasino, 2016), podremos reconocer que se altera el proceso de construcción de conocimiento y este ya no es una construcción de carácter unidireccional exclusiva de la academia, sino que integra a diferentes actores sociales extrauniversitarios, además de alterar el proceso de instancias áulicas llevando los procesos de aprendizaje al medio. De esta forma, el sentido clásico de designar a los estudios con el otro como «población objetivo» se convierte conceptualmente en «sujeto activo» de creación de conocimiento y de coproducción (Barrero, Cardozo, González, Grabino, Viñar *et al.*, 2015), resignificando y dando validez a un tipo de conocimiento que en el modelo clásico se encuentra descalificado o marginal. Se obliga así a la transformación del modo de pensar y hacer, lo que conlleva a la construcción del problema y redefinición de los dispositivos didáctico-pedagógicos.

La incorporación de nuevos elementos y niveles de incertidumbre en los procesos de trabajo con actores extrauniversitarios presenta una dificultad que no se da en el espacio áulico clásico. Desde el nivel de intercambio con el otro, en el lenguaje que se utiliza, así como en los tiempos y las instancias de comunicación y discusión, se plantean desafíos al equipo docente que requieren un alto nivel de creatividad y rigurosidad técnica a la hora de planificar los espacios de aprendizajes y de formación integral.

Surge de la experiencia que en las instancias de intercambio y construcción del problema de estudio con los actores sociales los tiempos académicos no se corresponden con los de las organizaciones y actores en territorio, lo que se traduce en una dificultad a la hora de coordinar esfuerzos. Los procesos de comprensión del problema en el intercambio para poder establecer un objeto de estudio acordado implican instancias de intercambio y discusión, que deben ser planificadas y acordadas con rigurosidad y método adecuado, lo que puede llevar un tiempo considerable.

Este problema conlleva el ajuste didáctico y exige modificar y ajustar el calendario según el problema y el propósito de cada organización. En tal sentido, la agenda académica debe entrelazarse con la agenda social, reconociendo las complejidades de cada caso. En particular, la agenda curricular semestralizada que tiene la

2. «Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. [...] Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social» (Arocena, 2010).

Universidad para establecer el dictado de cursos fragmenta el año lectivo en dos, lo que dificulta aun más este aspecto debido a que limita la articulación que requieren los procesos de intercambio con actores extrauniversitarios. En esto se reconoce una debilidad en la articulación entre el proceso de curricularización de la extensión y la renovación de la enseñanza, pues implica dos movimientos que a veces se disponen como contradictorios en esta sustantiva dimensión temporal de los sujetos de la práctica.

A la vez, el territorio y las organizaciones involucradas no presentan los temas-problemas recortados por disciplina como producto aprehensible, lo que agrega una dificultad adicional a la formación del estudiante. Este elemento asume un carácter de fundamento para la construcción de interdisciplina; sin embargo, su construcción no surge espontáneamente ni por una agregación simple de disciplinas (Stolkiner, 1999; Kaplún, 2012), sino que es otra instancia de trabajo que tensiona los aprendizajes disciplinares normalizados y predecesores en el común de los espacios académicos, que deben ser desarrollados en procesos que tienen sus propios tiempos.

En la experiencia realizada, a los grupos interdisciplinarios de estudiantes les lleva cierto tiempo establecer pautas y criterios que les permitan coordinar y funcionar normalmente. Para esto, el apoyo y seguimiento que debe

hacer el docente es importante porque muchas veces este proceso recorre situaciones de tensión entre alumnos que deben ser advertidos tempranamente. Estas tensiones intergrupales pueden deberse a diferentes aspectos, como lo disciplinar, las características personales de cada uno u otras.

Sumado a lo anterior y a la forma en que se conciben las prácticas integrales, los estudiantes se enfrentan a dificultades inusuales, y estas experiencias son nuevos desafíos para la formación del estudiante. En el caso del EFI: Problemas Ambientales y Territorios, para superar estos niveles de complejidad se plantea que los estudiantes que participen en los cursos propuestos tengan un perfil de grado con cierto nivel de avance en las diferentes carreras de grado. Sin embargo, esto limita la oferta de los espacios de formación integral al resto del universo de estudiantes y puede ser un problema mayor, corriendo el riesgo de aislar y condenar a los EFI sólo a niveles de avance superior.

Es de interés incluir ofertas de formación integral al comienzo de las carreras de grado que infiltren las estructuras académicas con propuestas que desestructuren el modelo clásico desde el inicio de los procesos de aprendizaje. Si bien estas experiencias (EFI de sensibilización) existen actualmente, difícilmente se conecten con las de profundización, es decir, no terminan conformando una trayectoria formativa como la que se promovió desde 2009 con los Itinerarios

de Formación Integral, generando conexión de los EFI entre sí dentro de una disciplina, carrera o servicio.

Aportes epistémicos y de formación

Basados en estos procesos de permanente tensión que surgen entre el modelo universitario clásico y el modelo crítico, emergen elementos de potencial aporte a la construcción de conocimiento y a la formación del estudiante. Desde la construcción de conocimientos, el trabajo con la realidad permite en primera instancia la incorporación de temas en la agenda de estudios en la investigación que de otra forma permanecen invisibilizados. Particularmente, emergen en muchos casos temas que no están estipulados en la agenda académica o que se encuentran marginados, a partir de procesos de construcción de demanda, donde no se presume que hay un problema preexistente a resolver, sino que conforma parte de una construcción donde entran en juego saberes y expectativas distintas.

Desde el modelo predominante, la distancia entre las funciones universitarias en los procesos de aprendizaje promueve mayormente investigación en temáticas de base técnico-productivas. Si observamos las líneas de estímulo económico a nivel académico superior se puede analizar la agenda de temas que se produce, en la que son menores los asuntos de interés

expresados desde el campo popular. Por un lado, se encuentran las líneas de trabajo a nivel interno, según los intereses propios de cada instituto o departamento. Por otro lado, desde la Comisión Sectorial de Investigación Científica y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación se promueven líneas de investigación de diversa índole, asociadas a intereses muy amplios. En cualquiera de los casos, la temática es determinada generalmente por la institución que lo promueve o por un privado que manifiesta una demanda solvente, no por el sujeto que se encuentra en el territorio. Sumado a esto, es insuficiente y menor la articulación entre las instituciones y organizaciones que trabajan en territorio con las instituciones que promueven investigación; por lo tanto, la agenda de investigación pierde estas realidades para delinear su trabajo.

Desde las prácticas en territorio inmersas en el EFI se han desarrollado diversas líneas de investigación que resultaron del diálogo de saberes. El problema de los residuos en el territorio es un tema recurrente y transversal a los trabajos de investigación de todos los grupos, que surge como elemento que significa el área de trabajo, afecta la calidad de vida de sus habitantes y se constituye como problema ambiental. A su vez, dispara un abanico de temas de interés a estudiar y profundizar. Por otro lado, la propia historia del área caracterizada por la industria textil y del cuero, así como la instalación del

Vertedero Municipal Felipe Cardozo y el circuito de la basura, conducen al territorio a un devenir de instancias y momentos que condicionan su estructura ambiental.

Con respecto a los residuos, se destacan los trabajos realizados con las organizaciones sociales en territorio: la comisión de Salud del Concejo Vecinal N.º 9 y la comisión de Ambiente y Salud del Consejo de la Cuenca del Arroyo Chacarita. En 2016 se estudiaron y analizaron los diferentes tipos de residuos sólidos urbanos que contaminan el humedal de Carrasco; en 2017 se trabajó sobre los niveles de contaminación y se desarrolló una propuesta de monitoreo participativo ambiental; en el primer semestre de 2018 se desarrolló una propuesta para organizar un circuito limpio en el Municipio F, donde se promueve el preclasificado de residuos en varios puntos de interés para luego proveer de residuos sólidos urbanos a la planta Géminis. Esta planta productiva, que se encuentra en el municipio cerca del vertedero, alberga una alta potencialidad para el desarrollo productivo en los procesos de reciclado y en la recuperación de residuos sólidos urbanos, pero se enmarca en complejos procesos socioinstitucionales y mercantiles que complejizan su desarrollo y limitan su productividad y desarrollo.

Si bien desde esta experiencia la mayoría de los procesos desencadenados se centraron en la investigación participativa como dispositivo pedagógico que da coherencia a las prácticas

integrales en territorio, aún no se ha podido desarrollar intervenciones participativas en el medio, lo que limita la potencia de las prácticas, aunque se entiende como aporte de relevancia la comprensión pública de los temas de interés popular y la visualización de problemas antes naturalizados. En particular, se pudo avanzar con el trabajo desarrollado con el conjunto de trabajadores de la planta Géminis y sus implicancias en el territorio, del que se desprende el aporte significativo que hacen los trabajadores a las cuestiones ambientales y a la invisibilidad a la que están sometidos. Estos aspectos son recuperados de trabajos anteriores realizados tanto por UEC-SCEAM en su trabajo «Más allá de la basura», publicado en 2015, como por la mesa Ciudad y Territorio de la Facultad de Arquitectura en el marco de la Comisión Social Consultiva, en 2003 y 2004 (Fernández, 2018). Esto permite continuar un hilo de trabajo que resulta de interés para el conjunto de actores implicados en el marco de los procesos universitarios.

También podremos considerar la construcción de intersubjetividades en los acuerdos sobre la forma de interpretar la realidad y posicionarse respecto de ella, lo que constituye un aporte sustancial en el que se construyen líneas teóricas o marcos generales de bases para las alianzas estratégicas que posibiliten el desarrollo de procesos integrales. Sin embargo, surge de los intercambios con los actores sociales la necesidad de elevar el nivel de compromiso con las

organizaciones vinculadas a la hora de proponer o ejecutar acciones referentes a los temas de interés popular. Los actores visualizan un sobre-diagnóstico de las situaciones en territorio, lo que inhabilita necesarios procesos de transformación. En todo caso, la discusión hace referencia a la utilidad social de los trabajos universitarios para la acción concreta en el territorio. Si de las prácticas no surge una utilidad real que posibilite la visualización de salidas-acciones concretas por parte de los vecinos implicados y que permita que el problema trascienda, se termina por desacreditar los procesos. En tal sentido, la democratización del conocimiento y la construcción de poder popular son aspectos a trabajar en conjunto.

Por otro lado, desde la formación del estudiante, en un mundo en el que estamos cada vez más alienados y sometidos por la información digital, lo que ha pauperizado la capacidad sensorial de percibir la realidad e intervenir en ella (Alves y Morales, 2011), son de notable importancia las prácticas en territorio. A su vez, la cantidad de información disponible en los *mass media* aturde e invade la cotidianidad, construye la ilusión de creer que tenemos la realidad develada a través de la pantalla. Sumado a esto, el aumento de las falsas noticias en las redes sociales o la tergiversación de los hechos según intereses políticos particulares de grupos, además de la estigmatización que hacen los medios de sectores populares y territorios

concretos, reproduciendo el miedo y el odio como política de masas, consolidan una sólida barrera sobre los complejos procesos territoriales que sólo puede ser deconstruida mediante el vínculo directo. Los trabajos en territorio generan alternativas que logran torcer esta tendencia y permiten ahondar desde un enfoque sensorial y humano.

El proceso del estudiante se ve enriquecido de forma significativa por la experiencia. El simple hecho de abordar la complejidad que incorpora el trabajo en territorio conlleva la desestructuración del rol estudiante-docente y objeto-sujeto. La propia realidad opera como un elemento catalizador en el que el estudiante aprende sin intermediarios que interpreten su realidad, posibilitando al conjunto de actores atravesar por procesos de aprendizajes colectivos. La potencia formativa del medio con sus actores en situación es significativa (Pistrak, 2009).

Síntesis

La discusión presenta elementos que quedan abiertos a la problematización y consideración para el colectivo en general. Interesa poner de manifiesto tres ejes estructurantes de las prácticas integrales que presentan su desarrollo de diferentes formas en los EFI: la construcción de conocimiento, la formación académica

y los instrumentos didáctico-pedagógicos. Sin ánimo de pretender construir o validar una única manera de hacer, se entiende pertinente dejar en evidencia ciertas contradicciones y dificultades que se presentan en cada paso que se recorre. De la observación de los antecedentes y el actual estado del arte de los EFI se desprende que conviven diferentes formas y situaciones de hacer y pensar los EFI, a la vez que se construyen de diferentes modos.

No son ajenos a estas contradicciones los trabajos del EFI: Problemas Ambientales y Territorio, ni es esperable que estas contradicciones se resuelvan en el corto plazo. Muchos temas planteados escapan al espacio del EFI y se constituyen como problemas universitarios que deben ser problematizados y considerados como tales. Los pasos dados por el equipo hacen pie sobre procesos desencadenados en el marco de las definiciones realizadas por la Universidad en varios momentos; cada cual tiene sus orígenes y su historia particular, y reconoce ciertos hitos que la caracterizan. En ningún caso se pretende colocar como novedad o descubrimiento los temas desarrollados, sino que se afirma sobre elementos ya trabajados por varios equipos universitarios y académicos.

Más allá de esto, la historia del EFI se va construyendo a sí misma, generando una identidad que se apoya en su praxis a la vez que se interpela, en permanente evaluación y crítica. La emergencia de los problemas que surgen del

territorio, y la imposibilidad de resolverlas material y únicamente desde los equipos académicos, conduce a dilemas que ponen en tensión nuestra praxis y la relación entre Universidad y territorio. Frente a la escasa productividad de los asuntos académicos en el campo popular, las prácticas integrales tienen la potencialidad de visualizar temas de interés para incorporar y conformar una nueva agenda de investigación, que se retroalimenta con los problemas de carácter inmediato en el territorio, poniendo en evidencia los problemas de carácter histórico y estructurales, como el caso presentado en *Discusiones necesarias: prácticas integrales y problemas teórico-metodológicos* a partir del proyecto de investigación «Territorio controlado» (Pérez, Ceroni, Falero, Soto y Rodríguez, 2018). En este se pone el foco en el estudio de las lógicas del capital en el territorio y se discute la validez del tema como aporte a la comprensión de los componentes estructurales en los procesos de transformación territorial, a la vez que se propone desnaturalizar ciertas prácticas en el territorio.

Desde los diferentes aspectos involucrados y las dificultades planteadas surge la necesaria formación y actualización académica de los equipos involucrados, así como la constante evaluación y sistematización de las actividades realizadas. Sobre este último aspecto, resulta de interés destacar los trabajos realizados por Tommasino, Medina y Maximiliano (2018) en el

marco de la praxis desarrollada en la Universidad Nacional de Rosario. Además, los procesos de integralidad deberán solidificarse en el convencimiento de cada uno para obtener los frutos esperados.

*El autor (Juan Antonio Alves Zapater) forma parte del equipo EFI que también integran Patricia Iribarne (FCIEN), Lauren Isach, María Schmukler y Marcelo Pérez (PIM), Manuel Chabalgoity (FADU) y las colaboradoras Guidahí Parrilla y Karina Sassano (FCS).

Referencias bibliográficas

- Alves, J. y Morales, G. (2011). MVD 3KM. Caminando la periferia de Montevideo. *R11. Revista de Arquitectura*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <http://www.revista.edu.uy/11/2013/10/02/mvd3kmh-caminando-la-periferia-de-montevideo/>
- Arocena, R. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado, Udelar.
- Arocena, R. (2014). *Memoria del Rectorado 2006-2014. Trabajando para una II Reforma Universitaria. La Universidad para el desarrollo*. Montevideo: Ediciones Universitarias, UCUR, Udelar.
- Arredondo, D. (2011). Los modelos clásicos de la Universidad pública. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 16, Querétaro, México. Recuperado de <https://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- Barreto, G., Cardozo, D., González, M., Grabino, V., Viñar, M., Lamas, G. y Santos, C. (2015). Los proyectos de extensión universitaria. Sección I. Formulación de proyectos de extensión universitaria, *Cuadernos de Extensión*, Montevideo, 15-21.
- Cano, A. y Tommasino, H. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas del siglo XXI. Tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-25. México: UDUAL.
- Fernández, L. (2018). Utopías urbanas en torno a la basura: residuos y derecho a la ciudad. *Thema #1*, Doctorado de Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo.
- Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. *Intercambios*, 1, 2012. Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy>
- Pérez, M., Ceroni, M., Falero, A., Soto, G. y Rodríguez, A. (2018). *Discusiones necesarias: prácticas integrales y problemas teórico-metodológicos a partir del proyecto de investigación «Territorio controlado»*. *Universidad y territorio: a 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la reforma de Córdoba* (85-110). Montevideo: PIM, Udelar.
- Pistrak, M. (2009). *A escola Comuna*. San Pablo: Editora Expressão Popular.
- Marx, K. y Engels, F. (1971). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Primera edición: Die Revolution, 1852. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm>
- Stolkiner, A. (1999). *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Buenos Aires: El Campo Psi.
- Tommasino, H., Medina, J. y Maximiliano, T. (2018). Extensión crítica, integralidad y sistematización, algunos abordajes teórico-metodológicos. *Extensión crítica. Construcción de una Universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario N° 1*, Rosario: UNR Editora. Universidad Nacional de Rosario.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión N° 1*. Montevideo: SCEAM, Udelar.

#DISEÑOCONSENTIDO

INTEGRALIDAD EN CONTEXTOS DE DEMOCRACIA DESGASTADA¹

EFI:

SALIDA Laboratorio
de Emergencia

JOSÉ DE LOS SANTOS

Licenciado en Diseño Gráfico (ORT). Profesor agregado coordinador Área de Proyecto de la LDCV (FADU-Udelar).

ELOÍSA IBARZABAL

Arquitecta (Udelar). Docente ayudante en Programa FADU en Casavalle (FADU-Udelar).

MIGUEL FASCIOLI

Profesor adjunto en Taller Danza (DEAPA, FADU-Udelar).

Resumen

En el presente artículo procuramos indagar en la relación entre el sujeto colectivo y la integralidad de las funciones universitarias, cuando la práctica se piensa a partir de una ecología de saberes y se hace énfasis en *la escucha*.

Empecinados en nuclear docentes y estudiantes de diferentes carreras de la FADU, no siempre con éxito, intentamos acompañar los tiempos curriculares y los del territorio/comunidad para navegar en colectivo y problematizar lo transdisciplinar y los saberes puestos en juego en los espacios y tiempos comunes.

Nos preguntamos cómo luchar contra el activismo voluntarista y encontramos alguna salida en la sistematización como herramienta y en la necesidad de cambiar el lugar de la mirada para aprender de la práctica en colectivo, necesariamente, hacia una acción transformadora.

En el entendido de que la realidad es una construcción humana en la que los significados dependen de las interacciones sociales, el EFI SALIDA: Laboratorio de Emergencia se piensa como un espacio capaz de generar conocimiento nuevo a partir de las disciplinas proyectuales, junto a estudiantes y fuera del aula tradicional.

Interactuar directamente con problemas reales que demandan soluciones concretas propició desde 2011 transformaciones en las personas, las formas de ser docente y de ser

estudiante de cada uno de los involucrados. A decir de Stephen Kemmis (1999), «logrando crear un marco en el que el reconocimiento de la responsabilidad hacia "el otro" nos invita a posicionarnos como profesionales que justifican su acción mediante una reflexión crítica colaborativa».

Aquello que en su momento fue desencadenado por la invitación a pensar el espacio común y colaborar en la transformación de los imaginarios propios, junto a los otros, desde el pensamiento proyectual, adquirió espesor en su devenir. A partir de lo vivido hemos repensado los vínculos del colectivo más allá de la afinidad emotiva, en el entendido de que el valor instrumental de la empatía cognitiva permite «dimensionar» al otro para promover el propio interés social y mantener unas relaciones sociales adecuadas (Rifking, 2010).

¿Sujeto colectivo?

El neoliberalismo ha perpetuado en la esfera global el culto de lo individual. En soledad, nuestros pensamientos se encapsulan en los límites de lo subjetivo y pierden así la dimensión heterogénea que el diálogo y la apertura a la otredad aportan.

Algo de esto tiene su «mirada en el espejo» en la Universidad y en nuestra FADU en particular, operando como metáfora disociativa, entre las funciones docentes y su potencial de conjunto.

Con relación al conocimiento, tenemos por delante varios desafíos y probablemente el primero sea un buen indicador del proceso de transformación cultural que intentamos: incorporar formalmente al otro —con las resistencias naturales a lo desconocido— y así constituir y coconstruir sobre la base del reconocimiento igualitario de las personas y las disciplinas.

[...] el problema no es inventar el espacio, pero sí interrogarlo o simplemente leerlo porque lo que llamamos cotidianeidad no es evidencia, sino opacidad: una forma de anestesia.
Georges Perec (2001)

¿Es posible pensar en una ecología humana² que, en favor de una ecología de saberes³, promueva una cultura de los desplazamientos, y así repensar los vínculos en la integralidad? Indefectiblemente, hay que buscar la SALIDA.

0. La salida como puerta de acceso al extrañamiento

Se sugiere repasar aquí la última escena de *The Truman Show* (Peter Weir, 1998).⁴

(*fem.*) Acción de pasar del interior de un lugar al exterior. // Parte de un lugar por la que es posible salir al exterior. // Espacio por el que se accede al exterior de un lugar. // Acción de dejar un lugar para ir a otro. // Excursión, viaje

1. Con relación a la democracia desgastada, Oscar Jara (2018) nos dice: «Aunque hay formalidades democráticas, las realidades democráticas se han ido perdiendo progresivamente [...] La democracia no puede restringirse al acto electoral, en que cada período reelige un gobierno

o reelige representantes, sino al ejercicio del poder de la ciudadanía, al ejercicio del poder de la gente. Sin democracia participativa no hay democracia, aunque pueda haber una democracia representativa. Existe una mercantilización del manejo de los símbolos y factores que llevan a la gente al ejercicio

del voto, pero luego hay un distanciamiento entre las personas que han sido elegidas como representantes y los propios movimientos de los cuales surgieron». Entendemos —a razón de esta reflexión que compartimos— que es necesario habitar críticamente el espacio para volver a imaginarnos.

2. La ecología humana es un estudio interdisciplinario y transdisciplinario de la relación entre los humanos y su entorno natural, social y ambiente construido.

3. La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es

la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos (De Sousa Santos, 2005, pp. 163–167; De Sousa Santos, 2006, pp. 26–30; De Sousa Santos, 2006a, pp. 78–82).

4. La escena puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=jrxDDdDCDI>



Fig. 1. *El show de Truman* (1998).
Fuente: <https://twitter.com/cuartaparedcine/status/985553308067811328>
Publicado: 15 de abril de 2018
Consultado: 20 de diciembre de 2018

o paseo. // Acción de abandonar un cargo. // Acción de comenzar un corredor u otro participante una carrera. // Lugar o punto en el que comienza una carrera en distintos deportes. // Aparición de un cuerpo celeste en el firmamento. // Instante en el que se produce esta aparición. // Acción de aparecer o hacerse pública una cosa. // Medio o recurso para solucionar una situación difícil y escapar de un problema o peligro. // Resolución o respuesta a un problema, duda o cuestión. // Cosa ocurrente, graciosa o ingeniosa, que se dice o hace en un momento determinado.⁵

1. ¡Bienvenido afuera! Registro de una pequeña travesía: la paja

Más o menos a la hora pactada nos encontramos en el medio del casco, justo allí donde nos gustaba que no estacionaran vehículos ni pasaran los caballos. Estaban el tractor, la chata y Américo (imprescindible). Subimos todos a la chata, hasta el perro (el único equilibrado), y partimos al destino acordado, a ver la paja. Material que nos seducía para pensar en alguna intervención futura de coconstrucción con las/os cooperarias/os.

Sin idea de cuánto ni por dónde íbamos a ir, Américo se encargó finalmente de despistarnos, y terminamos en el arroyo, fascinados con los

colores del monte nativo y el verde flúo de la vegetación que crecía, pese a que mucha agua no corría. Caminar entre los surcos, micromeandros, que había dejado el arroyo, descubrir la «playita», con la adrenalina de la curiosidad y el miedo a cruzarse con las víboras o jabalíes de los cuentos paisanos.

Irse, caminar y volver a trepar a la chata, rumbo a la paja. Entender que es difícil acercarse, llegar a las pajas largas, las buenas para quinchar, sin empantanarse ni que se te prenda alguna culebra. Saber cortar sin cortarte, armar los mazos de paja, dejar secar y rotar para que no se pudra, *nues'changa*.

«El quinchador viene de toda la vida, de familia de quinchadores, acá no agarrás a nadie pa'eso».

Rifking (2010) nos dice que «Escuchar, no juzgar y ser tolerante con otros puntos de vista habitúa a las personas a pensar en función de niveles de complejidad y las obliga a vivir en contexto de una realidad ambigua donde no hay fórmulas ni respuestas simples, sino sólo una búsqueda constante de significados y comprensiones en común, para poder responder no sólo el *cómo* sino también el *por qué*».

Entender que el pajonal no hace al quinchero.

2. Dialogar: acción de dejar un lugar para ir a otro

La coconstrucción del espacio común y las estrategias metodológicas de investigación—acción —para promover el diálogo de saberes— se desenvuelven en un intrincado conjunto de relaciones.

Las visitas programadas a Cololó⁶ nos brindan un marco de referencia para desencadenar procesos de aprendizaje (Freire, 1970). La diversidad de personas, edades, conocimientos y experiencias de vida que se entrecruzan en el territorio hacen del diálogo un instrumento interactivo que habilita la transferencia cultural de conocimientos colaborando a la transformación personal y social.

Es muy fácil creer que estamos frente a las condiciones necesarias para entablar un diálogo, un intercambio entre pares, diferentes pero iguales, personas. Es tentador incluso creer que hemos aportado de nuestra parte para generar dichas condiciones, cuando en la mayoría de los casos —con nuestras intervenciones— no hacemos más que entorpecer lo que es natural, lo que viene dado, lo que se ha construido en el territorio a través del tiempo de vida y las historias de cada uno de sus habitantes.

Pero esto no debería sorprendernos si tenemos por cierto que nuestra práctica debe ser transformadora, de nosotros y de los otros, de lo

5. Resultados de la web al consultar «salida definición» a través de Google Chrome (visit11-2-19) <http://www.google.com/search?q=salida+definición&oq=salida+definición&aqs=chrome.1.69157j0l5.6548j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

6. La Unidad Cooperaria n.º 1 es una excepcional experiencia con más de 60 años de historia, que

representa un singular modelo de asociación para la vida y el trabajo en el medio rural. Integrada por un conjunto de familias que viven y trabajan en comunidad, se asienta sobre campos del Instituto Nacional de Colonización, correspondientes a la Colonia Instrucciones del Año XIII, en el paraje Rincón del Cololó del departamento de Soriano.

que viene dado. No es necesario estar cómodos para construir con el otro, nada más alejado; levantar cualquier muro, incluso generar una abertura, siempre ha implicado un acto violento. El techo es quizás la mejor metáfora para delimitar un espacio común, que nos reúna a todos, pero inevitablemente ese «todos» deje fuera del espacio a otros que no somos nosotros. Definir, delimitar, implica hacer una marca, re-conocer y separar.

Es difícil aceptar que rara vez seremos parte de ese espacio que pretendemos propiciar junto con el otro, un espacio ideal que seguramente hasta podamos diseñar y representar diagramáticamente, pero no podremos construir sin el otro. Y con el otro ya no será ideal sino posible, negociado, porque la dificultad ulterior está en disponer de la voluntad para transformar nuestras certezas a partir del intercambio de ideas con un otro, actitud excluyente para disponerse al diálogo.

3. ¡Viento en la camiseta!

Somos varios los actores que en este trayecto, con mayor o menor presencia, adaptabilidad y resiliencia, nos hemos enfrentado a experiencias en las que el saber se ha expresado en al menos tres dimensiones: el ser, el hacer y el compartir.

El equipo ha logrado con ello participar, permear y coconstruir —desde diferentes

miradas, trayectorias y saberes— los objetivos comunes que despliega en el territorio. Así, el enfoque integral que nos planteamos para dibujar la salida hoy se nutre desde una mirada superadora de aquello que invitó el cambio de denominación de Farq a FADU en su momento.

Con el propósito de promover la grupalidad se ha intentado involucrar a docentes y estudiantes de las carreras de diseño arquitectónico, comunicación visual, producto, textil, paisaje e integrado. También, a actores que, vinculados a otros campos de conocimiento, permitieran nutrir los espacios de reflexión para trabajar —desde el respeto y la diferencia— sobre los consensos y disensos para coconstruir el espacio común, el punto de encuentro.

A partir de prácticas de inmersión en el territorio, entre compañeros, hemos tenido la posibilidad de compartir saberes, generar «cajas de herramientas» más potentes, que nos han brindado no sólo la posibilidad de proyectarnos desde la interdisciplina a la transdisciplina, sino también de involucrar e incorporar personas a la docencia universitaria.

No obstante, nos hemos enfrentado a la dificultad de retener a compañeros tanto de la FADU como de otros servicios. Tras reflexionar críticamente —logrando sobreponernos a nuestros propios prejuicios—, hemos comprendido que a la vez de ser un espacio de formación integral, SALIDA es también un portal de entrada a nuevos derroteros.

4. Errare humanum est

Durante 2018 se realizó un curso optativo previsto para estudiantes de todas las carreras de la FADU, el que tuvo que ajustarse, ya que administrativamente no se logró que se pudieran inscribir más que estudiantes de Arquitectura. Se apuntó a la transformación espacial del casco histórico (las construcciones más antiguas, donde hoy funcionan distintos espacios comunes); los estudiantes proyectaron, intercambiaron ideas con los habitantes de la Unidad Cooperaria Cololó, y sobre la entrega final emergió la discusión de cómo transmitir los proyectos a distintas personas que no están acostumbradas a leer planos ni entregas de arquitectura. Esto derivó en una serie de elementos híbridos entre dibujos, maquetas, imágenes que se disponían en una caja, que podía viajar de la Facultad al Cololó.

El día de la presentación, una docena de estudiantes esperaban en el Salón Común de la Unidad Cooperaria (a cinco horas de su Facultad) a alguien que fuese a escuchar e intercambiar ideas sobre los proyectos.

La convocatoria estaba hecha, nos informaba uno, aunque no llegaron más de tres.

Acompasar los tiempos y la energía de la Universidad (ya de por sí complejos) con los de la comunidad con la que se trabaja es un desafío constante, que siempre deja sus aprendizajes para todos los involucrados.

Los estudiantes, motivados por saber qué opinaba el resto de los habitantes sobre lo que estuvieron trabajando durante todo el semestre, decidieron hacer un video explicativo por proyecto, para que circulara en los grupos de WhatsApp de la comunidad, donde explicaban lo que proponían para el casco antiguo y las piezas que contenía la caja.

Como Espacio de Formación Integral, sostener una unidad curricular que logre articular los tiempos de la experiencia con los semestres, la dificultad para repetirla en semestres consecutivos y de ofrecerla a más de una carrera al mismo tiempo, nos hace repensar la pertinencia del dispositivo «curso opcional de grado» para involucrar a estudiantes con el proceso que el EFI sostiene en territorio.

5. Espacio común

SALIDA opera con una lógica transdisciplinar cuya base ronda en torno a la misma estrategia que propone al estudiante al que entiende como par, desdibujando las fronteras disciplinares en favor de retroalimentar el pensamiento complejo (Morin, 1996).

Entre la comunidad de Cololó, la UEC, estudiantes de Ciencias Sociales y el EFI SALIDA se intenta identificar problemáticas anidadas en el territorio, generando procesos de intercambio de ideas, recursos y experiencias que

estimulen el abordaje de dinámicas proyectuales y devengan en el diseño de experiencias *in situ* con resultados materiales concretos, accesibles y comprensibles para la comunidad directamente involucrada.

No existe en realidad ignorancia en general ni conocimiento en general todo el conocimiento es una trayectoria de un punto A (punto de ignorancia) hasta un punto B (que es un punto de saber). Uno no sabe qué cosa va a llegar a saber... y la ecología de los saberes no es solamente del dominio del hombre sino del dominio del mito... es del dominio de la razón pero también de la ilusión, de la idea, de la pasión, del entusiasmo. (De Sousa Santos, 2009)

Con la excusa de darle sentido colectivo al proceso que se desencadena a partir de que el MEC le otorga a la Unidad Cooperaría fondos para el mejoramiento de su casco antiguo, partimos de varios «puntos A», con unas maquetas base para armar y el objetivo de intercambiar miradas sobre lo que habitamos, nombramos, conocemos y construimos entre estudiantes y habitantes de la UC. Se ponen en juego los conocimientos de la academia, los lenguajes, los saberes populares, la empatía, y la intención común de proyectar, soñar y cuestionarse el uso y las características del espacio común que nos involucraba (tarea no tan común para todos).

Tres grupos heterogéneos construyeron un relato, un proyecto y una maqueta para colectivizar luego, en un plenario, las distintas opciones que se presentaron.

En el intercambio circularon la sustentabilidad, los materiales, la mano de obra, los conocimientos locales, la luz, el ruido, los espacios, los usos, el mantenimiento, etcétera.

Los «puntos B» son tantos como los que atravesamos la experiencia, que enseñada vuelven a ser A rumbo a nuevos saberes. Prácticas emancipatorias, que nos desarmen y nos despiertan, nos ayudan a comprender las relaciones de poder que nos atraviesan.

6. *Eppur si muove.* El aula expandida o Robert y la bambucha

¡Ahí llega la Universidad!, dicen. Queda claro: para otros *otros*, somos todos lo mismo, y ahí volvemos a entender la oportunidad que nos da esta experiencia, este lugar tan alejado de la Facultad, de la ciudad, y tan singular incluso entre los establecimientos vecinos.

¿Cómo abrir la puerta para salir y dejar entrar? Dejarse llevar a otros territorios, entender si uno tiene algo para aportar en el recorrido del otro, descubrir qué nos llevamos nosotros de allí. Recibir a estudiantes de otras facultades a una clase en la FADU, problematizar los proyectos, las ideas, los procesos, los roles y saberes, es

una oportunidad.

6 AM en Brandzen. Todos arriba de la camioneta: estudiantes de Trabajo Social, docentes de la Unidad de Estudios Cooperativos, estudiantes y docentes de las distintas carreras de la FADU, estudiantes de Veterinaria, Robert y 300 km para aprovechar, intercambiar, discutir, enterarse y pensar juntos, tomar mate, organizar la comida, parar, estirar las piernas, fumar y seguir. Diálogos para seguir, allá, acá, viajes y vínculos que te permiten proyectar con el otro, coconstruir la práctica, desintegrar las profesiones, indisciplinar las disciplinas y volver a armar algo, enriquecido por el accionar colectivo, como nos ven llegar en Cololó, tan claro.

7. De ser posible, debe sistematizarse

Para Oscar Jara (2018) sistematizar es *cambiar (el lugar de) la mirada*, y entender ¿qué de la práctica puede generar teoría? Nos dice que la sistematización es un método para analizar la experiencia propia y tomar acciones en la práctica. Si la experiencia es cambiante/dinámica, generadora de relaciones de poder, que involucran actividades y pensamientos, son de carácter inédito e irrepetibles, contienen potencialidades y enseñanzas que es preciso explicitar o descubrir.

La sistematización supone participación, protagonismo y tiempo. Aprovechar la posibilidad de participar en la sistematización del Centro

de Formación Cooperativo Tierra que Anda, para buscar la manera de sistematizar las prácticas propias que parecen no calzar en ningún formulario, evaluación, etcétera. Dentro del equipo no se ha logrado aún obtener las condiciones para transitar dicho proceso y superar dificultades para involucrarse, sin sostener el activismo voluntarista.

Sistematizar nos permitiría investigar nuestra práctica, darles valor a saberes cotidianos, tomar distancia, identificar tensiones entre proyecto y proceso, dándole peso al factor subjetivo, que es de hecho el dinamizador (a diferencia de una mirada positivista) de la práctica.

Para los Espacios de Formación Integral, sistematizar las experiencias es la clave para producir colectivamente, con una implícita acción transformadora. El primer paso lo dimos en noviembre de 2018 en el taller para EFI de la FADU Sistematización de Experiencias y Extensión Crítica, coordinado por Humberto Tommasino.

SALIDA en una toma: <https://vimeo.com/229949944>

Captura realizada el 22 de julio en Cololó (Soriano, Uruguay) durante la instalación del artefacto ideado y materializado por los estudiantes del curso opcional SALIDA, Laboratorio de Emergencia (FADU-Udelar), con el apoyo de sus pares de la Facultad de Ciencias Sociales, la Unidad de Estudios Cooperativos, el taller Labarca, el centro de formación Tierra que Anda y los habitantes de la Unidad Cooperaria n.º 1.

Referencias bibliográficas

Ayestarán, I., Márquez-Fernández, Á. B. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En Homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (16)54, julio-septiembre, 7-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007002.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jara, O. (2018). Producción [conferencia]. En curso Concepción y metodología de sistematización de experiencias de extensión. (CURE-Udelar, 3-5 de setiembre de 2018). Producción de conocimiento en las Prácticas de Extensión Universitaria. Maldonado, Uruguay.

Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Uruguay: Ediciones Populares para América Latina.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (95-118). Madrid: Akal.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Perec, G. (1974). *Especies de espacios*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural.

Rifkin, J. (2010). La paradoja oculta de la historia humana. En Rifkin, J., *La civilización empática*

(pp. 19-35) Barcelona: Paidós.

Universidad y territorio. A 10 años del programa integral metropolitano y 100 años de la reforma de Córdoba. Marcelo Pérez, Leticia Folgar, María Cantabrana, Delia Bianchi, Agustín Cano, Rodrigo García, Juan Caggiani, María Cabo. Edición María Schmukler, Marcelo Pérez, Leticia Folgar, Montevideo, Uruguay, 2018.

EMPODERARSE: PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

EXPERIENCIAS DE CODISEÑO
ENTRE ESTUDIANTES DE
DISEÑO DE COMUNICACIÓN
VISUAL Y UNIDADES
ECONÓMICAS VULNERABLES

EFI:

Seminario
Interdisciplinario de
Productos-Unidades
Económicas Vulnerables

BEATRIZ LEIBNER

Licenciada en Diseño
Aplicado. Profesora adjunta
del Área Proyectual de
la Licenciatura en Diseño
de Comunicación Visual
(FADU-Udelar).

MARÍA EMIL SALDAÑA

Licenciada en Diseño
Gráfico. Docente asistente
del Área Proyectual de
la Licenciatura en Diseño
de Comunicación Visual
(FADU-Udelar).

Resumen

Desde el Seminario Interdisciplinario de Productos (SIP) hemos desarrollado en los últimos años una forma de trabajo que incluye un sistema integral de educación por medio de experiencias de codiseño entre estudiantes matriculados y emprendedores invitados de unidades económicas vulnerables, caracterizados por diferenciarse del modelo capitalista tradicional y presentar distintos grados de precariedad.

Este desarrollo comenzó como una respuesta a la necesidad de abordar las tres funciones de la educación universitaria desde el trabajo en el aula dentro del nivel de grado. El equipo docente del seminario busca trascender la transmisión de contenido disciplinar para atender la formación de una actitud crítica y reflexiva en profesionales comprometidos con la realidad sociocultural en la que se encuentran inmersos.

La intención fue buscar mecanismos que permitieran operar en la generación de un aprendizaje significativo y, simultáneamente, trabajar en vínculo con el medio, desarrollando así dos fases del aprendizaje de los estudiantes. Desde 2014 hasta la fecha el programa analítico de la unidad curricular se ha interpretado a través de prácticas docentes cada vez más activas. En las tablas 1 y 2 se puede observar un desglose de los módulos del curso, sus metas de aprendizaje significativo, las actividades diseñadas y los soportes mediante los cuales son evaluadas.

Aprendizaje significativo

El doctor L. Dee Fink (2008) sostiene que las tres definiciones más importantes que un cuerpo docente debe establecer sobre un curso son: 1. enunciar cuáles serán las metas del aprendizaje, 2. diseñar las actividades de enseñanza y 3. establecer las formas de evaluación que permitan verificar el alcance de las metas de aprendizaje propuestas.

El autor explica que entre las metas de aprendizaje debe detectarse aquellas que son significativas. Para eso el equipo docente debe preguntarse: ¿qué deberá necesitar el estudiante luego de años de haber transcurrido por el curso? Una vez encontradas estas metas, se debe pensar en actividades de enseñanza facilitadoras de ese aprendizaje (Dee Fink, 2008). Resulta destacable que las metas de aprendizaje pueden definirse para cualquier enfoque curricular, ya sea por competencias, por objetivos o por contenidos. Esto posibilita repensar la práctica docente sin generar un cambio de paradigma o de modelo educativo existente.

L. Dee Fink (2015) reconoce seis tipos de aprendizaje:

- El conocimiento fundamental: comprensión y retención de información e ideas de otros.
- De aplicación: de habilidades, de pensamiento crítico, de pensamiento creativo, de pensamiento práctico, de manejo proyectual.
- Aprender a aprender: hacerse un mejor

estudiante, investigar un tema, ser sujetos autodirigidos.

- De integración: sentimientos, intereses, valores.
- El desarrollo de nuevos...: conectar ideas, vincular personas, relacionar ámbitos de la vida.
- Dimensión humana: aprender sobre uno mismo y aprender sobre otros.

Estos tipos de aprendizaje son interactivos y se estimulan entre sí. De los seis tipos de aprendizaje definidos por este modelo, el primero está presente en todas las unidades curriculares universitarias, el segundo —si bien no es exclusivo del área proyectual— está necesariamente presente en nuestra disciplina, el tercero ha empezado a manejarse gracias a un efecto de derrame desde las corrientes pedagógicas de los últimos años a nuestro campo. Pero los últimos tres son categorías que muchas veces están presentes en nuestras prácticas pero sin una reflexión o una intención explícita del programa.

Para L. Dee Fink, si contamos con metas de aprendizaje significativo, debemos incorporar algún tipo de actividad al curso. Una actividad de aprendizaje puede ser analizar un texto, ver una película o construir un prototipo, etcétera. Para Raimundo Dinello (2007), «se aprende en la medida en que el individuo vive intensamente su experiencia y en ella encuentra los elementos para desprender las enseñanzas» (p. 80). Esto nos lleva a plantear actividades que generen experiencias, en las que los estudiantes

sean protagonistas activos más que receptores pasivos. Según John Dewey (1953), la medida del valor de una experiencia se encuentra en las relaciones que permite construir, ya que la actividad *per se* no constituye una experiencia: la experiencia debe acompañarse por un cambio interno, una reflexión (p. 146). Para Dinello, un sujeto que se vuelve actor en el proceso de aprendizaje y en la elaboración de ideas lleva el análisis a otro nivel, en el que la construcción de conocimiento es una facultad intrapsíquica individual y tendrá como eje para su evolución procesos de múltiples interrelaciones (Dinello, 2007, p. 312).

Estas experiencias, por tanto, deberán tener cierto grado de complejidad para ser capaces de generar la mayor cantidad y más distintos tipos de relaciones. Por ejemplo, las experiencias grupales, las experiencias creativas y las experiencias lúdicas serán más valiosas porque, como explica Dinello, la participación de actores heterogéneos favorece el aprendizaje de todos. Esta reflexión de Dinello permite afirmar que las experiencias de trabajo se enriquecen si se las propone en modalidades grupales, porque se convierten en disposiciones heterogéneas que se potenciarán aun más si se incluye en ellas un componente lúdico. Debemos reconocer que el impulso lúdico del sujeto como protagonista y su participación en el hecho de compartir con otros situaciones lúdicas y de expresión creativa permite desarrollar sentimientos de convivencia

y de mutuo respeto, y despierta actitudes de solidaridad (Dinello, 2007, p. 312).

En 2016 y 2017, las primeras jornadas se centraron en las actividades lúdicas, con el objetivo de establecer vínculos entre todos los participantes, previo a la generación de los grupos de trabajo. La actividad principal desarrollada fue *concuerta*¹ (ver Tabla 1), que consistió en generar una ronda con todos los integrantes del grupo, quienes permanecieron con los ojos vendados y sujetando una cuerda atada en sus extremos lo suficientemente larga como para que los participantes pudieran sujetarla con ambas manos. *Concuerta* consiste en solicitar al grupo la conformación de una serie de figuras de complejidad ascendente, además se les avisa que durante las distintas etapas y de forma secreta los docentes les indicarán a algunos integrantes que no podrán participar expresando verbalmente sus ideas, sino que únicamente pueden referenciarse si otro compañero solicita información (por ejemplo, indicar una posición o cantidad de cuerda sujeta, etcétera). Las figuras a formar pueden comenzar con un cuadrado, seguir con una estrella y finalizar con el símbolo del infinito (que requiere un cruce de la cuerda y, por tanto, un desplazamiento físico importante de los integrantes). La verificación de la conformación de cada figura se realiza depositando la cuerda en el suelo y permitiendo que los integrantes destapen sus ojos para lograr ver el resultado alcanzado. En paralelo, el equipo

docente toma nota de los estudiantes que participan activamente y de aquellos que no, cuáles poseen iniciativa y organizan al grupo para cumplir la premisa, cuáles participan en forma disruptiva entorpeciendo la tarea, cuáles participan siguiendo las indicaciones de los primeros y colaborando con opiniones, etcétera. Entre el final de una figura y el inicio de la siguiente conformación, los docentes silencian a los participantes más activos. Esto precipita que aquellos compañeros que por distintos motivos no pronuncian ideas comiencen a hacerlo. Una vez finalizada esta etapa de la actividad, el grupo, organizado en pequeños subgrupos de discusión, debe responder las siguientes preguntas: a) ¿cuál era la finalidad del ejercicio?, b) ¿qué figura fue la que se conformó mejor y por qué? y c) si se participó activamente, ¿en qué momento del ejercicio participó? Y si fue silenciado, ¿qué sintió luego? Las respuestas se comparten en una reflexión grupal con participación del cuerpo docente, que explica los objetivos y media en las distintas posturas que puedan surgir. Incluso si la figura final no pudiera ser generada debido a que ninguno de los participantes que tienen la posibilidad de hablar asume el rol de líder, esto servirá para la discusión posterior. El hecho de «no hacer» es motivo para reflexionar sobre las causas que motivaron la total pasividad.

Más allá de objetivos como la comunicación y el trabajo en equipo, lo que la actividad busca es que cada integrante reconozca qué actitud

1. Actividad presentada en la conferencia-taller «Educación científica interdisciplinaria en la educación superior: aprendizaje basado en problemas y dinámica de grupos diversos», dictada por la profesora Ph.D. Ana M. Corbacho, del Espacio Interdisciplinario (Udelar), en noviembre de 2014.

toma en un equipo, y lo importante y difícil que es salir de nuestro sitio de confort. Aquellos más inquietos y participativos deben entender que los integrantes más tranquilos también tienen ideas y pueden resolver situaciones, aunque a veces se sientan avasallados; por lo tanto, los primeros deben dar el espacio a los segundos y a su vez estos últimos deben hacer un esfuerzo por participar. Los resultados de esta actividad, junto con el test de Harvard —que ayuda al reconocimiento de las características aptitudinales más destacadas en las personas—, se toman en cuenta como factor para armar los equipos de trabajo, con el fin de lograr la mayor heterogeneidad de sus integrantes.

Una vez organizados los equipos, se desarrollaron pequeños dispositivos facilitadores del diálogo: la generación de esquemas; la representación ilustrada del emprendedor y del emprendimiento, y una instancia de compartir verbalmente anécdotas significativas de la infancia de cada integrante. La primera tiene objetivos de indagación y comprensión; la segunda, de análisis, comprensión y generar empatía; y la última se propone generar empatía.

En 2018, debido a la masividad del grupo, se descartó la experiencia *concuerta*. Este hecho precipitó una reflexión sobre la necesidad de llevar a cabo actividades de sensibilización masivas en un curso de tan poca duración (entre siete y ocho jornadas). Arrojó como conclusión la necesidad de buscar experiencias

lúdico-creativas en el transcurso del seminario, vinculadas con los contenidos de cada módulo más que como un mecanismo reducido a acciones introductorias. De esta manera, el dispositivo diseñado para la quinta jornada del SIP incluyó una dinámica con bloques de Lego (ver Tabla 2) en cada equipo. A partir de dos preguntas disparadoras se buscó generar volúmenes en forma rápida en ejercicios de tres minutos de duración cada uno, para luego encontrar los posibles puntos de conexión que permitieran alcanzar una solución integradora. Entre los objetivos de estos primeros ejercicios se pretende generar empatía entre los integrantes, introducir conceptos de espacialidad y ejercitar el desapego y la transformación de ideas en una lógica propia de *juego-armo y desarmó* facilitada por los Lego. Los resultados de estos primeros acercamientos permitirán rescatar algunas claves sobre qué atributos encuentran estudiantes y emprendedores en los productos a comercializar y de qué manera lo destacarían.

Investigación y vinculación con el medio

Como parte del proceso de significación del aprendizaje decidimos abordar desde el aula casos reales en sustitución de un ejercicio ficcional. La experiencia de estas prácticas que vinculan a los estudiantes con la comunidad se vuelve reflexiva por excelencia: el pensar

se concibe como un esfuerzo intencional en el descubrimiento de las conexiones específicas entre lo que hacemos y las consecuencias resultantes. Al acercar al estudiante a su campo profesional se enriquecen aun más las consideraciones de Dewey respecto de la cualidad de la experiencia.

No es nuestro objetivo, en esta oportunidad, volver a reiterar las virtudes que encontramos en trabajar desde el grado en situaciones de extensión. Sin embargo, nos parece pertinente insistir con que «proponer un objetivo de diseño, dentro de la metodología proyectual, es plantearnos un objetivo de investigación y viceversa» (Leibner y Saldaña, 2016, p. 73). Las preguntas que falta responder son: ¿qué sucede con ese objetivo de investigación? y ¿cómo se desarrolla, a qué resultados llega y cómo se divulga?

Unidades económicas vulnerables y el modelo de codiseño

Una vez tomada la decisión de trabajar en proyectos de extensión, deberemos definir qué problemática abordar y con qué comunidad e instituciones nos vincularemos. En SIP escogimos trabajar con unidades económicas vulnerables (UEV), caracterizadas por tener un esfuerzo y modo de producción que las diferencia del modelo capitalista tradicional. Son emprendimientos con distintos grados

de precariedad, de naturaleza diversa, que combinan: necesidades, voluntad emprendedora y falta de recursos (principalmente financieros y de formación).

En palabras de Pedro Senar (2009): «Las unidades productivas de sectores vulnerables se encuentran en tensión constante entre las necesidades de autonomía y de competitividad como formas que rigen la organización y la integración de sus externalidades al mercado de capitales». En el intento de hacer convivir estos productos en las lógicas del mercado capitalista debemos atender no sólo el objeto sino su presentación, comunicación, distribución y promoción. En este orden de ideas, se vuelve relevante la intervención del diseño de comunicación visual.

Desde la órbita del estudiante, este tema pone en crisis el discurso hegemónico del mercado aumentando su capacidad de crítica. Permite valorar el intercambio, poder opinar, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad. A su vez, la experiencia permite cambiar el modo de pensar de los estudiantes sobre sí mismos y sobre los otros, al ponderar la *importancia radical de la intervención responsable*, al decir de Paulina Becerra (2011):

Que el diseñador no debe presentarse como un actor jerárquicamente superior al resto, sino que debe concebirse a sí mismo bajo un criterio de simetría respecto del grupo de trabajo. Esta postura implica principalmente el

respeto por el conocimiento acumulado por los integrantes de la organización: la cultura, los recursos, los saberes, las formas de producción, los modos de organización, etcétera. Como consecuencia, las características del proyecto deberán ser definidas de acuerdo con las expectativas del grupo en su conjunto, y no desde las ambiciones profesionales. (p. 62)

La búsqueda de una intervención responsable se abordó en SIP bajo un modelo de codiseño, donde la creatividad de los diseñadores se une a la de personas que tienen otros perfiles y trabajan juntas en el proceso de elaboración del diseño. Esta decisión coloca otra capa de complejidad a la experiencia, volviendo a las metas de aprendizaje expansivas y más vinculantes. Siguiendo el modelo desarrollado en Diseño & Creatividad IV de la EUCD, en su presentación «conceptos práctica profesional codiseño + diseño participativo» (2012) el codiseño requiere habilidades interpersonales, empatía y paciencia. Implica reconocer y respetar al otro en sus diferencias y de esta manera nos permite: problematizar desde relaciones horizontales en proceso de coentender, coenmarcar, coconceptualizar. Vivir la Experiencia juntos, coexperimentar, comonitorear, cosentir y solucionar en una lógica participativa al cocrear, codiseñar, coproducir, coservir.

Bajo este modelo, equipos integrados por emprendedores y estudiantes logran el desarrollo

de habilidades interpersonales y de relacionamiento más amplias. Se aprende a trabajar con diversidad de contextos, de edades y de saberes. Esto permite, además, abordar la integración de valores y de sentimientos; vincular personas y relacionar ámbitos de la vida.

Ir o venir, formal y no formal

Anna Meroni (2016) define el *diseño centrado en la comunidad* como aquel que trabaja con gente y problemas reales (p. 11) y —ya sea casual o causal— experiencias como estas suelen desenvolverse bajo modelos de trabajo de campo, en las que estudiantes y docentes se trasladan del centro educativo al territorio en busca del colectivo con el que se desarrollará el vínculo. Y bajo esta modalidad, se ha encontrado una manera para que la Universidad trascienda el ámbito académico e incluya a la comunidad en sus prácticas. Bajo loables discursos que justifican este avance sobre el territorio en clave de respeto a sus condiciones propias y del reconocimiento de sus valores, se pierde de vista el hecho de que la institución, en definitiva, continúa manteniendo sus puertas cerradas a estos actores. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos modelos incluyen una etapa de abordaje en el territorio pero mantienen otras etapas —que se convierten, por tanto, en excluyentes— dentro de la institución para aquellos que pertenecen al

sistema educativo en su modalidad de docente o estudiante.

Al proponer que los emprendedores se integren al curso de SIP en todas las etapas del proyecto, estamos proponiendo experiencias de *educación no formal* dentro del propio sistema.

Desde mediados del siglo XX, el amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares, situados al margen del sistema de enseñanza reglada, es denominado educación no formal (Trilla Bernet, 2013, p. 37). La autora reconoce que la educación no formal también tiene objetivos específicos de aprendizaje y se presenta como un proceso educativo (p. 41). Sin embargo, desde un criterio estructural, la educación no formal se distingue por su exclusión del sistema educativo reglado. Se entiende al sistema educativo como una estructura de diferentes niveles y jerarquías, que va desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, orientado a la provisión de títulos académicos. En tal sentido, la distinción entre formal y no formal es administrativa y legal: lo no formal es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado (pp. 42-43).

De esta manera, SIP como espacio de educación formal posibilita un acceso alternativo al ámbito universitario a quienes por distintos motivos han sido excluidos del sistema educativo. La vinculación directa, como transferencia y retroalimentación concreta desde el asesoramiento y la generación de servicios propuesta

por el seminario construye un espacio en el que, simultáneamente, desde la educación formal se trabaja en extensión y desde la educación no formal se trabaja en la generación de filiación social, que cobra mayor importancia al abordar situaciones de exclusión y vulnerabilidad social.

SIP

El Seminario Interdisciplinario de Productos es una unidad curricular del área proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. Se ubica en el tercer año de la carrera y otorga seis créditos, con 90 horas totales y 60 horas de aula, distribuidas en distintos sábados del semestre par. La nómina de estudiantes ha ido creciendo; actualmente ronda los 100 inscriptos y desde 2015 ha incorporado emprendedores que se suman al curso.

Apoyarnos en los tipos de aprendizaje de Dee Fink nos ha ayudado a definir las metas de aprendizaje superando la tendencia a concentrarnos únicamente en el desarrollo del conocimiento fundamental y el de aplicación. También nos ha obligado a reflexionar sobre las formas de evaluación aplicadas hasta el momento; evidenciando incoherencias entre metas de aprendizaje que se basan en integración o dimensión humana y los mecanismos de evaluación de ese aprendizaje.

A continuación presentaremos las tablas 1 y 2 de actividades por módulo en función de

las metas de aprendizaje de SIP, en las que se describe el soporte a evaluar y el tipo de aprendizaje desarrollado, correspondientes a 2017 y 2018 respectivamente. Los colores presentes hacen referencia a las diferencias entre ambas propuestas, que se desarrollan más adelante.

Tabla 1 / Actividades por módulo en función de las metas de aprendizaje (SIP, 2017)

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Horizontal a todos los módulos	Trabajo grupal de codiseño, integrado por estudiantes y emprendedores.	Autoevaluación de la experiencia y su participación.	Analizar en profundidad las características proyectuales implicadas en un trabajo de vinculación con el medio a partir del codiseño.	Desarrollos nuevos y dimensión humana.
	ABPr: ² desarrollar una estrategia de comunicación para fortalecer la comercialización en espacios efímeros tangibles e intangibles.	Realización de carpeta, que será entregada al emprendedor como insumo del transcurso por el SIP.	Aplicar y familiarizarse con distintas metodologías estructuradas para la realización de un proyecto.	Conocimiento fundamental, de aplicación y aprender a aprender.
		Diálogo reflexivo.	Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador, en proyectos que favorezcan el incentivo y el fortalecimiento de estructuras económicas vulnerables.	Dimensión humana.
Organización en módulos	Módulo 0: aprestamiento. Módulo 1: diagnóstico. Módulo 2: espacios efímeros tangibles. Módulo 3: espacios efímeros intangibles.	Evaluación mediante la entrega de una bitácora (<i>portfolio</i> de aprendizaje).	Articular los distintos enfoques metodológicos en la generación de un único proyecto.	Desarrollos nuevos, aprender a aprender.
Estudiantes Primera parte sólo Módulo 0 ³	Introducción expositiva.	Debate.	Conocer las características del codiseño.	Conocimiento fundamental.
	Análisis grupal sobre conceptos de codiseño.	Diálogo reflexivo.	Aprender a trabajar en equipo. Analizar las características del codiseño.	Conocimiento fundamental.
	Listado: «los defectos de un buen diseñador».	Actividad lúdica.	Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador.	Dimensión humana.
	Juego de roles: codiseño vs. cliente-diseñador.	Simulaciones, actividad lúdica.	Aprender a trabajar en forma horizontal.	Dimensión humana.

2. Aprendizaje basado en proyectos.

3. A cargo del equipo docente de SIP.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Segunda parte Módulo 0 ⁴	Presentación de cada integrante: nombre y qué esperan del seminario.	Diálogo reflexivo, actividad lúdica.	Valorar el intercambio, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad.	Dimensión humana.
	Reconocimiento de las características aptitudinales más destacadas en una persona.	Test de colores, Harvard.	Analizar en profundidad las características propias en pos del trabajo en equipo.	Dimensión humana, aprender de uno mismo.
	Juego grupal: <i>Concuerta</i> permite individualizar los tipos de aportes y reflexionar sobre nuestras zonas de confort. ⁵	Diálogo reflexivo, actividad lúdica.	Aprender a trabajar en equipo, poder opinar, aprender a escuchar, promover vínculos entre los integrantes.	Dimensión humana, aprender de uno mismo y aprender de otros.
Módulo 01 ⁶	Diagnóstico interno y externo del emprendimiento mediante preguntas y respuestas: qué hace, dónde lo comercializa, etcétera.	Diálogo reflexivo, obtención de información e ideas.	Recopilar datos de fuentes primarias para la investigación proyectual.	Dimensión humana, de aplicación y desarrollos nuevos.
	Esquema de la realidad del emprendimiento y su contexto.	Actividad creativa.	Reconocer al emprendedor y el emprendimiento como dos entidades distintas, entender la realidad del emprendimiento, su modelo productivo.	
	Crear un personaje que represente al emprendimiento y otro que represente al cliente.	Actividad lúdica y creativa.	Representar gráficamente sus principales características en una traslación del campo verbal al visual.	De aplicación.

-  Contenidos que no han cambiado
-  Contenidos que han cambiado su ubicación
-  Contenidos exclusivos de una tabla

4. A cargo del equipo docente de SIP.

5. Actividad presentada en la conferencia-taller Educación Científica Interdisciplinaria en la Educación Superior: Aprendizaje Basado en Problemas y

Dinámica de Grupos Diversos. Prof. Ph. D. Ana M. Corbacho, Espacio Interdisciplinario, Udelar, noviembre de 2014.

6. A cargo del equipo docente de SIP.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Módulo 02'	Introducción expositiva: sobre puntos de venta efímeros y equipamientos, diseño de <i>displays</i> y POP.		Conocer conceptos referentes y herramientas de diseño necesarios para la comercialización de servicios y productos.	Conocimiento fundamental.
	ADN del emprendimiento, personalidad y valores: se contemplarán los atributos (racionales) y valores (emocionales).	Actividad creativa, de síntesis, esencia en 140 caracteres.	Sintetizar la información en una frase clara y concisa.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Definir colores, formas y texturas; productos.	<i>Moodboard.</i>	Adjudicar características visuales coherentes al emprendimiento.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	foda+t.	Actividad de análisis	Diagnosticar la situación concreta en función del análisis de la información.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Diseño de POP y stands para ferias que integre con coherencia aspectos de la imagen visual y comercial.	El proyecto, la capacidad crítica, mediante la entrega de maqueta 30x30x30 y prototipo de pequeño <i>display</i> de venta.	Integrar con coherencia aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios efímeros y puntos de venta de terceros.	Conocimiento fundamental y de aplicación.

7. A cargo de la docente invitada
Cecilia Basaldúa.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Módulo 03 ⁸	<p>Presentación expositiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Síntesis de fundamentos y conceptos clave. Nuevo paradigma de la comunicación —I, We, They—. — Ecosistema de medios digitales. Medios propios, medios pagos, medios ganados. — <i>Social Media Marketing</i> (SMM). Definición, objetivos y principales redes sociales. — Orientación para crear un Plan SMM. 		Entender el ecosistema de medios digitales y el nuevo paradigma de comunicación.	Conocimiento fundamental.
	Definición de objetivos y ejes de comunicación, acciones y métricas para medir los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> — Análisis de la situación inicial: emprendimiento y competencia en redes sociales. — Desarrollo de conclusiones. 	Asociar el nuevo paradigma de comunicación a una estrategia de comunicación amplia.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Creación de un calendario editorial «mes tipo».	Coherencia del calendario en función de los ejes de comunicación definidos.	Desarrollar el nuevo paradigma de comunicación.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Creación de «templates» visuales.	Coherencia entre la estrategia y las piezas gráficas.	Integrar de forma coherente aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios virtuales.	De aplicación y desarrollos nuevos.

8. A cargo de la docente invitada Jessica Berón.

Tabla 2 / Actividades por módulo en función de las metas de aprendizaje (SIP, 2017)

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Horizontal a todos los módulos	Trabajo grupal de codiseño, integrado por estudiantes y emprendedores.	Autoevaluación de la experiencia y su participación.	Analizar en profundidad las características proyectuales implicadas en un trabajo de vinculación con el medio a partir del codiseño.	Desarrollos nuevos y dimensión humana.
	ABPr: desarrollar una estrategia de comunicación para fortalecer la comercialización en espacios efímeros tangibles e intangibles.	Realización de carpeta, que será entregada al emprendedor como insumo del transcurso por el SIP.	Aplicar y familiarizarse con distintas metodologías estructuradas para la realización de un proyecto.	Conocimiento fundamental, de aplicación y aprender a aprender.
		Diálogo reflexivo.	Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador, en proyectos que favorezcan el incentivo y el fortalecimiento de estructuras económicas vulnerables.	Dimensión humana.
Organización en módulos	Módulo 0: aprestamiento. Módulo 1: diagnóstico, marketing digital y SMM. Módulo 2: espacios efímeros tangibles.	Evaluación mediante la entrega de una bitácora (<i>portfolio</i> de aprendizaje).	Articular los distintos enfoques metodológicos en la generación de un único proyecto.	Desarrollos nuevos, aprender a aprender.
Aprestamiento Módulo 0 ³	Introducción expositiva.	Exposición participativa y dialogada.	Conocer las características del codiseño.	Conocimiento fundamental.
	Lectura de texto y análisis grupal sobre conceptos de codiseño.	Diálogo reflexivo.	Aprender a trabajar en equipo. Analizar las características del codiseño.	Conocimiento fundamental.
	Listado: «los defectos de un buen diseñador».	Actividad lúdica.	Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador.	Dimensión humana.
	Análisis de identificadores gráficos de UEV, diseño, rediseño, ajustes.	Simulaciones, criterios en la toma de decisión.	Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador.	Dimensión humana y conocimiento fundamental.
	Reconocimiento de las características aptitudinales más destacadas en una persona.	Test de colores, Harvard.	Analizar en profundidad las características propias en pos del trabajo en equipo.	Dimensión humana.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Módulo 01 ¹⁰	Presentación de los emprendedores.		Valorar el intercambio, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad.	Dimensión humana.
	Instancia expositiva: marketing. Nuevo paradigma de la comunicación —I, We, They—.	Discusión sobre selección de publicidades.	Entender los conceptos básicos del mercado.	Conocimiento fundamental.
	Diagnóstico interno y externo del emprendimiento mediante preguntas y respuestas: qué hace, dónde lo comercializa, etcétera. FODA.	Diálogo reflexivo, obtención de información e ideas, actividad de análisis, generación de FODA que se incluirá en la bitácora.	Realizar recopilación de datos de fuentes primarias para la investigación proyectual. Diagnosticar la situación concreta en función al análisis de la información.	Dimensión humana, de aplicación y desarrollos nuevos.
	Instancia expositiva: marketing digital: «ZMOT». Plan de marketing digital.	Encuesta digital en vivo y directo.	Entender los conceptos básicos del mercado en las redes.	Conocimiento fundamental.
	Esquema «Rueda de esencia de marca».	Diálogo reflexivo, obtención de información e ideas, actividad de análisis, generación del esquema que se incluirá en la bitácora.	Reconocer al emprendedor y el emprendimiento como dos entidades distintas, entender la realidad del emprendimiento, su modelo productivo.	Dimensión humana, de aplicación y desarrollos nuevos.
	Instancia expositiva: — Síntesis de fundamentos y conceptos claves. — Ecosistema de medios digitales. Medios propios, medios pagos, medios ganados. — <i>Social Media Marketing</i> (SMM). Definición, objetivos y principales redes sociales. — Orientación para crear un Plan SMM.	El proyecto, la capacidad crítica, mediante la entrega del Plan SMM en la carpeta.	Entender el ecosistema de medios digitales y el nuevo paradigma de comunicación.	Conocimiento fundamental.

9. A cargo del equipo docente de SIP.

10. A cargo de los docentes invitados Gastón Morales, Diego Gálvez y Jessica Berón.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Módulo 01	Definición de objetivos y ejes de comunicación, acciones y métricas para medir los resultados.	—Análisis de la situación inicial: emprendimiento y competencia en redes sociales. —Desarrollo de conclusiones.	Asociar el nuevo paradigma de comunicación a una estrategia de comunicación amplia.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Creación de un calendario editorial «mes tipo».	Coherencia del calendario en función de los ejes de comunicación definidos.	Desarrollar el nuevo paradigma de comunicación.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Creación de «templates» visuales.	Coherencia entre la estrategia y las piezas gráficas.	Integrar de forma coherente aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios virtuales.	De aplicación y desarrollos nuevos.
Módulo 02 ¹¹	Instancia expositiva: sobre puntos de venta efímeros y equipamientos, diseño de <i>displays</i> y POP.		Conocer conceptos, referentes y herramientas de diseño necesarios para la comercialización de servicios y productos.	Conocimiento fundamental.
	Bloques de Lego.	Actividad lúdico-creativa.	Aplicar conceptos, referentes y herramientas de diseño necesarios para la comercialización de servicios y productos. Deshacerse, descartar, desechar y rehacer. Desarrollar el desapego a ideas y posibles soluciones.	De aplicación y desarrollos nuevos, dimensión humana.
	ADN del emprendimiento, personalidad y valores. Se contemplarán los atributos (racionales) y valores (emocionales).	Actividad creativa, de síntesis. Esencia en 140 caracteres.	Sintetizar la información en una frase clara y concisa.	De aplicación y desarrollos nuevos.

11. A cargo de la docente invitada
Cecilia Basaldúa.

Módulo	Actividad / Experiencia	Evaluación / Soporte	Meta de aprendizaje	Tipo de aprendizaje
Módulo 02	Definir colores, formas y texturas; productos.	<i>Moodboard.</i>	Adjudicar características visuales coherentes al emprendimiento.	De aplicación y desarrollos nuevos.
	Diseño de POP y stand para ferias que integre con coherencia aspectos de la imagen visual y comercial.	El proyecto, la capacidad crítica, mediante la entrega de maqueta 30x30x30 y carpeta.	Integrar con coherencia aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios efímeros y puntos de venta de terceros.	Conocimiento fundamental y de aplicación.
Jornada de elaboración y consulta	Instancia en la que participan los docentes invitados y el equipo docente de SIP, y se realiza un seguimiento sobre las piezas de entrega.	Carpeta y bitácora, coherencia, aspectos asociados al diseño editorial, redacción y grado de análisis expresado en las piezas.	Distinguir las diferencias entre un texto descriptivo, analítico y conclusivo. Aplicar el poder de síntesis y la elección estratégica del contenido.	Conocimiento fundamental y de aplicación, aprender a aprender y desarrollos nuevos.



Fig. 1. Trabajo con lego, setiembre de 2019. Autoría: seminario interdisciplinario de productos



Fig. 2. Grupo de emprendedores y emprendedoras 2019. Autoría: seminario interdisciplinario de productos

Subdividir el proceso de enseñanza en módulos permite al estudiante visualizar metas accesibles, delimitando las necesidades concretas a corto plazo. La correlación de los módulos permite vincular las etapas en un proceso más amplio y complejo. En los últimos tres años nos hemos focalizado en abordar dos grandes campos dentro de los espacios de comercialización: el tangible —representado en ferias y stands— y el intangible —estudiando las distintas plataformas digitales que permiten la promoción y la venta de productos de la UEV—. A su vez, hemos ido cambiando el orden de dictado, la duración y los contenidos específicos en función de los resultados, la disponibilidad de los invitados y las opiniones de emprendedores y estudiantes brindadas en las encuestas que realizamos al finalizar el seminario. Como se puede observar, los contenidos de los casilleros que permanecen en blanco en la tabla 1 no han sido incorporados en la tabla 2, mientras que los contenidos en los casilleros en blanco de la tabla 2 son nuevos respecto de las ediciones pasadas. Uno de los cambios más relevantes ha sido la incorporación de la *Jornada de elaboración y consulta* propuesta, realizada en las encuestas de 2017 por parte de los estudiantes y evaluada positivamente en 2018 tanto por estudiantes como por el equipo docente, al permitir trabajar en el fortalecimiento de los vínculos entre las etapas, logrando mejores resultados en la amplitud y complejidad de los proyectos.

Dentro de los soportes que deben entregar los estudiantes se incluye un segundo ejemplar de la carpeta y el respaldo digital de lo producido, piezas que, junto a un certificado de asistencia, se le entregan al emprendedor una vez finalizado el seminario. Este material contiene el desarrollo del proceso de diseño, convirtiéndose en un mecanismo de análisis del emprendimiento y su producto, así como un manual de acciones proyectuales que permiten la aplicación concreta de los resultados desarrollados conjuntamente en el seminario.

Es un objetivo del seminario, una vez transcurridas cinco cohortes de emprendedores y estudiantes, retomar contacto para analizar juntos si haber realizado la experiencia de SIP aportó significativamente en su desarrollo y, de ser así, en base a qué tipos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Becerra, P. (2011). Diseño para la Economía Social y Solidaria. Conciencia sustentable, responsabilidad profesional y compromiso político. En Gallardo, V. y Scaglia, J. (coord.), *Diseñar la inclusión, incluir al diseño: aportes en torno al territorio de convergencia entre diseños y políticas sociales* (43-71). Argentina: Ediciones Azzurras.

Dee Fink, L. (2015). Seminario ¿desea que sus alumnos aprendan más? Diseño de cursos para aprendizaje significativo, febrero, Montevideo.

Dee Fink, L. (2008). Una guía autodirigida al diseño de cursos para aprendizaje significativo. Manuscrito no publicado.

Dewey, J. (1953). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Dinello, R. (2007). *Tratado de educación: propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Grupo Magró.

Diseño & Creatividad IV, Diseño Industrial de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Extraído el 3 de agosto de 2016 desde <http://dyc4.blogspot.com>.

com.uy/2012/08/conceptos-practica-profesional-2012.html

Leibner, B. y Saldaña M. E. (2016). Siga el baile, siga el baile... En *Seminario Taller Ideas y Acciones Integrales* (70-77). Montevideo: FADU-Udelar.

Meroni, A. (2016). *Problemáticas emergentes del diseño, sentando las bases para la innovación social*. Montevideo: Colección Conferencias FADU-Udelar.

Senar, P. (2009). Hacia un diseño disciplinar inclusivo: Roles sociales del diseño industrial en Argentina. *Otra Economía (III)*4, 98-121 www.riless.org/otraeconomia

Trilla Bernet, J. (2013). La educación no formal. En *Educación no formal: lugar de conocimiento; selección de textos* (27-50). Montevideo: Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura.

MODELO DE UNIVERSIDAD INTEGRADA: UNIVERSIDAD COMPLEJA

REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE TDCV5 Y UN POSIBLE CAMBIO DE PARADIGMA UNIVERSITARIO DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

EFI:

Taller de Diseño de Comunicación Visual 5, Sistemas de Información Complejo

BEATRIZ LEIBNER

Licenciada en Diseño Aplicado (UDE). Profesora adjunta del Área Proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar).

SERGIO RODRÍGUEZ

Licenciado en Diseño Gráfico (ORT). Docente ayudante del Área Proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar).

MARÍA EMIL SALDAÑA

Licenciada en Diseño Gráfico (ORT). Docente asistente del Área Proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar).

Resumen

Desde 2012, primer año en el que se dicta el Taller de Diseño de Comunicación Visual V (TDCV5), se trabaja con casos reales en vinculación directa con el medio y distintas instituciones, teniendo en cuenta que desde lo curricular se puede generar investigación-acción (entendida desde la definición de John Elliott, 1990, 1991) vinculada a la extensión universitaria directa. En esta dinámica hay cuestiones aún difusas; intentando aportar en este sentido, nos detenemos a reflexionar sobre cómo articulan el aprendizaje, la experiencia y el proceso en nuestro taller, con el fin de encontrar una mejora en el desarrollo de la extensión universitaria.

Plantearemos la necesidad de contextualizar la teoría y considerar la investigación desde el grado en distintos niveles como proceso de democratización del conocimiento. Sobre todo invitaremos al lector a pensar juntos la Universidad del futuro.

Una decisión que tomamos a diario ***La interpretación del currículo***

Como ya hemos mencionado en publicaciones anteriores (Leibner y Saldaña, 2016; Giono, Leibner y Saldaña, 2012), el objetivo de hacer confluir las tres dimensiones universitarias surge de la necesidad de generar en los estudiantes

una actitud crítica y reflexiva, de formar profesionales comprometidos con la realidad sociocultural en la que se encuentran inmersos.

Todos los que estamos vinculados a la educación universitaria comprendemos que esta se manifiesta en tres formas: la enseñanza, la investigación y la extensión —también expresada como vinculación con el medio—, y acordamos que estas tres dimensiones deben estar presentes para distinguir a una institución como universitaria. Sin embargo, podemos observar en muchos casos que el abordaje de estas dimensiones está más asociado a departamentos —con cierto grado de independencia organizacional— que a propuestas curriculares integrales.

El currículo, como establece Lawrence Stenhouse (1981), está compuesto por dos aspectos: una intención, una propuesta sobre los objetivos presentados por la institución respecto de una carrera; y lo que sucede concretamente en dicha carrera, como dos ideas relativas a lo mismo, descritas en forma de currículum. «El desarrollo del Currículo está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. [...] Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que esta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del Currículo es un ataque a la separación entre teoría y práctica» (2003, p. 27). La separación de la teoría y la práctica, tal como advierte el autor, es la que percibimos en modelos educativos

que separan las tres funciones de la Universidad como aspectos desvinculados en la formación. Institucionalmente se reconoce la necesidad de operar en estas tres fases, pero la forma en la que se llevan a cabo provoca un desplazamiento de los protagonistas. Mientras que la enseñanza es protagonizada por el universo de estudiantes y la mayoría de los docentes, las experiencias de investigación y de extensión son realizadas por un número inferior de docentes y estudiantes, estos últimos en modalidad de pasantes con la opción de hacer valer créditos académicos por experiencias de este tipo.

En TDCV5 (último taller previo al Proyecto Final de Carrera), los casos desarrollados se estructuran en instituciones reales con las que el equipo docente establece un vínculo previo. En el primer módulo que se dicta en el taller el objetivo es desarrollar un sistema señalético¹ que mejore la circulación y proporcione un fácil acceso a los servicios que toda la sociedad debe utilizar. La facilidad de acceso a estos servicios se percibe como un indicador de calidad de vida.

Para lograr ese objetivo los estudiantes deben ir a la institución en cuestión, hacer un relevamiento y vincularse con los actores que conforman el lugar, de manera que puedan generar un diagnóstico describiendo, analizando y concluyendo sobre los aspectos de la realidad que, siendo detectados como necesidades, configuren los requisitos a partir de los cuales se desarrolle el programa señalético.

1. La señalética estudia las relaciones funcionales entre los signos de orientación en el espacio y los comportamientos de los individuos, organizando y regulando estas relaciones en función de una institución determinada. Tiene como

objetivo identificar, informar, dirigir, proteger al público desde las intervenciones que amerite el entorno para la creación de elementos gráficos, teniendo en cuenta factores funcionales, arquitectónicos, culturales y estéticos (SIMS, 1991, p. 8).

El equipo docente acompaña a los estudiantes en la primera visita a la institución y proporciona pautas para la primera observación. Las siguientes visitas las hacen los estudiantes de acuerdo con los tiempos de cada equipo, lo que genera un sentimiento de libertad que favorece el crecimiento de la autonomía en cada estudiante.

Siempre se puede

Lo interesante no es pensar en qué hacemos sino en cómo podemos mejorarlo

Esta dinámica se lleva a cabo desde que comenzó a dictarse el taller (hace seis años). Si bien está enmarcado dentro de un EFI, hay cuestiones aún difusas sobre las que queremos detenernos para arrojar un poco de luz y así contribuir a un camino que profundice las propuestas curriculares integrales.

En un intento de aportar en este sentido, nos detenemos a reflexionar sobre cómo articulan el aprendizaje, la experiencia y el proceso en nuestro taller, con el fin de encontrar una mejora en el desarrollo de la extensión y con el objetivo, también, de lograr un mejor vínculo entre las tres dimensiones.

Se podría decir que los objetivos de la consigna se cumplen, evidenciados en los dispositivos de evaluación, en los que se comprueba

el desempeño de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las líneas de formación profesional establecidas. Estas líneas se fijan como metas de aprendizaje, y la evidencia —en cuanto a los avances y logros— de las competencias prefiguradas en el currículo se reflejan en los proyectos desarrollados. Por lo tanto, podemos afirmar que el aprendizaje se lleva a cabo, pero en el caso de la experiencia y el proceso —tanto de los estudiantes como de la institución— no se ve con claridad la incidencia de la extensión en el proceso de creación, quedando limitada a la fase de diagnóstico. Es así que, como primer cambio, quisiéramos incluir el desarrollo de investigación—acción actual de Elliott y la concepción de *investigación acción participativa* propuesta por el sociólogo Orlando Fals Borda (2014) que promueve el *diálogo de saberes* entre los actores sociales y los estudiantes. Uno de los puntos fuertes de dichas metodologías es dejar de pensar la organización o institución como la fuente que nos brinda el dato y pensarla, en cambio, como una clave interpretativa que es necesario ayudar a profundizar para lograr un mejor aporte a la investigación y una mejor interpretación de los procesos.

Para esto, nos falta sistematizar una revisión constante de las experiencias, ahora desde la participación activa de actores sociales, para así comenzar a reflexionar desde esta disciplina, especialmente en el aporte a la comunidad en su proceso de transformación social.

Como explica John Dewey, la naturaleza de la experiencia implica la combinación de un elemento activo y otro pasivo presente en la interiorización de esa experiencia. «La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia [...] Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia» (1957, pp. 142–143). A partir de esta distinción, el autor aporta dos conclusiones: la experiencia en sí no es cognoscitiva, y «la medida del valor de la experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. [Permite] comprender conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido» (1957, p. 146). Podemos considerar que la unión de la teoría y la práctica por medio de la experiencia posibilita vincular la educación de grado con prácticas de investigación y de vinculación con el medio, haciendo explícito el pensamiento implicado en una experiencia que sustituirá el ensayo y el error programado por el docente en un ejercicio ficcional por un proceso de ensayo y error sobre un caso de estudio real. A estas experiencias las llamaremos *experiencias significativas integrales*.

Entendemos que pueden surgir reparos respecto de la profundidad y la cantidad de incertidumbre presente en la experiencia, pero, como explica Dewey,

Decir que el pensar ocurre con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y son incompletas, es decir que el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas. [...] Puesto que la situación en que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir. (1957, p. 150)

¿Acaso no es un objetivo de las distintas unidades curriculares generar una actitud crítica y reflexiva de tal o cual disciplina? Si entendemos que el desarrollo del pensamiento se beneficiará de experiencias significativas integrales, ¿por qué restringir las experiencias de investigación y de extensión a especialistas y a un selecto grupo de estudiantes avanzados?

Si reconocemos la existencia de un conocimiento tácito y uno explícito —el primero como el conocimiento «que una persona, comunidad, organización o país tiene incorporado o almacenado en su mente, en su cultura y que es difícil de explicar y que está compuesto por ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores, creencias, conocimiento técnico y conocimiento cognitivo que le permite acceder a otro más complejo o resolver problemas nuevos», y el segundo como «el conocimiento objetivo y racional que puede ser expresado con palabras, números, fórmulas, etcétera, y se puede

transmitir fácilmente» (Peluffo y Catalán, 2002, p. 15)—, el objetivo de la experiencia significativa integral deberá ser provocar el pasaje del conocimiento tácito al conocimiento explícito, a la vez que facilitar la utilización de ambos para la resolución de los problemas detectados por los actores sociales y los estudiantes.

Nuestro objetivo principal en el taller es que los estudiantes construyan conocimientos estratégicos, los cuales implican saber cuándo, cómo, dónde y por qué se deben utilizar dichos conocimientos y qué se construye de acuerdo con los problemas detectados en la institución. Para que esto suceda, desde el equipo docente brindamos, antes y durante el proceso, un marco teórico y el desarrollo de herramientas proyectuales que acompañen la experiencia, con el objetivo de estimular habilidades imprescindibles, como observar, comprender, razonar, dudar y decidir, lo que hace al proceso reflexivo que, tal como explica Alicia Camilloni, «es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en una experiencia y esta en un aprendizaje reconocido como tal» (Camilloni, 2013, p. 15).

Según el informe final del Proyecto Tuning para América Latina, las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente,

evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (2007, p. 35)

Dichas herramientas, aplicadas a casos reales como los trabajados durante estos seis años, contribuyen a vivir, dependiendo del caso, nuevas situaciones, nuevas preguntas, nuevos desafíos y nuevas incertidumbres, lo que nos conduce a repasar la pregunta que se hace Stenhouse —¿es el conocimiento inmutable, o bien cambiante?— y, frente a la segunda opción —de la mano de Philips Phenix—, cuestionar la justificación de enseñar un concepto que se encuentra en transformación. La respuesta que Stenhouse consigue en Phenix y en Joseph Schwab se basa en que la praxis de cada disciplina comprueba la productividad de cada concepto. «Son las demostraciones visibles de los modos de pensar que se han revelado como fructíferos» (Phenix, 1964, p. 48, citado por Stenhouse, 2003, p. 49).

Cabe destacar que en TDCV5 el proceso reflexivo de los estudiantes se evidencia en una instancia intermedia por medio de una carpeta de proceso y presentación del proyecto. Los estudiantes deben plasmar en profundidad la descripción, el análisis y las conclusiones que les permiten vislumbrar el camino a seguir que consideren correcto. Incluir experiencias pragmáticas en casos reales es, a nuestro entender, fundamental, en el proceso de transmisión de los conceptos. Schwab establece que en esta



Fig. 1-2. Actividades en aula,
2019. Foto: Maite de los Santos



práctica se podrá descubrir nuevas complejidades que traerán consigo nuevos conceptos, los que generarán «nuevos sectores de investigación y, por tanto, a nuevos y más completos sectores de conocimiento expuestos en términos nuevos» (Schwab, 1964, p. 13, citado por Stenhouse, 2003, p. 48) aplicables a nuevas hipótesis y nuevas soluciones.

Es así que logramos salir del saber aislado y reproductivista, al tiempo que permitimos que se resignifiquen los saberes previos, se potencien la autonomía, la libertad en la toma de decisiones y la incorporación de otras miradas —como son las de los actores sociales de cada institución—, lo que le confiere al proceso educativo un carácter democrático y dialógico.

Los estudiantes, en contacto con la realidad del problema, logran confrontar sus conocimientos previos y los desarrollados en clase con la información del campo en cuestión. Es en esa instancia que se establece el proceso del aprendizaje basado en las experiencias y se logra evidenciar cómo la enseñanza va de la mano con la extensión y con la investigación en el proceso educativo de grado. Como dice Juan C. Carrasco, estamos frente a un instrumento didáctico al servicio de la Universidad. «La actividad de extensión está estrechamente vinculada con la investigación a la cual debe darle sentido y razón de ser, también como es sabido, a la docencia» (Carrasco, Cassina, Tommasino, 2017, p. 52). De lo contrario, ¿qué estamos haciendo?

Lo que está en los libros se queda en los libros *El peligro de reproducir conocimiento explícito*

El riesgo de reproducir saberes sin una aplicación contextual puede determinar que trabajemos con conceptos caducos o que no se ajustan a nuestra realidad y, por lo tanto, no se sostengan. En nuestro caso, además, se hace muy necesario reflexionar sobre este tipo de prácticas, ya que la rama del diseño en la que se enfoca el taller (diseño de información compleja: señalética e infografía) cuenta con muy poco material teórico, la mayoría foráneo y de finales del siglo pasado. Este hecho, contrastado con la experiencia, evidencia la nulidad de varios conceptos, así como el modelo funcionalista de los autores, propio de la época, que se puede apreciar en la búsqueda explícita de la falta de identidad como parte esperable de un programa señalético.

Dicha falta de identidad es la resultante de dos cuestiones. La primera se vincula con las raíces históricas de esta rama, basadas en el universalismo de Otto Neurath,² en Oilt Alcher³ y en el Instituto Americano de Artes Gráficas;⁴ los tres en diferentes momentos sentaron las bases para una teoría de la señalética, pictogramas y signos de orientación en el espacio, que tuvieron un fuerte carácter universal, despojados de cualquier característica identitaria, con el objetivo de lograr una comprensión por todo el mundo. La segunda se relaciona con la teoría que sostenía que el desarrollo de un programa

señalético se desprende únicamente de lo establecido por un manual de marca que sólo pone el punto de atención en el logo/marca o signo identificador de la institución/empresa.

En esta materia insistimos en que el «buen diseño» se logra si se cumplen ciertas características estéticas que se retroalimentan con las características funcionalistas que debe tener cualquier programa señalético, sin dejar de lado las características identitarias que hacen a la organización/institución en cuestión. De esta forma, insistimos en evitar trabajar en casos ficticios o con la base de una investigación pobre sobre la institución, que a su vez se basa en una bibliografía antigua donde muchos conceptos enfatizan por momentos una idealización sobre el diseño y carecen de fundamento sobre nuestra cultura.

Yo tengo el poder *La relación entre los docentes, los estudiantes, el conocimiento y la institución*

Pensar en la incorporación de estas prácticas en la interpretación del currículo implica reflexionar sobre la procedencia de los temas que lo conforman. Stenhouse reconoce que existen subculturas académicas que suelen encontrarse habitualmente en las universidades «que amplían sus disciplinas mediante investigación

2. Economista y político vienés (décadas de 1920 y de 1930).

3. Diseñador del programa señalético de los Juegos Olímpicos de Múnich (principios de la década de 1970).

4. Responsable del rediseño de las señales empleadas en el sistema de transporte en Estados Unidos (finales de la década de 1970).



Fig. 3. Revelamiento en el territorio, barrio Jacinto Vera.
Foto: Maite de los Santos

y las enseñan a estudiantes» como una especie de derrame o efecto cascada, donde la fabricación del conocimiento sigue en poder de «grupos de estudiosos» que investigan y luego enseñan-transmiten a sus estudiantes (2003, p. 37).

Cuando planteábamos que el docente universitario —descrito por Stenhouse como estudioso universitario—, a diferencia del docente de educación inicial o media, debe ampliar su disciplina mediante la investigación, hacíamos referencia a su campo de especificidad disciplinar. Sin embargo, todo docente universitario posee vinculación con dos campos del conocimiento: el variable —dependiente de la disciplina en cuestión— y el pedagógico. Es así que reconocemos como fase de investigación el desarrollo pedagógico dentro de su marco disciplinar y, en tal sentido, definimos a los docentes universitarios como responsables de su ampliación, de la revisión constante de sus prácticas docentes, de la interpretación que hacen de los currículos y de la reflexión crítica de su aplicación en función de sus metas de aprendizaje.

Quizás esto signifique exigir a los docentes universitarios una actitud frente a la profesión docente que dista de la realidad; sin embargo, si estamos dispuestos a mantener que la Universidad implica investigación y extensión como partes indisolubles de la educación, debemos reconocernos como actores de sus tres fases y no conformarnos con menos en nuestras propias prácticas.

«Extensión e investigación nutren a la docencia de contenidos que superan lo estrictamente discursivo y a veces retórico» (Carrasco y otros, 2017, p. 52). Como dice Carrasco, estas tres actividades, a nuestro entender, deben ser partes integradas de un mismo acto docente.

El cambio comienza por dentro *En busca de la inteligencia emocional*

Entonces, hay que tener claro que la Universidad debe ir hacia la integralidad de los currículos, con la investigación y la extensión, procurando la ampliación y actualización de las capacidades docentes y estudiantiles, como también la interacción con el contexto social para lograr un desarrollo personal y académico menos individualista. No obstante, cabe preguntarnos si es posible hacer del aula un espacio de intercambio horizontal y colaborativo, en el que se desarrolle el pensamiento crítico pero a la vez exista un clima motivador y estimulante donde compartir la experiencia y el conocimiento sea un impulsor hacia la acción y, por ende, hacia la investigación y la extensión universitaria. ¿Existe suficiente motivación dentro de los equipos docentes para abrir esta puerta?

Al investigar sobre procesos educativos universitarios actuales encontramos el libro *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman. Su tesis defiende que con mucha frecuencia

la diferencia entre un estudiante estrella y uno promedio es el conjunto de habilidades que ha llamado inteligencia emocional, entre las que se destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad de motivarse a sí mismo; habilidades más que necesarias para el desarrollo personal, intelectual y profesional. Una serie de investigaciones demuestran que estas habilidades son susceptibles de aprenderse si se utilizan métodos educativos adecuados, a pesar de que gran parte de ellas se heredan y se desarrollan en la infancia.

Goleman (1996) afirma que, si bien es cierto que en toda persona coexisten dos tipos de inteligencia (cognitiva y emocional), es evidente que con mucha frecuencia la inteligencia emocional aporta el tipo de habilidades que nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos. En muchas ocasiones contribuye también al despliegue de otras habilidades que suelen asociarse al intelecto, como la toma de decisiones racionales. «Aun estando hoy es clara la relevancia y preferencia sobre la memorización en el aprendizaje, es preciso ir más allá y ampliar las competencias emocionales del estudiantado, debido al impacto que estas tienen tanto a nivel educativo como social» (Fernández, Berrocal y Extremera, 2006).

Entonces ¿estamos dispuestos como docentes a buscar formas de desarrollar la inteligencia emocional dentro del aula? ¿Queremos construir vínculos desde la empatía, aceptando la

diferencia, pero, por sobre todo, buscar conexiones entre docentes y así lograr un espacio universitario enérgico, efervescente, abierto a la discusión y al cambio para un mayor y mejor desarrollo social y profesional de todos los actores?

Cada uno de nosotros somos Udelar *La suma de unidades hace al conjunto*

Si la comunidad académica entiende que la aplicación del currículo de una unidad curricular mediante *experiencias significativas integrales* la convierten en un espacio de formación integral, contribuirán a aumentar la calidad educativa. La comunidad académica deberá buscar los mecanismos que le permitan virar a un modelo integral, ya sea en el desarrollo de nuevas ofertas académicas, en los momentos en los que se proyecte un cambio de plan, o en la participación de políticas institucionales de autoevaluación.

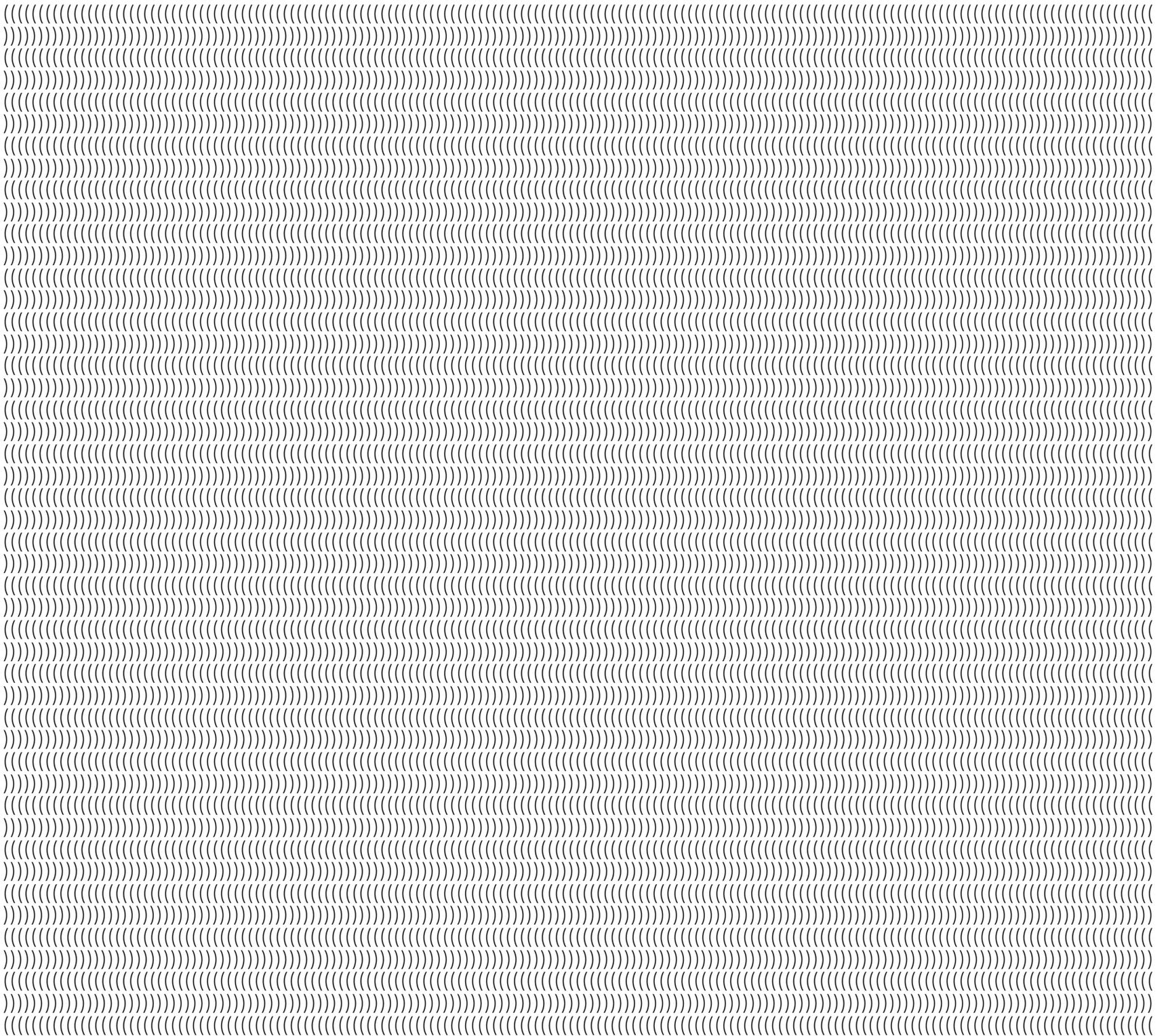
Es esperable, entonces, que la FADU genere los mecanismos pertinentes para procurar una adecuación a un modelo integral. Y en tal sentido, es presumible que este cambio de paradigma implique un seguimiento desde la evaluación institucional capaz de medir los resultados del proceso que han sido registrados en las recomendaciones de cada unidad. A su vez, una parte importante de la actividad de seguimiento comienza a traducirse en otro tipo de

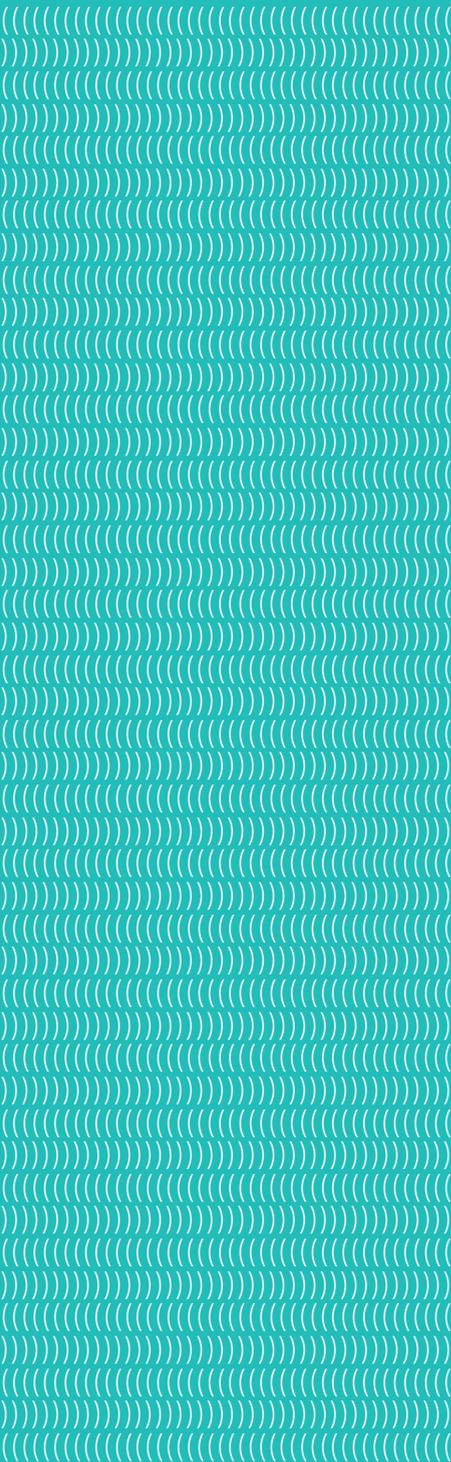
investigaciones que apuntan a indagar en los procesos de evaluación: «los análisis del impacto de las evaluaciones universitarias» (Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli, 2013, p. 30). Estos análisis de impacto, llevados por los propios integrantes de las disciplinas en un proceso de autoevaluación participativa, generan —como consecuencia— una nueva fase dentro de la investigación universitaria.

Hoy, que la FADU está trabajando en una nueva estructura académico-docente, en la que se están repensando institutos, centros, departamentos, núcleos de transversalidad y laboratorios, cabe preguntarnos: ¿hasta qué punto están siendo consideradas la integralidad y la relación entre las tres dimensiones de la Universidad en la discusión? ¿Hay espacio en las mesas para promover, aplicar y legitimar un modelo integrado de cara a la conformación de una universidad compleja? ¿Se busca dar respuesta a las asimetrías presentes entre la investigación y la extensión y su traducción en departamentos, asignación de cargos, recursos e infraestructura? Si estas cuestiones no son tomadas como foco de la discusión estamos inadvertidamente ante una situación que intenta trasladar la vieja estructura de disparidad a una nueva, cambiando sólo con el fin de seguir igual.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2013). *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Secretaría de Extensión.
- Carrasco, J., Cassina R., Tommasino, H. (2017). *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo: Udelar.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (1981) La ciencia y el pueblo. En Vio Grossi, F., Gianotten, V., De Wit, T., *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal* (18- 47). Lima: Mosca Azul.
- Fernández, Berrocal y Extremera (2006). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández, N., Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En: Fernández Lamarra, N. (Comp.), *Estudios de política y administración de la educación*, Caseros, EDUNTREF.
- Giono, L., Leibner, B., Saldaña M. E. (2012). Diseño y salud, El caso de higiene. En: *Extensión en tensión* (40-43). Montevideo: Facultad de Arquitectura-Udelar.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Leibner, B. y Saldaña M. E. (2016). Siga el baile, siga el baile... En *Seminario Taller Ideas y Acciones Integrales* (70-77). Montevideo: FADU-Udelar.
- Peluffo, M. B. y Catalán, E. (2002). Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público. En Manuales CEPAL/ILPES – Serie Manuales 22, Santiago de Chile [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9936/S2002603_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stenhouse, L. (1981) [2003]. *Investigación y desarrollo del currículum*. 5ª edición. Capítulos 1 y 2. Madrid: Morata.
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto & Universidad de Groningen.





En el marco del inicio de un nuevo decanato en la FADU, se planteó abrir un paréntesis para reflexionar sobre el trabajo de los Espacios de Formación Integral (EFI) y promover el intercambio activo entre los equipos, a los efectos de generar una agenda común y de abordar los desafíos y oportunidades que plantean estas formas de trabajo.

El resultado de los talleres que este libro reseña no sólo permite calibrar el interés y la vigencia de los EFI, también posibilita vislumbrar el potencial factible de ser desarrollado con mayor intensidad por esta poderosa herramienta.