PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA

Presentación al Claustro de la Facultad de Arquitectura

Sesión abierta_ 17 de diciembre de 2012

ÍNDICE

INFORMES DE DECANATO

- Presentación del Decano Dr. Arq. Gustavo Scheps

Documento "Insumos para un Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura"
 Asistente Académico Pablo Kelbauskas y Colaborador Académico Gastón Ibarburu

INFORMES POR ÁREAS

Informe Área Historia, Teoría y Crítica
 Área Proyecto y Representación

Área Tecnológica

ANEXOS POR ÁREAS

- Anexo 1 / Actas de Reuniones transversales

- Anexo del Área Histórico Critica / Actas

- Anexo del Área Proyecto y Representación / Generalidades tratadas en el área

- Anexos 1 y 2 del Área Tecnológica / Actas / Programa de Ciclo de Presentaciones

- Informes de las tres áreas de mayo de 2012

DECANATO

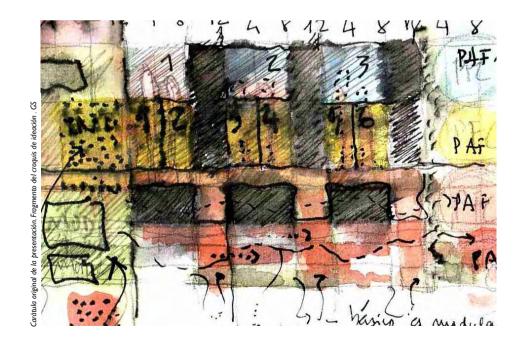
Presentación del Decano Dr. Arq. Gustavo Scheps

Documento "Insumos para un Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura" Asistente Académico Pablo Kelbauskas y Colaborador Académico Gastón Ibarburu

I. PLAN DE ESTUDIOS DE ARQUITECTURA



I. IDEAS PARA EL PLAN DE ESTUDIOS /// GUSTAVO SCHEPS



I. ¡ESTO NO ES UN PLAN...; ES UN PLAN!



PRESENTACIÓN I

Nota de mayo 2011:

La propuesta siguiente fue originada desde una larga reflexión, y se genera con procedimientos familiares y frecuentes para los arquitectos, entre los que el dibujo tuvo un notorio protagonismo: es ella misma un ejercicio de pensamiento arquitectónico. Procura construir hipótesis que den den forma en el tiempo y los espacios de una amplia heterogeneidad de variables que se reconocen implicadas en un Plan. Abandonando el pensamiento lineal, procura aportar un nivel de construcción que plantee y resuelva simultaneidades, incluyendo y definiendo condiciones que puedan recibir diferentes enfoques conceptuales, objetivos y modalidades didácticas, que al no estar condicionadas unívocamente por el modelo, puedan ser establecidos en posteriores niveles de definición. La idea admite la compleja construcción del pensamiento arquitectónico; le reconoce como la adquisición de saberes trasmisbles (que algunos poseen y enseñan) y el desarrollo de capacidades que integran procesos personales que pueden ser orientados. Reconoce que no es saber ciertas cosas lo que hace arquitecto, sino pensar de cierto modo, a partir de aquel conocimiento. Reconoce que hay diferentes modalidades y formalismos para trasmitir saberes y para orientar procesos, y que lejos de cualquier juicio de valor, requieren tiempos y acaso espacios diferenciados. Reconoce finalmente que somos parte -y en buena medida resultado- de una historia (riquísima) que en buena medida nos condiciona pero, a la vez, puede ofrecernos respuestas para avanzar.

"La educación superior tiene como finalidad formar para la creación y comprensión crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable, y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida... deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamientoj, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos...". "Las carreras de grado universitario tienen como finalidad proporcionar una formación sustanitiva que posibilite el desempeño profesional y acadñeico con un perfil adecuadamente definido"..." garantizarán una práctica sólidamente sustentada en fundamentos teóricos y habilidades propias del campo de conocimiento..." ²

Comentario previo.



menudo, en la preparación de planes de estudio, se plantea la pregunta acerca de "¿qué arquitecto queremos?". No solo se plantea, sino parece ser lo primero que debe ser discutido y resuelto. Pienso la pregunta entraña un grave error, e impone una orientación, ya desde la partida que, irremediablemente, conduce al fracaso. Querer no es poder. Una pregunta más pertinente podría ser "¿que arquitecto queremos y podemos tener?", aludiendo de entrada a las potencialidades propias de la institución, y a las condiciones del contorno local y global; no para ser serviles a una demanda circunstancial ni por eludir las insoslayables definiciones ideológicas -me apresuro a puntualizar- sino para incorporar variables complejas al tratamiento un problema complejo, y evitar el ensimismado ingreso, una vez más, a la soberbia torre de marfil.

La primera posición supone, por un lado la petulante ingenuidad de asumir que estamos en condiciones de establecer una tal respuesta, única y perdurable, acordando en torno a un sistema de ideas único y aplicable. La única posibilidad, se ha probado en infinidad de ocasiones, es que los acuerdos resultan de tal grado de abstracción y generalidad que resultan improductivas. Por otro lado, refleja una actitud autista y simplificadora que, acaso sin proponérselo, sugiere que es posible casi partiendo de cero y prescindiendo de restricciones que no sean auto impuestas, resolver el problema, actuando desde una incierta puridad académica autosuficiente y autoreferenciada. Curiosa actitud esta, en particular en la casa de los arquitectos, acostumbrados -como deberíamos estar- a pensar en términos de incertidumbres, de hipótesis y de la aceptación de todo tipo de condiciones, limitantes y restricciones, que cada vez que podemos reconocemos como estímulos para la creatividad.

Plantear "qué podemos querer", en cambio, impele a una de lectura atenta de nuestras condiciones, de nuestra historia y capacidades, de nuestras fortalezas y debilidades, y del estado del arte al momento. No supone dejar de preguntarnos que arquitecto queremos, pero lo haremos desde una postura crítica y cuidadosa de los contextos locales y globales,

I El presente capítulo de la AGENDA 2011-2013 recoge un texto, escrito entre fines de 2009 y pricipios de 2010, tuvo poca difusión; sus ideas fueron planteadas en el Consejo de Facultad en 2010. Analizado por Go^{eseñanza}, fue entregado a la UAP a fin de que se considerara la posibilidad de poner en práctica las propuesta intermedia en 2010; sin embargo la devolución obtenida -consideraciones genéricas en torno a las lógicas de agrupamiento de las materias, no permitió adelantar al respecto.

La carátula que acá se incluye con la pipa y el texto de ESTO NO ES UN PLAN... ES UN PLAN!!! era el que presentaba aquel escrito, y al mismo se refiere el inicio del capítulo.

El texto fue levemente modificado en marzo de 2011.

² Recomendaciones para la mejora de la Ordenanza de Grado. AGC. Mayo 2011

incorporando, además, las tendencias: ¿hacia donde vamos?. El principio de incertidumbre, en su traducción macroscópica, explica que si sabemos con total certeza donde estamos, no podemos definir hacia donde vamos; y a la inversa. Debemos reconocernos inmersos en procesos de cambio, en los cuales se hace importante reconocer permanencias mayores y adecuaciones perecederas. Si persistimos en seguir en pos de absolutos, cuando hayamos definido (si es que alguna vez nos ponemos de acuerdo) el arquitecto que queremos y construyamos el plan correspondiente, habremos llegado tarde; habrá sido el que creímos querer y ya estará obsoleto, ideológica y técnicamente. Todo esto no es invento; ya nos pasó. Acordamos generalidades, desmantelamos el sistema -aunque anacrónico- consistente del Plan 52 y lo reconstruimos, olvidando el alma y el nervio de la idea, disueltas en el mero el pragmatismo de una acción de compromiso entre las partes.

Propongo pensar arquitectonicamente el nuevo plan. Leyendo con creatividad el momento, e integrando el mayor número de variables en un pensamiento complejo. Todo hace al mensaje: la asignación tiempos y espacios, lo connotado y lo denotado por las formas y los contenidos. La propuesta es impulsar un pensamiento integrador, fijando alternativamente condiciones de forma, objetivos, contenidos y pautas didácticas, en un proceso de realimentación proyectual. Para eso habrá que pensar con libertad, buscando oportunidades ocultas tras de la -aunque poderosa, aparente- fijeza de la realidad.

Seguro que más útil, incluso, que preguntarse acerca de qué arquitecto podemos tener resulte debatir acerca de qué define la especificidad de la arquitectura, y qué le vincula a otras disciplinas del diseño. Sin pretender tampoco utópicos acuerdos plenos, ni describir ninguna esencia estrafalaria oculta en la naturaleza, podremos proponer hipótesis de trabajos acaso breves, acaso valiosas y, a la vez y en su desarrollo, recorrer territorios intelectuales según procesos que de por sí serán más que interesantes.

Será necesario manejarse con inteligencia y, por qué no, con generosidad, asumiendo que en la enseñanza de la Arquitectura para hablar del Todo no es necesario hablar de Todo, aunque posiblemente requiera un abordaje más esencial en el que menos es más.

Todo este introito de la introducción pretende, nada más, estimular a pensar con libertad realista; a reinstalar la actitud utópico-pragmática; a confiar en nuestra arquitectónica manera de construir conocimiento, manejando creativamente, sin complejos ni dogmatismos, las interacciones entre forma, contenidos y objetivos, aprovechando las restricciones como puntos de apoyo para desarrollar un proyecto de nuevo tipo.

Buscando consolidar la continuidad de discursos he retornado, en este Plan de Plan, a la imagen de la pipa que no es pipa. No es un dèjá vu. Ya recurrí antes a La perfidia de las imágenes, con motivo de mi primera presentación de ideas para el

decanato³. En La perfidia..., bajo la minuciosa representación de una pipa, René Magritte ha escrito Ceci n'est pas une pipe cuestionando la realidad pictórica. Muy por encima de esto, la poética metáfora extiende su humor y perspicaz ironía a la humana concepción de lo real, que flota en suspenso, a un tiempo objetiva y ficcional, en la neblinosa confusión de lo real -de lo que está allá afuera- con su entendimiento.

No es un dèjá vu; ni tampoco -espero- algo que pueda verse un descuidado refrito. Me pareció útil retomarla en este Plan que siéndolo no lo es⁴, por varias razones.

Por un lado -y ya fue dicho- para indicar el esforzado interés en establecer nexos consistentes entre dos conjuntos de ideas, separados en el tiempo. Por otro, porque para repensar el Plan, es bueno recordar que aunque ciertas cosas parecen adquirir persistencia universal y se fingen casi independientes de los hombres, no son, en verdad. más que acuerdos coyunturales. Es ineludible y circunstancial el asenso que sustenta cualquier estado de realidad. La cotidiana construcción del mundo es al mismo tiempo activa, heredada y germinal. Lo objetivo, lo imaginario, las convicciones íntimas y personales fluctúan al trasluz de la construcción colectiva e incesante que es la cultura, en la permanente superposición e intercambio que definen el acuerdo intersubjetivo que llamamos realidad. Los absolutos son siempre relativos. Entenderlo permite negociar con las -pertinaces, invisibles, sempiternas- constricciones culturales. Finalmente, porque es indispensable repasar la constitución histórica del presente, para avanzar al futuro. En este trabajo se adelantarán ideas; precedidas de un cuidadoso análisis, se exponen no como réplicas mecánicas de experiencias externas; ni tampoco como derivadas inexorables de la tradición, sino como opciones viables que surgen de una lectura -de una interpretación posible- de la matriz conceptual y cultural que en buen modo nos define, llegando al cruce de caminos que define nuestro hoy.

omo conclusión dejo firme que, sin la arrogancia de pretender que una concepción individual pueda dar cuenta de un proyecto de la esta naturaleza; pero en el convencimiento de que las propuestas personales pueden llegar a precipitar ideas colectivas y ayudar a hacer visibles futuros posible, si son ofrecidas con rigor y en conciencia de sus límites con un nivel de definición tal que resulte preciso y explícito en intenciones y potencialidad, a la vez que abierto a discusiones originadas en el estudio, el intercambio y la evaluación, es que se presenta -con la mayor ilusión- este Plan de Plan; nacido -también él, como se proclamaba el anterior IDEAS- del más utópico pragmatismo.

³ Ideas para el decanato 2009 – 2013 /// Gustavo Scheps. Junio 2009 . Facultad de Arquitectura. .http://www.farq.edu.uy/joomla/images/stories/DOCUMENTOS/propuesta scheps 3.pdf

plan. (De plano). m. Altitud o nivel. || 2. Intención, proyecto. || 3. Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla. || 4. Escrito en que sumariamente se precisan los detalles para realizar una obra. || ... || ~ de estudios. m. Conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título.

Propósitos

La búsqueda de la excelencia en el mundo académico requiere el permanente ejercicio de la sana autocrítica. Los procesos en el mundo del saber, tensionados por circunstancias que exceden el endogámico mundo de las instituciones de enseñanza, mudan a un ritmo mayor del que a veces somos capaces de comprender. La cambiante condición del contexto suele entrar en colisión con una pulsión -de uso- autoconservadora (aunque se declare lo contrario) que subyace a menudo en la academia. Lo que venimos haciendo y cómo lo venimos haciendo suelen ser los sustentos tautológicos que pretenden demostrarse como la mejor opción viable. Hablamos de Constricciones.

El plan 2002 de la Facultad de Arquitectura intentó incorporar -previsora aunque un tanto ingenuamente⁵- mecanismos de auto control, que permitiera verificar al mismo tiempo el cumplimiento de sus objetivos y la adaptación a las nuevas realidades propias y externas a la Facultad.

Sin embargo -anticipándome a los análisis que se se han encargado hace ya algún tiempo a los ámbitos especializados, e impulsado por la convicción de que las cosas no están *del todo bien-* expreso mi idea de que los mecanismos no han sido suficientes. Hoy, y desde hace tiempo ya, se percibe no sólo un desfasaje entre algunos de los principales objetivos del Plan (duración de la carrera y mejora del nivel académico, por ejemplo) sino también cierta presindencia de tendencias en la enseñanza superior en cuanto a las cargas de contenidos del grado y las formaciones de posgrado. Puede también mencionarse en esto de

investigación y extensión.

los desfasajes, aunque exceden al Plan, las relaciones entre enseñanza,

No se ha logrado acortar la duración de la carrera carrera⁶. Y, aunque sea sólo por esto, es como mínimo discutible que la calidad de la enseñanza haya mejorado. A mi juicio se advierte un creciente desconcierto en los estudiantes que impulsados por -explicables- urgencias personales se enfrentan a una interminable sucesión de evaluaciones que, no solo son de dudosa calidad en términos de comprobar la capacidad de *integrar y gestionar arquitectonicamente el conocimiento* sino que, además, confunden al momento de decidir que es lo que debe priorizarse a fin de construir una formación sólida y establecer opinión personal y crítica.

Posiblemente buena parte de los problemas deriven de la ausencia de un modelo explícito; con la consecuencia de que, ayuno de marcos conceptuales firmes que definan o perfilen la visión de un *todo* consistente, el Plan se ha ido consolidando y definiendo desde las *partes*, desde la construcción bien intencionada, ajetreada, aislada e independiente de las materias, de los cursos y de todo lo que construye el denso microcosmos de la Facultad. Y también es claro que las dificultades surjen de que el Plan, pese a incorporar oportunas modificaciones que hoy nos permiten estar razonablemente al día en cuanto a algunas directivas de la UdelaR (v.g créditos, opcionalidades), en lo más profundo, en lo conceptual, no llegó a cuajar sino en remiendos del anterior -privado del aunque discutible contundente sustrato ideológico y conceptual que le llevó a ser una pieza monolítica y coherente desde sus fundamentos a

⁵ Ingenuamente en tanto confió demasiado en mecanismos de control y evaluación cualitativa (la CASYC es un claro ejemplo) que se han visto sobrecargados y someten a dura prueba a sus miembros.Por otra parte, es inexistente la integración del Plan y de sus recursos con las nuevas carreras.

⁶ Menos de un 5% de la generación inicial ha cumplido en tiempo y forma.

sus formalismos. Aunque la imagen pueda sonar un poco brutal, como una suerte de autómata sin alma, el nuevo Plan, fruto de variados compromisos y equilibrios avanzó sin hacerse de otra lógica que un pragmático desmontar y re ensamblar componentes existentes, apenas incorporando algunas instancias novedosas⁷. Este proceder, sumado a transformaciones bruscas, recortes y protestas derivados de la semestralización, facilitó innumerables desarrollos autónomos, acelerándose el proceso de construcción por agregación más que con intención precisa y razonada. No es por voluntad explícita (ni global ni particular) sino por las acciones inducidas indirectamente que estas unidades, al condensarse autoconsistentes, ensimismados y en buen grado prescindentes que -acaso- eficiente en sus partes, precariamente articulada en su conjunto, queda confusamente definida la "forma" actual de la Facultad.

Pienso que la propuesta de un modelo alternativo, riguroso y visible, más allá de sus méritos inherentes, ofrece la chance de *mirarnos desde afuera*; este desplazamiento del punto de vista requiere de un gran esfuerzo, y es sustantivo. Un sistema no puede comprenderse cabalmente a sí mismo. De acá la voluntad de asumir un riesgo y trasladar una opinión al debate que se hace impostergable.

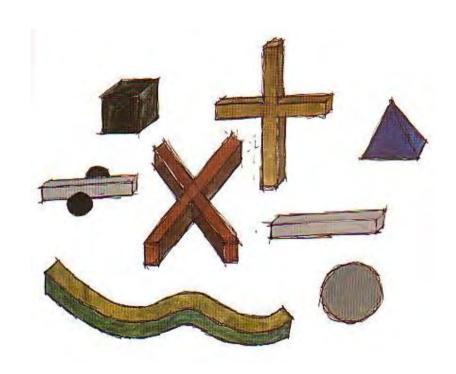
Soy plenamente consciente de la condición hipotética y transitoria de lo que se viene a plantear en estas líneas. En conciencia de esto es que el la propuesta tiene el carácter de una primera aproximación; de proyecto:. Quiere ser a la vez que abierta y precisa; ambigua y concreta; connotar y denotar. Quiere ser

consciente -y señalar explícitamente- de los universos de posibilidades que abre y cierra. Como insisto desde el primer día en el Decanato, creo que hay que ofrecer ideas concretas, exigiéndonos creatividad, para salir de la retórica e ir, de una vez y al mismo tiempo, al discurso y a los hechos; buscando impulsar inciativas hacia la integración de visiones integrales y particulares, a partir de definiciones conceptuales nítidas. No podemos dejar que las cosas simplemente ocurran. Inevitables, por elección o por defecto, implícitas o explícitas las respuestas se dan; y no siempre resultan ser las que hubiésemos querido que fueran.

Gustavo Scheps
octubre 2009 a febrero 2010 + marzo 2011

⁷ Tales como los seminarios Interáreas e Inicial, que también debieran analizarse críticamente en tanto respuesta eficaz a los problemas para cuya solución se orientaron, y a las dificultades evidentes de dictado que incorporan en tanto la oferta docente es cada vez más escasa.

2 AJUSTANDO LOS FUNDAMENTOS⁸



⁸ John Hedjuk. Adjousting Foundations Publisher: Monacelli (November 1, 1995) ISBN-10: 1885254067 ISBN-13: 978-1885254061

OPERACIONES BÁSICAS (+ - x ÷)

En la actividad cotidiana, un buen Plan debiera pasar desapercibido. No tendría que ser tema de discusión más que en foros especializados. Un buen plan debe ser un cimiento firme y consistente; debe actuar como soporte discreto y a la vez estimulante, flexible y claro en lo conceptual y lo formal, para permitir que cada estudiante y a cada docente construyan su camino propio, responsable, crítico y creativo. Debe, además, impulsar a la Facultad en su permanente perfeccionamiento.

A los planteos endógenos del plan, debe agregarse la circunstancia de que la nuestra ha dejado para siempre de ser una Facultad monocarrera. Ya no todos los que ingresan lo hacen queriendo ser arquitectos. Esta realidad que se nos ha impuesto más por la vía de los hechos consumados que por una reflexión consciente deberá ser incorporada a cualquier plan de estudios, a efectos de permitir incorporar las flexibilidades, transversabilidades, razonables equivalencias que habiliten no sólo tránsitos fluidos sino un productivo intercambio docente y reaprovechamiento de recursos logísticos.

Las propuestas incluyen aspectos formales, conceptuales y de contenidos, valorando como esencial el equilibrado manejo de las variables involucradas. Se pide es que ninguno de los aspectos sea discutido aislándolo de los restantes.

A contraluz del Plan actual, de su insoslayable presencia, y procurando ser fieles a las enfoques conceptuales antes apuntados, parece necesario practicar una serie de operaciones que permitan tomar perspectiva, para desde allá afuera ajustar los fundamentos.



SUMAR enfoques conceptuales a distintos niveles de definición, a fin de generar reflexiones en planos complementarios que permitan trascender la ingeniería didáctica o la conceptualización abstracta.

Agregar complejidad al Plan, incrementando diversidad de factores en juego, capas conceptuales y vínculos potenciales favoreciendo la implementación del pensamiento específico, las transversabilidad y la síntesis creativa.

I Definición explícita del modelo.

A mi juicio⁹ un problema fundamental en la Facultad radica en la impremeditada colisión de más de un modelo aplicable en la formación de un arquitecto y, en un plano de aún mayor profundidad, de modelos que dicen implícitamente cosas muy diferentes einconsistentes entre sí, acerca de lo que es el saber arquitectónico.

Uno de los modelos, implícito en el plan y su reglamentación aunque se declare lo contrario, es el que sostiene que el conocimiento de la Arquitectura y por tanto su enseñanza el resultado de un agregado federativo de saberes. Amparado en el "todos sabemos de que estamos hablando cuando hablamos de Arquitectura" queda por sentado que hay que impartir ciertos conocimientos insustituíbles; lamentablemente esta visión confunde; quita orientación al estudiante acerca de temas trascendentes, que son liberados a la imprevisible aptitud y posibilidad de cada uno.

Personalmente, más que esta idea de yuxtaposición de conocimientos que responde a privilegiar los contenidos, suscribo la idea de proponer la búsqueda

⁹ El texto retoma -de modo abreviado- lo escrito en las IDEAS PARA EL DECANATO 2009 - 2013

de la especificidad que confiere cualidad arquitectónica a ciertas prácticas y nociones. Entiendo que este camino define intencionalidades más rotundas, sintéticas y, al final, eficientes. De modo elíptico el Plan parece indicar esta visión; sin embargo, en la práctica cotidiana y en la currícula oculta (el itinerario personal de los estudiantes) no se trasunta.

Quedamos liberados a que la capacidad individual de cada docente o estudiante resuelva las situaciones, sin guía explícita ni incentivos conscientemente diseñados -por lo contrario infringiendo en más de una circunstancia presiones negativas y mensajes contradictorios-, para construir aspectos centrales del pensamiento arquitectónico. Estamos expuestos a que no sea suficiente. Por ejemplo, abrimos las puertas a la disgregación del saber (y de su evaluación), con riesgo de superabundancia, repeticiones y cacofonía; o sus antónimos de carencias y vacíos cognitivos.

De hecho, al definir cada fragmento como autosuficiente, esencial y *completo*, acabamos empujando el todo a un estado esencialmente conservador; un aspirante a perpetuarse, ensimismado. Las partes no ven el conjunto, que acaba como emergente de un equilibrio de compromiso: de que nada falte; de que los pesos de las diferentes áreas sean (más o menos) equivalentes; de que ciertas alícuotas no se alteren.

En contradicción con la anterior disgregación, la especificidad del pensamiento arquitectónico es integradora, y se sustenta en procesos complejos que ponen en permanente interacción lo conjetural con el conocimiento objetivo.

La especificidad radica -a mi entender- en cómo se procesa el pensamiento, en

cómo se mira el mundo, en cómo se le interroga y se le responde; en la forma en que se agencian y gestionan los conocimientos; mucho más que en la especialización o particularidad de ese conocimiento o praxis (que en definitiva es compartida con muchas otras disciplinas u oficios).

Reconociendo que esta hipótesis es casi una definición axiomática, creo que se concederá, también, que es potente.

Si aceptamos que el saber de un arquitecto es un saber latente, que anida más en la forma de plantear y resolver los problemas que en los conocimientos que incorpora; si convenimos en que los contenidos del saber arquitectónico se hacen significativos al ponerlos a prueba y que por sí solos no son definidores de *arquitecturidad*; entonces resulta imprescindible dotar al Plan de formalizaciones que transcurran, orienten y se expresen en dirección a esa concepción de la especificidad disciplinar. Posiblemente sea verdad que —de algún modo- todos los arquitectos sabemos de que hablamos cuando hablamos de Arquitectura. Pero parece importante intentar reconocer y recoger la naturaleza de este saber para operar con mayor rigor. De omitirse este abordaje, las respuestas, ya lo hemos planteado, se dan por defecto; surgen implícitas en las acciones aisladas y de su sumatoria; y no necesariamente favorecen desarrollos de un *Todo* consistente.

La idea de privilegiar el *qué* sobre el *cómo*, si bien debe teñir, a toda escala, el conjunto de la currícula (objetivos, contenidos, vínculos y ordenamiento) deberá sustentarse en planteos que concedan espacio preferente a los ámbitos en los que se desarrolla con mayor fuerza lo arquitectónico -entendiendo que no se trata de una esencia inasible sino que es una construcción cultural y

como tal heredera de la historia y base de futuros 10-.

Lo planteado apunta a dar pautas para enfocar y discutir con seriedad y sin preconceptos disyuntivas tan diversas como, ¿generalista o especialista?; ¿formación por contenidos o por competencias? el formato de talleres ¿parciales? ¿completos?; ¿cátedras únicas o múltiples?; ¿inscripciones libres o no?; ¿tallerización de materias? ; ¿salida única o diversificada?; grado, posgrado y títulos intermedios; para pronunciarse acerca de la investigación en Arquitectura. Para definiciones en torno a la Extensión. Para preguntarse como participar con inteligencia en la inserción universitaria en los medios culturales nacionales.



RESTAR complicaciones -repeticiones, superposiciones, evaluaciones aisladas-; disminuir la fragmentación.

Se deberá abreviar el tiempo de cursado. Los tiempos establecidos deben ser *posibles*, más allá de que cada quien decida luego el ritmo que quiere o puede imprimir.

Una reforma en el Plan tendrá que propender a disminuir la repetición innecesaria. Sin descuidar la redundancia como protección del mensaje, habrá que revisar y tender a disminuir el número de evaluaciones aisladas a las imprescindibles favoreciendo las instancias de evaluación cruzadas e integradoras. Presumo que esta afirmación casi no debe argumentarse a partir de lo que todos sabemos de qué hablemos cuando hablemos de arquitectura.

Para reducir el número de controles podrá recurrirse a evaluaciones practicadas en instancias de integración y recurrir a trabajos demuestren el conocimiento. Las evaluaciones aisladas quedarían para asuntos muy específicos, favoreciendo instancias de intercambios. Soluciones de este tipo requieren de un aprendizaje docente, y la sustitución de hábitos¹¹, para volver a las fuentes, coadyuvando en la construcción de pensamiento vinculante, no lineal ni necesariamente secuencial. Habrá que *aligerar* la rigidez de las previaturas asumiendo que el orden implícito y la viablidad de los plazos induzcan una secuencia más previsible, confiando en la decisión de los estudiantes.

Disminuir la demanda de tiempo, controlando la carga horaria, evitando discontinuidades y concentrando entregas y evaluaciones permitirá actividades fuera de Facultad. De paso, se disminuirá el costo de la carrera.

¹⁰ Es tema de discusión actual la pertinencia de la formación por competencias o por contenidos. Gana terreno internacionalemente la primera, en particular en Europa. Competencias se definen como "... un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a estándares históricos y tecnológicos vigentes."; "... en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción." [Catalano, Ana María (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. 1°. ed. - Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. Pag. 38] En este enfoque "El aprendizaje está basado en resultados. Lo que los estudiantes pueden hacer, así como aquello que saben." [Estructura General de la Educación Basada en Competencias (Andrew Gonczi y James Athanaso]. Sin pretender adelantar una polémica,, el enfoque de formación por Competencias parece ligarse mejor a lo que se viene desarrollando.

¹¹ Los hábitos no deben imputarse a condiciones personales sino a la matriz que nos ha venido formando desde hace casi 100 años: la estructurá de cátedras. En ESTRUCTURA DOCENTE se argumenta acerca de su adecuación a cierto momento de la enseñanza en que más bien pocos sabían mucho de ciertas cosas -en general amplias- cuya importancia no se discutía. Hoy ocurre que muchos saben de mucho de segmentos cada vez más especializados. Frente a esto la cátedra resulta un corsé demasiado rígido para los intercambios y para los desarrollos personales, salvo que sus trabajo derive hacia estructuras que no están implícitas en el formalismo que las define. Las redes son un modelo recurrente para impulsar los intercambios y albergar el avance en profundidad de los segmentos. .



MULTIPLICAR el rendimiento de los esfuerzos, logrando la polivalencia de las acciones.

Impulsar cursos que funcionan en grado, posgrado, formación permanente; extensión e investigación como partes de la currícula.

b Alineación con tendencias locales y globales

BI 3 x I.

Enseñanza, Investigación y Extensión son las funciones universitarias básicas. La tendencia general es a integrarlas cada vez más. Para trascender la retórica deberán generarse paulatinamente los ámbitos que demuestren la utilidad de la acción para luego instalarse como una condición natural.

Han sido propuestas y no parecen difíciles de instrumentar acciones tendientes a la curricularización de estas instancias, lo que estimularía la participación de estudiantes en los procesos. También se ha discutido acerca de la pertinencia de forzara a los investigadores puros a desarrollar tareas docentes. Estos temas pueden encauzarse a partir de instancias de coordinación generales.

Lo que no se discute con la seriedad que debiera es cómo dotar a los docentes que no integran institutos a desarrollar la investigación. Es fácil argumentar en general acerca de las debilidades de una estructura de enseñanza basada en cátedras en este sentido. No es fácil resolver la situación. Cómo otorgar la posibilidad temporal de investigar o hacer prácticas de extensión en ámbitos de enseñanza de disciplinas que, como la Arquitectura, requieren de una praxis importante en buen número de sus docentes. Es en las prácticas donde los

arquitectos podemos desarrollar investigaciones de naturaleza intransferible. Tan obvias como insoslayables aparecen dos condiciones necesarias: tiempo y espacio. Debemos dotar de tiempo remunerando a los docentes para investigar, y de apoyo logístico para trabajar con facilidades. El objeto de investigación podrá variar, pero un básico lo esencial radica en sus propios procesos de enseñanza, en profundizar conceptualmente y en perfeccionarlos.

B2 2 x I

La segunda dirección que debiera incorporarse es la formación de posgrado

Más allá del valor académico inherente es inocultable su relevancia a la hora de conseguir espacios académicos y laborales tanto desde un punto de vista institucional como individual.

Por otra parte se constata una tendencia cada vez más marcada de trasladar contenidos al ámbito del posgrado. Acuerdos como el de Bolognia, y las tendencias anglosajonas cada vez más hegemónicas parecen consolidar un modelo que, sin aceptar acríticamente, no puede perderse de vista.

Puede señalarse que mientras que en UdelaR se admiten carreras de grado de 400 y 450 créditos¹², nuestra carrera de Arquitecto tiene 583 créditos. La formación de grado está recargada, lo cual además de estirar notoriamente la carrera, no sólo no acredita para una formación de posgrado sino que además, dado el tiempo que insume en si misma y el desgaste -y envejecimiento- que promueve, lo desestimula.

¹² La unidad de crédito se computa cada 15 horas de clase. La hora de clase presencial se computa de acuerdo al formato (clase expositiva h/1; seminario h/1,5; taller h/2). Para aportar una referencia, todas las carreras de la Facultad de Ingeniería cuentan con 450 créditos.

Otra tendencia que se percibe con creciente peso a nivel internacional y local es la exigencia de la formación de posgrado para el acceso y desarrollo de carreras docentes o el mundo laboral.

Parece razonable procurar

- Que la formación de grado se descongestione poniéndola a tono con las orientaciones de UdelaR;
- Lograr que egresados muy jóvenes inicien -y terminen- etapas primeras de formación de posgrado;
- Reconocer con un cuidadoso estudio la razonable equivalencia de formaciones anteriores. No es posgrado todo lo que reluce.

No se habla acá de perder calidad ni de renunciar a la rica tradición de nuestra Facultad, sino de adecuarla a las realidades contemporáneas. Parece evidente que se hace insoslayable plantear el reconocimiento de equivalencias de formaciones previas en caso en que se propusieran cambios significativos en términos de formación de egreso.



DIVIDIR el tiempo con cuidado y a conciencia; repartirlo con adecuación a las cargas que se le imputan.

C CRONOGRAMA(S)

Los planteos deberán tener cabida cierta en cronogramas viables.

Algunas de las ideas que a continuación se presentarán son radicalmente diferentes de lo que estamos habituados,. Se orientan a calificar el uso del tiempo, poniendo en evidencia momentos diferentes, con distintas texturas y potencialidades., tanto para el estudiante como para el estudiante. Son el correlato de una concepción acerca de las diferencias de los contenidos y las didácticas que construyen el pensamiento complejo del arquitecto

CI El año

Aunque estamos habituados a pensar en semestres, se propone acá una organización en *cuatrimestres*. Manteniendo licencias anuales y períodos de examen actuales pueden lograrse tres períodos de 12 semanas de clase.

Los tiempos permiten acomodar dos tipos de tramos diferentes: (dos) de proyecto + una materia, y otro destinado exclusivamente a cursos. El esquema permitiría contar con tramos de mayor homogeneidad, para teóricas o taller, intercalando entre ellos períodos para exámenes. El docente (de teóricas o taller) trabajará en enseñanza en dos cuatrimestres (en el caso de teóricas uno de ellos superpuesto a taller para estudiantes frenados); en el tercero se dedicaría a trabajos de investigación o extensión.

Los beneficios son evidentes en términos de rendimiento, uso del tiempo y de recursos edilicios.

Los docentes podrán hacer *uso real* de las horas que no son pizarrón al agruparse, pudiéndose pensar en que esos lapsos se destinen a integrar funciones, realizar investigaciones, mejores preparaciones de cursos o incluso trasladarse con plena paga a realizar cursos en el exterior.

C2 El día.

Los cursos se concentrarán en las mañanas o las noches, pudiendo optar el estudiante por uno y otro horario. Cada día debería implicar una permanencia de no más de cuatro horas y media en la Facultad.

C3 La carrera de Grado.

Un objetivo final debería ser que la carrera no insuma más de cinco años. Acaso en una etapa intermedia el objetivo debiera ser acercarse a los seis años curriculares establecidos, pero el cambio hacia el futuro debiera ser radical. En la medida en que se adopte cabalmente la lógica multicarrera de la Facultad, los trasvases debieran estar facilitados y parece -como se ha de ver- interesante y viable obtener títulos de licenciaturas intermedias.

C4 El Posgrado.

Hacia el futuro, el Posgrado deberá ser una continuidad natural y deseable de los estudios de Grado. Sería de esperar que el inicio de la formación de posgrado fuera una continuidad natural de la formación de grado. En ese sentido el esfuerzo habrá de centrarse en manipular cuidadosamente los objetivos pedagógicos y los contenidos. La formación de grado priorizará la consolidación del pensamiento específicamente disciplinar; la formación de posgrado se orientará a profundizar y perfeccionar contenidos particulares.

c5 De los cambios.

Este *Plan de Plan* presentará dos momentos: un Plan Objetivo y un Plan de Tránsito que procura acomodar algunas situaciones constatables hoy día y

orientar Hacia el Plan Objetivo. Se procura que cada momento sea autoconsistente pero que además sen conceptualmente consistente el total, el proceso, las formas, los contenidos y los objetivos.

De incio se presentará la propuesta final, aunque sin duda es la más discutible y por ende más incierta en tanto radican en ella -explícitas- opiniones personales y cuestiones de talante eminentemente conjetural. En cualquier caso resulta una visión extrema que se expone con la intención de que puede resultar movilizadora, y al mismo tiempo descubrir con la mayor transparencia hipótesis que subyacen en las ideas.

3

3.1 PROPUESTA OBJETIVO

1) Talleres¹³ proyecto edilicio paralelos a talleres urbano/territoriales

- Ia) Se proponen tres cursos de taller proyecto edilicio, en seis módulos de un cuatrimestres cada uno. Equivalen a los actuales anteproyecto I a 3
- Ib) Tres talleres de dos cuatrimestres cada uno -equivalentes a los actuales anteproyecto 4° y 5°- de *cursado* paralelo con los de proyecto edilicio, abordando temas del paisaje a lo territorial. Esto señala tres cuestiones. Una *conceptual*: el quiebre de la falsa idea de *complejidad incremental según la escala*, y lleva la cuestión al domino más profundo del pensamiento integrado y la visión simultánea de problemáticas complementarias. Otra *didáctica*: desde el punto de vista formativo se cancela la extraña pausa que representan 4° y 5° hacia el egreso, aclarando los alcances de la formación de grado. Y otra más *práctica*: podrían instrumentarse talleres parciales que admitan uno u otro tramo, en convivencia con talleres que aborden las dos escalas.
- Ic) Proyecto de final de carrera que admite orientaciones ligadas a lo edilicio, lo urbano territorial o un enfoque teórico; con exigencia

2) Materias

2.1) Conceptos generales de organización

Debe considerarse una organización de materias en base a los vínculos de estas con los ámbitos de investigación y, fundamentalmente en función de lo que

¹³ Este inicio por los talleres no debe leerse como una deformación profesional -en tanto quien escribe es docente de taller- El Taller, más allá de la forma que adquieren, es la única constante de todos los ámbitos de formación de arquitectos; es la materia identitaria por excelencia. Entiendo que esto es válido no tanto por lo que en ellos se trabaja -el proyecto- sino por porque en ellos se cumplen procesos medulares del pensamiento arquitectónico. Esta idea no quita que puedan imaginarse otros ámbitos complementarios; (seguramente de mayor complejidad y trascendencia que el actual Seminario Interáreas).

denominaremos *criterio* de doble pertenencia. Esto es, casa materia se ligará en vertical a las que definen un área de conocimiento y en horizontal al nivel de formación a que se integran (mesa de nivel)

Las áreas establecen taxonomías, cuya rigidez habrá de cuidarse. Parece que cuanto más amplias sean, más favorecerán las modificaciones, integraciones e interrelaciones de sus componentes. Por tanto parece recomendable mantener su número al mínimo, con criterios amplios y flexibles. En principio parecen razonables manejar como áreas la PROYECTUAL, TEÓRICO— HISTÓRICA, TECNOLÓGICA y GESTIÓN. Podrán favorecerse abordajes transdisciplinares, como el que atañe a lo ambiental, generando espacios de encuentro intra e inter áreas.

Deberá perfilarse una estructura de ejes de temáticos dentro de las áreas que agrupe y coordine especificidades que requieran más de un ciclo de cursado.

Pensando en PREVIATURAS, en principio la única que debiera ser estricta es en aquellos ejes temáticos en que se verifique un *conocimiento acumulativo*, es decir, en los que la secuencia ordenada sea imprescindible para el entendimiento del curso. Fuera de eso, a la luz de la experiencia de años de rígido ordenamiento horizontal, no solo no se verifican sus valores sino que se descubren incesantemente contradicciones y crisis puntuales que surgen de un método, en definitiva, poco sostenible en términos teóricos. Uno de los más argumentos más firmemente manejados es el de forzar el orden de avance de las generaciones. No solo esto no se demuestra mejor para todos, sino que a menudo corta vocaciones. Parecería más atinado aspirar a formulaciones que favorezcan el desarrollo personal y se asocien a posibles diversificaciones. El

estímulo al avance ordenado que podría justificarse en términos de impulsar la cualidad integradora del pensamiento frente a una eventual caída hacia la especialización que podría inducir un avance notoriamente asimétrico, podría controlarse indirectamente -en forma amable, más persuasiva que coercitiva-, por la vía de adquirir créditos al completar ciclos horizontales probando un ejercicio de transversalidad (acaso vinculado al proyecto) o permitiendo el avance en tomar materias que de otra forma tomaría más tiempo alcanzar.

2.2) Propuesta de ordenamiento en el año

Se viene sugiriendo un año de tres cuatrimestres. Todos los cursos se dictarían en dos cuatrimestres quedando el restante libre. Las superposiciones propuestas son que en dos de ellos se ubicaría taller e instancias de transversalidad y en el tercero sólo teóricas.

Los alumnos que cursan taller no podrían reglamentarse más que en el cuatrimestre de teóricas (en varias materias). Los que no cursen Taller podrían hacerlo en el dictado de materias que se superpone a taller.

- a) Teóricas agrupadas en un cuatrimestre. Podrán cursarse hasta cuatro materias por cuatrimestre. Entre cuatrimestres se ubicarán 5 períodos de exámenes (dos en el verano). En principio el cuatrimestre de materias podría ser el 1° y los de taller el 2° y el 3°. Las teóricas tendrán doble dictado sin cupos (uno de ellos para estudiantes que no cursan talleres de proyecto).
- b) *Materia de Integración Transversal*: un seminario interáreas "continuo" transcurre en paralelo a los talleres trabajando temas tecnológicos, teóricos o de expresión interactuando con los talleres.

- c) Ciclo inicial común para todas las carreras de la Facultad, incorporando materias diferenciales que orienten a las distintas carreras. Deberá intentarse que este ciclo inicial pueda coordinarse con los de otros servicios universitarios.
- d) Opcionales a lo largo de toda la carrera, eliminando la división en áreas sustituyéndose por criterios como: de *Profundización* (las que permiten ahondar en el conocimiento impartido por asignaturas regulares); de *Extensión* (las que amplían la oferta específicamente arquitectónica); *Transversales* (las que implican un tránsito por otros ámbitos)
- e) El cuatrimestre sin dictado será empleado por los docentes para trabajos de investigación y extensión, junto a la asistencia o dictado de cursos de posgrado y preparación de los cursos anuales.

3) Cronograma(s)

a) Grado

Carrera Arquitecto de 450 créditos

450/5 años= 450/15 cuatrimestres= 30 créditos por cuatrimestre

I crédito = 15 horas \rightarrow 7,5 a 10 horas presenciales

30 créditos (cuatrimestre) = $8.5 \times 30 = 255$ horas por cuatrimestre

I cuatrimestre = 12 semanas → 21 horas por semana

I semana = 5 días \rightarrow 21/5= 4.25 horas por día

b) Titulación de pre Grado

Licenciatura de 300 a 360 créditos. Se cumple en los primeros 4 años, antes del período de proyecto de final de carrera.

Alcanzar lo licenciatura requiere necesariamente haber concluido uno de los ciclos de talleres. El título incorpora los perfiles derivados del ciclo de taller que se hubiera completado quien quisiera llegar sólo hasta la licenciatura deberá terminar al menos una de las líneas de taller y, si no culmina las dos, debe generar una tesis.

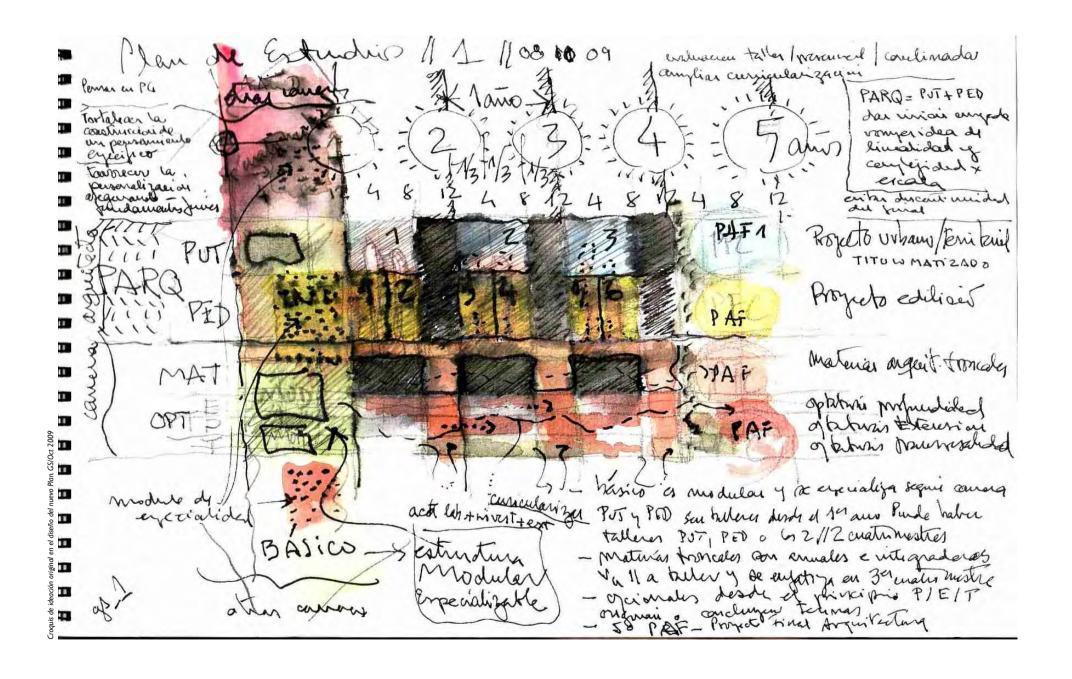
c) Post Grado

Maestría 300 a 360 Se cumple con el 5° año, 6° año y tesis. Los egresados anteriores deben realizar la tesis y/o (en un cuidadoso repaso de la *naturaleza* de la actividad desarrollada) acreditar equivalente actividad profesional o académica.

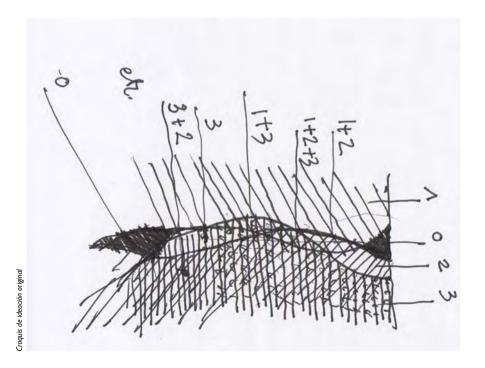
Resumen: Carrera de cinco años / maestría en 6 (+ tesis)

Con títulaciones intermedias y continuidad con el posgrado

- la) título de grado a los 5 años (generalista)
- Ib) titulo intermedio a los 4 años. Licenciatura con perfiles derivados del ciclo de taller que se hubiera completado)
- Ic) maestría incorporando 5° y 6° año. Luego del 6° año se desarrolla la Tesis. Los egresados anteriores con realización de la Tesis (o equivalencia por trabajo profesional o docente) alcanzarán el título.



IMPLEMENTACIÓN



4 HACIA UNA IMPLEMENTACIÓN

4.1 Acciones

En la actividad cotidiana, un buen Plan debiera pasar desapercibido. No tendría que ser tema de discusión más que en foros especializados. Un buen plan debe ser un cimiento firme y consistente; debe actuar como soporte discreto y a la vez estimulante, flexible y claro en lo conceptual y lo formal, para permitir que cada estudiante y a cada docente construyan su camino propio, responsable, crítico y creativo.

4.1.1 Hipótesis de trabajo

Se plantea como principal cometido de la formación de grado desarrollar los aspectos esenciales de la formación del arquitecto; los que constituyen el sustento de la actuación profesional y, al mismo tiempo, el cimiento para recibir futuras formaciones de posgrado que apunten a especializaciones.

Asumida la reducción sin pérdida de calidad, podremos sostener -de nuevo en la Arquitectura- que menos es más; que para hablar del Todo no es necesario hablar de todo; que sin eludir el contraste de opiniones, habrá de evitarse la reiteración incontrolada. Y que la evaluación del saber debe constatar el conocimiento significativo a la orientación del grado y a la especificidad de la disciplina.

La agenda trabaja insistentemente en la definición de un marco conceptual que oriente a la esencialidad epistémica que reclamamos para el Grado. Objetivos:

- Desarrollo de capacidades disciplinares específicas; trasmisión del conocimiento suficiente; manejo integrado de excelencia.
- Definir un espacio apto para trayectorias formativas personalizables, con perfiles vocacionales que maticen el egreso.

- Formación generalista, que se reconozca completa y suficiente para ser habilitante del ejercicio profesional,
- Consolidar una base necesaria y suficiente para cursar posgrados.

4.1.2 Iteraciones desde la doble pertenencia

Un aspecto esencial para el éxito de la transformación radica en implementarla de modo que resulte una construcción de la que la mayor parte de la Facultad sea actor. El problema principal radica en manetener el delicado equilibrio entre los enfoques globales y las miradas de detalle. El trabajo debe proponerse a través de formatos que articules adecuadamente ambas dimensiones.

Cada curso se remite a una lógica de doble pertenencia que incluye la "vertical" de un área de conocimiento con la cual debe guardar consisitencia y la participación "horizontal" con cursos de otras áreas simultáneos en los niveles de la carrera.

4.1.2.1 INTEGRACIÓN VERTICAL

Trabajo en reuniones por áreas de conocimiento. Impulsadas inicialmente por decanato se coordinará un trabajo a término en el que se apuntará al

- Reconocimiento de los objetivos esenciales del área
 - ¿Qué rol cumple en la formación del arquitecto? -En la construcción de un pensamiento específico-.
- Reconocimiento de los contenidos esenciales del área
 - ¿Cuales son los contenidos esenciales y suficientes en la formación del arquitecto?

- ¿Cuales son los contenidos perfeccionables a partir de intereses vocacionales en la formación del arquitecto?
- ¿Que secuencias son pertinentes?

Reconocimiento de las didácticas aplicables

Al inicio, cada área (de las reconocibles en la actualidad) deberá sistematizar información en base a un modelo común¹⁴ a todas, de modo que sea posible el ejercicio de *reconocimiento creativo*, a partir del cual se procederá a una propuesta de reordenamiento temático y cronológico, anotando objetivos y contendidos en los diferentes niveles de definición que puedan plantearse a la interna de las áreas. Este material en un primer nivel de trabajo será insumo de una segunda instancia – "horizontal"- de trabajo.

4.1.2.2 INTEGRACIÓN HORIZONTAL

Se implementará la *mesa de nivel* que pone en interacción los cursos de cada nivel de avance curricular, a fin de construir un sistema consistente, que ponga en práctica complementariedades en los estadios. Se evitarán redundancias imprevistas, buscando profundizar desde la integración de especialidades.

La verificación se procesará con el chequeo de objetivos, contenidos y didácticas, señalando la necesidad de instancias de evaluación especializada o integrada, construyendo procurando razonables equilibrios.

4.1.2.3 PROCESO ITERATIVO

Los documentos que genere la mesa de nivel volverán a las áreas desatando un proceso de iteraciones que debiera conducir a resultados controlados y equilibrados, ofreciendo a la vez visiones de conjunto y particulares.

El proceso concluiría en tres niveles de definición, para los cuales se sugieren un estudio en dos niveles de definición.

NIVEL I: POR AREAS

Constituyen el nivel taxonómico de mayor generalidad. Por lo mismo deben abarcar campos epistémicos suficientemente abiertos y abarcativos, a fin de posibilitar futuras evoluciones de crecimiento, fusión o fisión.

Sin duda, al tener el estudio un origen en las actuales áreas, la actual clasificación resultará condicionante del diseño futuro. Acaso el punto de partida no sea ineludible pero parece sensato y -posiblemente- deseable, siempre que la actitud sea crítica y creativa. En principio las categorías vigentes son PROYECTO, TECNOLOGÍA, HISTÓRICA-CRÍTICA y se reconocen transversalidades como DISEÑO, EXPRESIÓN, etc. Para cada una de ellas el ciclo de iteraciones debiera concluir aportando construcciones balanceadas en su conjunto indicando.

- los objetivos
- sus líneas (proponiendo una estructura de continuidades y episodios)
- contenidos generales
- · créditos generales
- transversalidades

¹⁴ Es importante que el protocolo de recogida de información sea preciso y suficiente. Su diseño será propuesto por GO enseñanza a los ámbitos interesados en el trabajo.
La Comisión de Enseñanza, la Casyc y UAP debieran tomar activa participación en este proceso de puesta en común e intercambio propositivos.

NIVEL 2: POR LINEAS

- los objetivos
- contenidos (por nivel)
- Créditos particulares
- didácticas
- criterios de evaluación
- · optativas.

NIVEL 3: POR CURSOS

- objetivos específicos
- contenidos específicos
- nivel horizontal de pertenencia
- correspondencias por nivel horizontal y trayecto vertical
- créditos (propios y compartidos)
- obligatoriedad u opcionalidad
- didácticas específicas
- criterios de evaluación (específicos e integrados)

4.1.2.3 APOYOS LOGÍSTICOS

Se propone la contratación de coordinadores por estructura *vertical*, con capacidades para fijar agenda, establecer y coordinar reuniones, interactuar con otras áreas, con la comisión de enseñanza y GO ^{enseñanza}, y establecer las instancias de correspondencia *horizontal*.

4.2 AREAS DE CONOCIMIENTO 15

La definición preliminar de áreas de conocimiento adquiere una pregnancia innegable, por lo que su *realidad* debe permanecer en jaque durante todo el proceso. Parece conveniente reducir su número al mínimo, definiendo campos epistémicos de gran generalidad de modo que resulten fluidas y razonablemente subdivisibles.

Todas las áreas deben apuntar a la construcción de un *pensamiento de proyecto*, apoyado en los rasgos específicos de la heurística arquitectónica.

- PENSAMIENTO DE DISEÑO PROYECTUAL (PDP)
 - Ideación
 - Prefiguración
 - Representación y comunicación

Pueden incluirse tentativamente: talleres; medios y técnicas de expesión; [morfología,]

¹⁵ Areas de formación: Definición de la CSE. De UdelaR

[&]quot;Conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica y metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos de un plan de estudios. Pueden identificarse con áreas de conocimientos disciplinares, áreas temáticas, experiencias de formación, etc."

La definición no necesariamente remite a "áreas de conocimiento" sino que la propia definición de "áreas de formación" lo refiere más a la lógica con que pueden operar dentro del plan.

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA (CHC)

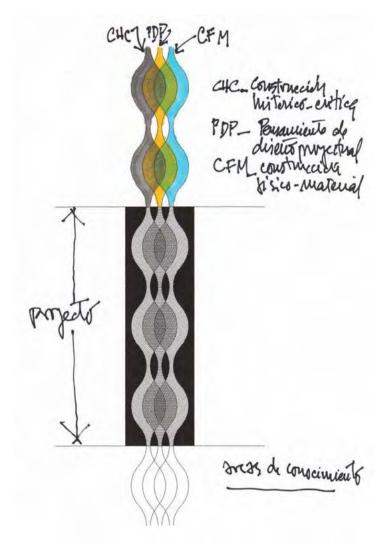
- Historias
- o Crítica
- Estética
- Ciencias sociales

Pueden incluirse tentativamente: historias y teorías;; economía; sociología; matemáticas; [epistemología; crítica; arte]

CONSTRUCCIÓN FÍSICO-MATERIAL (CFM)

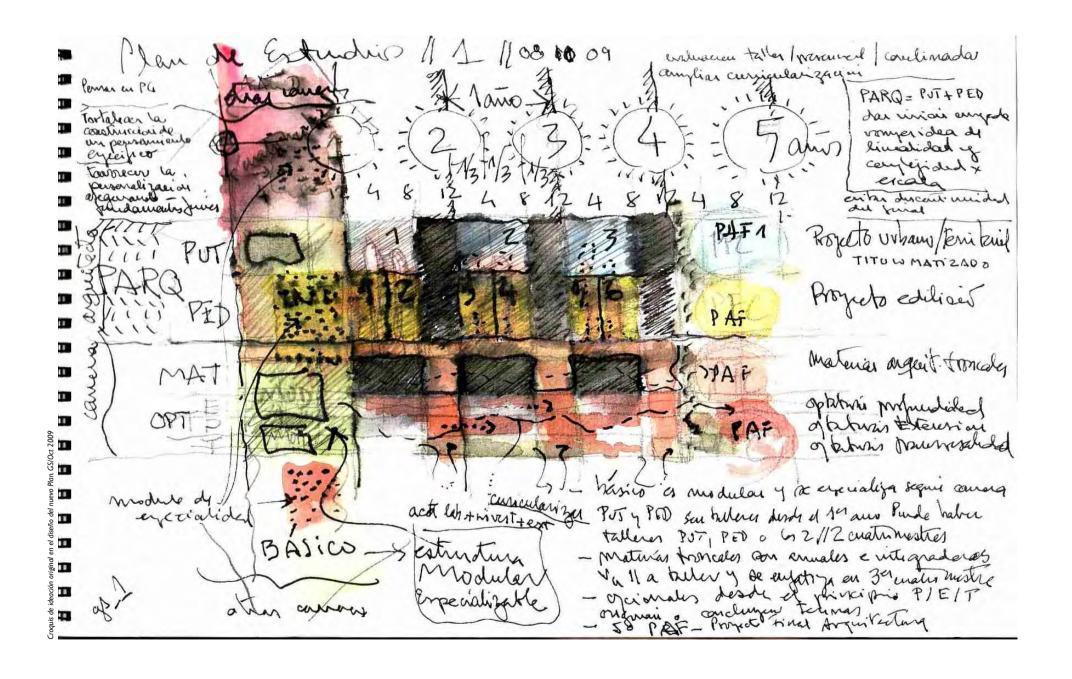
- Construcción.
- Estructuras.
- Instalaciones.
- Ciencias físico matemáticas

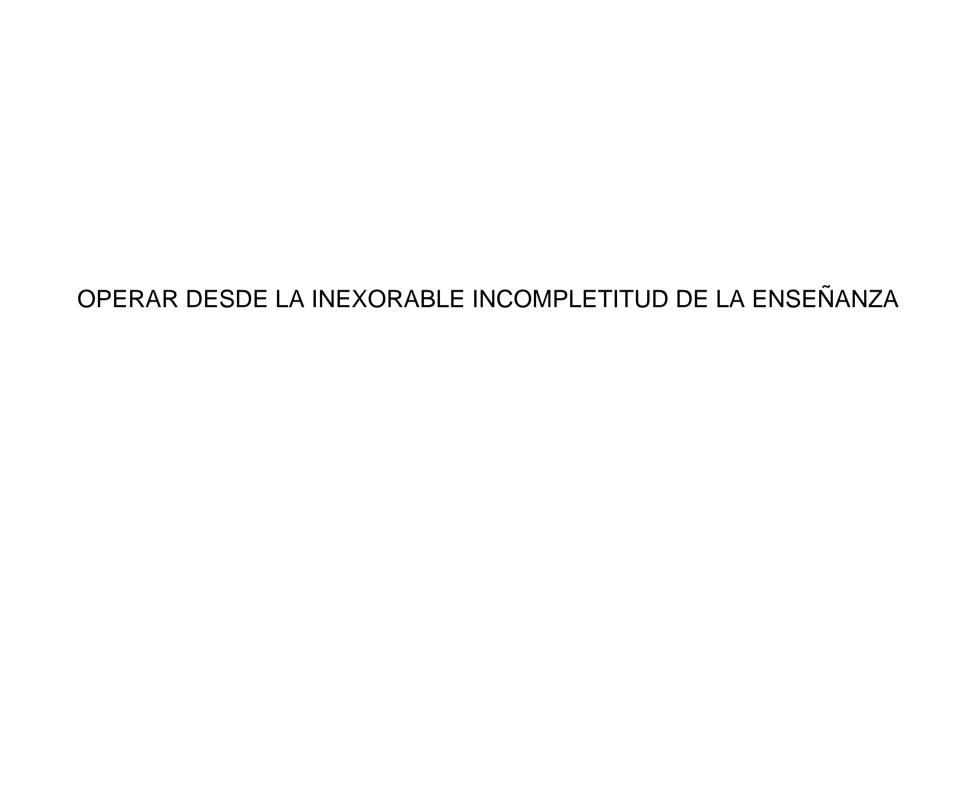
Pueden incluirse tentativamente: construcciones y práctica profesional; estabilidades; acondicionamientos e instalaciones; ; matemáticas; [introducción a la materialidad; empresa; ciencias ambientales; fundamentos de física; química]



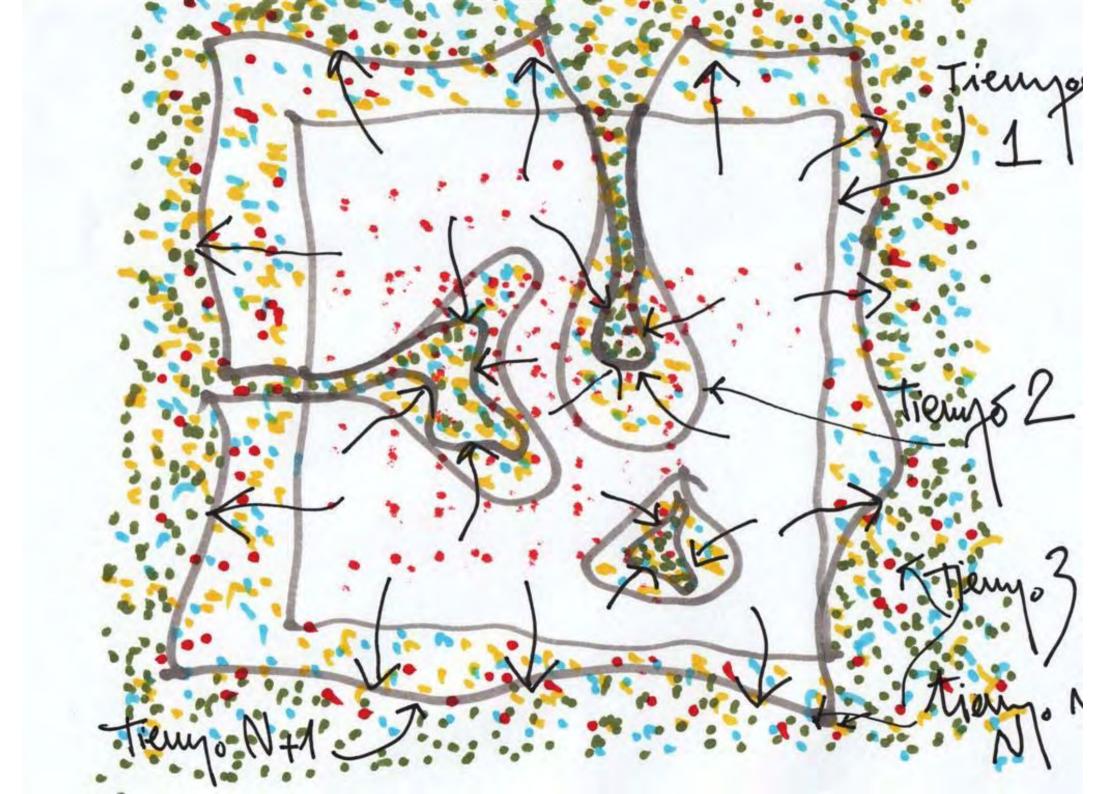
Las áreas de conocimiento operan fluctuando en los procesos de proyecto; puede asumirse un criterio semejante para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mantienen fases de especificidad, alternando -en la taxonomía propuesta- con superposiciones de dos y tres. Todo superpuesto al entorno

(negro) con el cual intercambian información





[hyaya waayyaan da laa aamantayiga aagaindaa a aataa gyéfigas]
[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]
El conocimiento que es posible impartir en un cierto momento es, necesariamente, incompleto. Sea por el descubrimiento de nuevas cosas, o por el descubrimiento de faltantes en el mismo.
Es por tanto tan importante operar desde los <i>llenos como desde los vacíos</i> ; procurando que la formación de cada individuo le habilite a detectar sus carencias y a renovar su saber.
No debe caerse en la tentación de enseñarlo <i>todo</i> , lo que ha de combinarse con la noción de que hay diversos caminos para alcanzar el mismo saber.



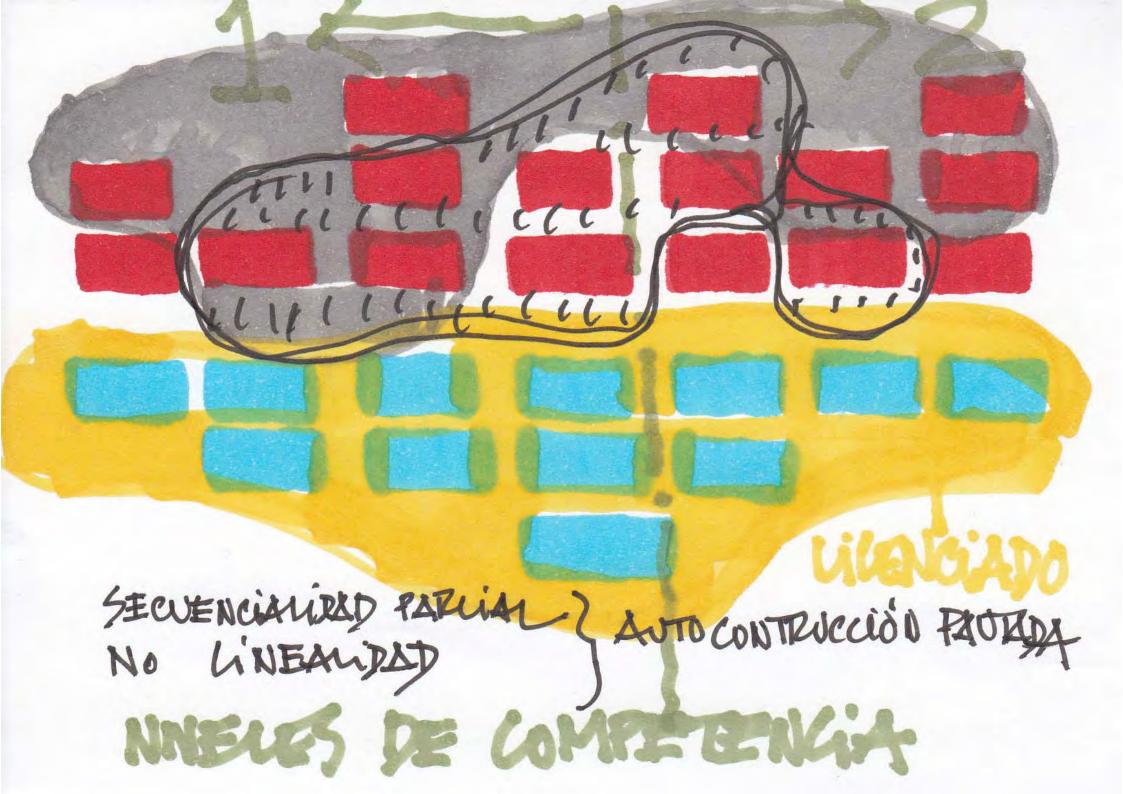
[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]

La estructura del Plan actual es lineal y secuencial; todos los estudiantes deber recorrer los mismos pasos y en el mismo orden. Pese a que las instancias que requieren un conocimiento acumulativo en el cual la secuencia es imprescindible, son extremadamente pocos en la formación del arquitecto, el plan se basa en un férreo régimen de previaturas (que sin embargo han sido alteradas sin consecuencias en el pasaje del Plan 52 al 2002 -en el cual los contenidos no fueron prácticamente alterados)

Asumiendo la no linealidad de la adquisición del conocimiento arquitectónico, y que al conocimiento se puede llegar por caminos diferentes, es posible construir la estructura manteniendo las materias existentes (cuyo total de créditos supera la necesidad) definiendo un volumen de créditos mínimo por área, sin secuencia. Este volumen se alcanzaría manejando el concepto de materias alternativas (es posible elegir entre un conjunto de materias acordadas por el área) para alcanzar al número de créditos mínimo. Las materias que ese estudiante no tome como alternativas, puede tomarlas como opcionales (eligiéndolas entre las opcionales nuevas, como hoy hace).

Este mecanismo permite la convivencia del plan 2002 con el nuevo. Al mismo tiempo abre la posibilidad de multiplicación de materias. En cualquier caso, al bajar la demanda sobre las materias (por repartirse los estudiantes), permitiría ofrecer un mayor número de reglamentaciones.

El formato apela a los niveles de competencia: que es esperable de un estudiante al terminar un determinado ciclo. Requiere la participación orientadora de la Comisión de Carrera, y puede estimular las tutorías entre pares.



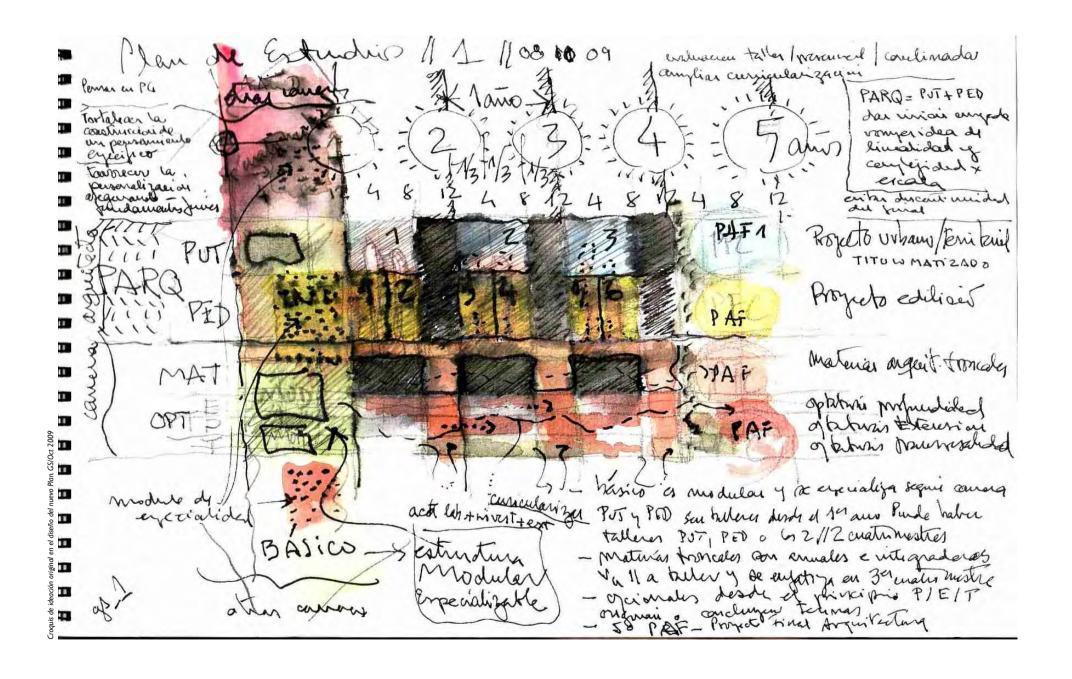


EVALUACION: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

ESPECIFICIPAD

INTEGRACION



[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]

La evaluación no solo verifica el nivel de conocimiento adquirido sino que condiciona las formas de aprendizaje.

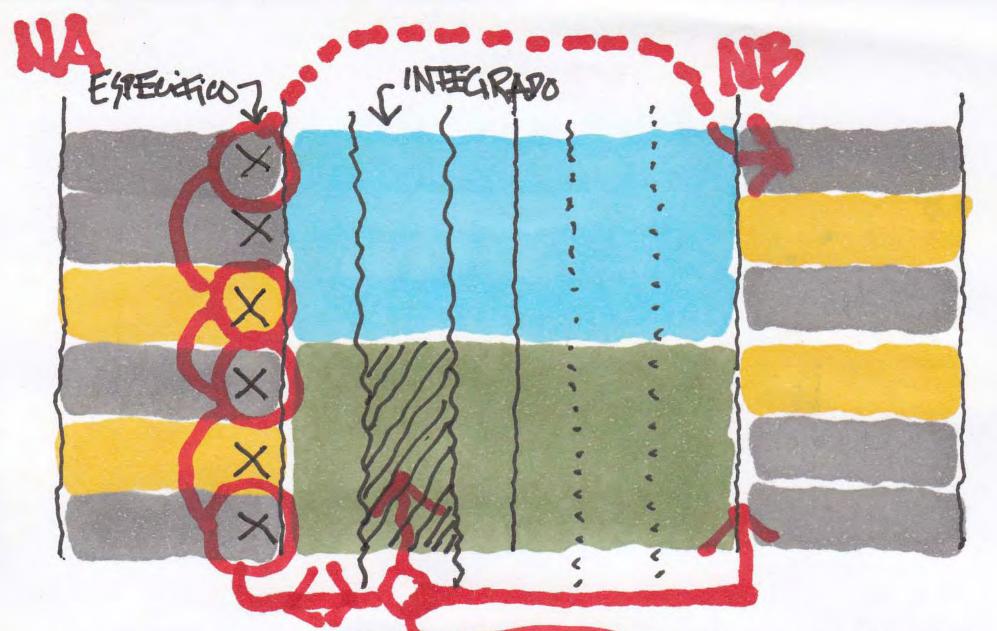
Si buscamos saberes integrados, la evaluación exclusiva de quien imparte determinado conocimiento, no parece el mejor camino. Es posible imaginar instancias de evaluación que permitan calibrar como un estudiante es capaz de hacer sentido de saberes

adquiridos al responder con ellos a partir de un proceso de proyecto.

Podría asumirse que en un tramo intermedio del proceso de proyecto (que no abarque ni los inicios ni el producto final) se realicen defensas en las cuales interactúe con docentes de las diferentes materias y con docentes de taller.

La instancia favorecería la formacion del estudiante y a la vez, y no menos importante, habilitaría el intercambio beneficioso de docentes de diferentes materias.

Las defensas podrían ser actos públicos, de libre asistencia. En caso de aprobarla el estudiante asienta en su escolaridad. En caso de no salvarla tendrá que repetirla, pero nunca perdería la evaluación específica que se practicó en la materia.



EVALUACIÓN: COMO ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE

ESPECIFICIPAD

INTEGRACIÓN COMO UM

Insumos para un Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura

octubre de 2012

El presente documento recoge elementos de las discusiones del grupo de trabajo designado para elaborar una pre-figuración de modelo curricular del nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura, integrado por Laura Alemán, Cristina Bausero y Patricia Flores como coordinadoras de las áreas de "Historia, Teoría, Crítica y Ciencias Sociales", "Proyecto y Representación"y "Tecnología, Matemática y Ciencias Básicas", respectivamente, Andrés Crosa por el Centro de Estudiantes, y Gastón Ibarburu y Pablo Kelbauskas por decanato. Incorpora definiciones del grupo designado por el Consejo para discutir las articulaciones entre las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial. Ambos grupos de trabajo contaron con el aporte de Natalia Mallada y Victoria Suárez del Servicio de Enseñanza de Grado de la Facultad.

Se enmarca en el proceso de discusión del nuevo Plan, que ha implicado instancias a nivel de las áreas y otras de carácter transversal desde fines de 2011, y fue presentado parcialmente en la instancia transversal del 18 de setiembre de 2012.

1.00 Aclaraciones previas

1.01 Objetivos

Un plan de estudios supone, entre otras cosas, una asignación de tiempos para diferentes tipos de actividades formativas que se suceden de cierta manera. Nos proponemos prefigurar una asignación de tiempos para las diferentes áreas previstas, su despliegue en las distintas etapas de la carrera y, por tanto, hacer visibles las simultaneidades, secuencias e interacciones posibles.

El enfoque en estos aspectos, aparentemente cuantitativos, tiene implicancias sin embargo profundas. En la medida que afecta a procesos de enseñanza y aprendizaje que se configuran y sostienen a partir de decisiones provenientes de múltiples y diversos planos de valoración.



Esta primera imagen no pretende congelar una solución sino, a partir de ésta, provocar la aparición nítida de las discusiones que subyacen. Pretende aportar una visión general que complemente e incorpore complejidad al abordaje desde las partes (más natural por acostumbrado), y hacer visibles las relaciones entre ellas.

1.02 Instrumentos

La discusión en curso, que parte de la propuesta de modificación del Plan de Estudios presentada por el Decano, implica, de hecho, algo más que el propio Plan como documento. Lo que está en discusión es, ni más ni menos, el proyecto de formación.

En la medida que ese proyecto se define no sólo a partir de un Plan de Estudios resulta relevante intentar aclarar cuáles son las otras decisiones en juego, de qué tipo de decisiones se trata y a qué ámbito de resolución corresponden.

Los documentos curriculares que definen una formación académica no se restringen exclusivamente al Plan de Estudios, sino que éste se complementa con otras reglamentaciones y los programas de cada unidad curricular.

El Plan, estrictamente, debe incluir definiciones acerca de "objetivos de formación, perfil de egreso, denominación del o los títulos, duración en años de la carrera y número de créditos mínimos de la titulación/es, descripción de la estructura del plan, orientaciones pedagógicas, contenidos básicos de las áreas de formación (módulos o ejes temáticos) y créditos mínimos asignados a las mismas". Se desprende de esto, por ejemplo, que no es allí donde aparecen "las materias". Las unidades curriculares básicas se presentan "de forma indicativa o a modo de ejemplo". Así es, por ejemplo, que el Plan de Estudios vigente define la proporción entre las áreas y qué asignaturas incluyen (entendidas como áreas temáticas y no como cursos) de acuerdo al siguiente cuadro:

primer ciclo

Proyectual	Anteproyecto	156
Tecnológica	Arquitectura y Tecnología	
	Estabilidad de las construcciones	
	Construcción	
	Acondicionamiento	
		86
Teórica	Arquitectura y Teoría	
	Historia de la Arquitectura	
	Teoría de la Arquitectura	
	Ciencias Sociales	
		54
Generales	Seminario Inicial	6
	Matemática	11
	Medios y Técnicas de Expresión	34
TOTAL		347

segundo ciclo

Proyectual	Anteproyecto Proyecto	
	•	136
Tecnológica	Estabilidad de las construcciones	
	Construcción	
	Práctica profesional de obra	
	·	32
Teórica	Historia de la Arquitectura	
	Ciencias Sociales	
		22
Generales	Cursos Opcionales	36
	Seminario Inter-Áreas	10
TOTAL		236

Esto implica, a modo de ejemplo, que la sub-área Historia podría hoy incluir más o menos cursos que los actuales, o ser los mismos con más o menos créditos. Todo ello sin cambiar el Plan. No se podría cambiar, sin embargo, el total de créditos del área (en este caso: los del área Teórica).

Es en la Organización General de los Cursos o documento equivalente donde se definen las unidades curriculares que integran cada área, los créditos que se le asignan, sus objetivos generales, las modalidades de dictado, asistencia y evaluación. Se complementa con reglamentaciones particulares como, por ejemplo, los reglamentos de exámenes, los de formas particulares de cursos, etc.

Por último, los programas de los cursos, a cargo de cada unidad docente, deben establecer: "los conocimientos previos recomendados, sin perjuicio del sistema de previaturas si lo hubiere, los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación, los créditos y la bibliografía básica, de forma coherente con lo estipulado por el respectivo plan de estudios y sirviendo de guía a los procesos de aprendizaje". Según la reglamentación vigente además, deben ser de acceso público.

Cada uno de los tipos de documento corresponden con ámbitos de resolución diferentes: el Plan requiere la aprobación del Consejo Directivo Central de la UdelaR; la organización general y otros reglamentos son resorte del Consejo de Facultad; supervisar el ajuste de los programas al proyecto general corresponde a la Comisión de Carrera específica y la Comisión de Enseñanza, como asesoras del Consejo, y con niveles de autonomía relativos que podrían ser establecidos según los casos.

Sin restar importancia a las definiciones incluidas en estos documentos hay que señalar, sin embargo, que la configuración de la formación no se agota con ellas. Aparecen otras variables: hay ciertos docentes y no otros, con ciertas formaciones y perfiles, y organizados bajo ciertas estructuras. Asimismo se da en un marco físico que promueve o inhibe ciertas relaciones, calendarios, horarios de dictado y un largo etcétera que abarca desde el medio cultural (en su sentido más amplio) en que se desarrolla la carrera, hasta las más prosaicas decisiones administrativas de la institución. En conjunto estas circunstancias condicionan, o pueden condicionar, la calidad de la formación en medida comparable a la de algunas de las definiciones de los documentos.

Una discusión sobre el proyecto de formación por tanto es natural que alcance cualquiera de estas dimensiones. Debería ser tenido en cuenta empero cuáles de ellas se definen en los documentos curriculares y cuáles se definen en otros ámbitos y con otros instrumentos. Nos proponemos, especial pero no exclusivamente, avanzar en las definiciones propias del Plan como documento.

En este sentido es que las modelizaciones que aquí se aventuran refieren siempre a recorridos de estudiantes y no a la oferta de actividades que la Facultad pone a su disposición. Prevén lo que el estudiante debería realizar y no cómo los docentes lo hacen posible. Esto, lejos de suponer ignorar algo fundamental -pues tiene que ver con la viabilidad de cualquier propuesta- pretende poner el foco en el proyecto de formación como objetivo superior, con el que otras decisiones en otros planos debieran alinearse. De todos modos la propuesta original del Decano ha supuesto desde el inicio ciertas hipótesis sobre cómo operar con los equipos docentes, los horarios y otras dimensiones prácticas, superando la mera especulación sobre un proyecto de formación en abstracto. .

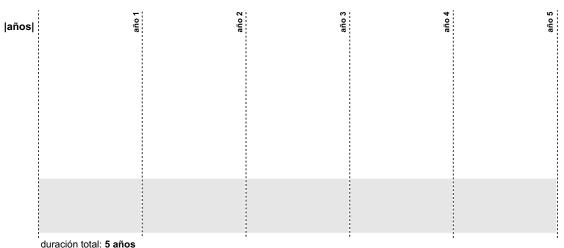
1.03 Hipótesis de partida

A los efectos de visualizar la globalidad del proyecto de formación nos proponemos, de forma intencionada, avanzar desde lo general a lo particular. No supone esto cancelar el camino inverso. Muy por el contrario, resulta imprescindible complementar este proceso con verificaciones desde cada ámbito específico y contrastarlas con sus prácticas actuales y otras posibles y/o deseables.

La propuesta asume las hipótesis planteadas en la "Agenda 2011-2013" por el Decano: una carrera de cinco años y de 450 créditos, y con una estructura trimestral en la que los trimestres se "especializan", dedicándose alternadamente a Proyecto o a las demás áreas. No nos detendremos por tanto en discutir las herramientas en sí, ni en el diagnóstico de la situación actual a partir de las que ellas se elaboran.

De todos modos, evidentemente, detrás de cada decisión hay valoraciones implicadas que requerirán, según el caso, mayor o menor explicitación.

Sin detenerse ahora en las dimensiones prácticas de la implementación, se hace necesario señalar empero que la propuesta del Decano asume como datos los cargos docentes y el presupuesto global de la carrera en la actualidad. Los cambios debieran apoyarse por tanto, al menos en su mayor parte, en un uso diferente de los mismos recursos. Reducir la carrera de 583 a 450 créditos puede suponer unas quinientas horas menos por estudiante, que se traducen en una demanda de atención docente



créditos mínimos para el egreso: **450**

menor y/o, lo que es más importante, de mejor calidad. Por ejemplo se debería hacer posible que todo estudiante cursara en los formatos deseables, o evaluados como más apropiados, en todos los casos. Una primera estimación indica que los recursos docentes hoy afectados a atender los cupos en cursos reglamentados, son los necesarios para atender los mínimos por área propuestos.

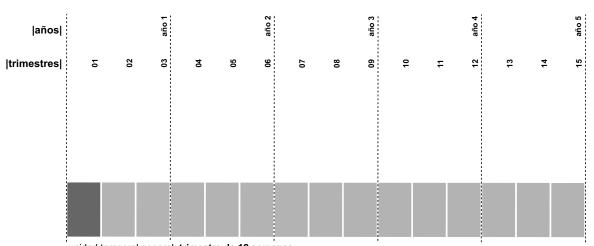
2.00 Definiciones

2.01 Unidad temporal general

Se supone una unidad temporal general, el trimestre de 12 semanas y, siendo que la carrera es de cinco años y de 450 créditos totales, corresponderían 30 créditos a cada trimestre. En términos concretos esto implica una dedicación de 37:30'horas totales por semana. Para todas las carreras de la UdelaR un crédito supone quince horas de dedicación del estudiante. Cada carrera plantea por su parte las relaciones horas presenciales - no presenciales acordes a los tipos de cursos. El plan vigente supone, por ejemplo, las siguientes:

"Para calcular las horas de trabajo efectivo en un curso, a los efectos de calcular los créditos correspondientes, se multiplicará por 2 las horas semanales de ese curso dedicadas a clases, por 1,5 las horas de los cursos bajo la forma de seminarios y por 6 en el caso del curso de Proyecto.

En el caso de cursos dictados fuera de la Facultad de Arquitectura, la Comisión de Seguimiento y Coordinación del Plan determinará oportunamente el número de créditos según su formato, contenido y carga horaria."



unidad temporal general: trimestre de 12 semanas

El formato de curso predominante en la carrera de Arquitectura actualmente es el que supone una hora no -presencial por cada hora presencial, por lo que, en caso de mantenerse esa situación, este trimestre de doce semanas implicaría 18:45'horas presenciales y 18:45'horas no presenciales por semana. Por ejemplo: un estudiante debería poder cursar todas las actividades de un trimestres con 3 hs 45' de clases de lunes a viernes.

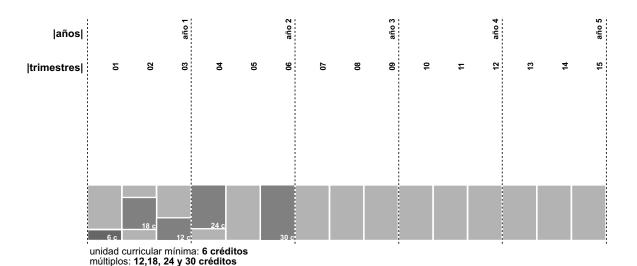
2.02 Unidad curricular mínima

Una de las primeras definiciones en el plano general, pero de gran impacto en cada una de las partes, refiere a los formatos de las unidades curriculares.

La creditización de la carrera, llevada adelante con el Plan 2002, significó un bajo impacto en la enseñanza. Docentes y estudiantes desconocen en general cuántos créditos corresponden a cada cosa y, más aún, qué significa. Entre las causas puede incluirse la enorme variedad de formatos que adquieren cursos que, en la práctica, se entienden y se dictan de forma equivalente. Como resultado se destaca la pérdida del valor práctico de la herramienta.

Se planteó una primera hipótesis de unidad curricular mínima de diez créditos, formato presente en varias carreras de la UdelaR. Surgieron objeciones a este formato, entendiendo que suponía un "grano" demasiado grande, y por tanto cursos muy "pesados". Particularmente desde el área Historia, Teoría y Crítica. Es así que esta primera modelización se realiza con un formato de unidad curricular mínima de seis créditos.

Esta decisión impacta en varios niveles: supone en primer lugar un grado máximo de fragmentación posible del currículo. Una cantidad máxima de unidades. Por otro lado implica definir dinámicas docentes acordes, instancias de evaluación en calidad y cantidad correspondientes. Tiene, por otra parte, implicancias en aspectos administrativos y de gestión básicos como la distribución de horarios y salones.



En términos concretos esta unidad de seis créditos implicaría una dedicación total de 7:30'hs por semana. En caso de cursos con una relación presencial-no presencial 1:1, implicaría 3:45 horas presenciales y 3:45 horas no presenciales.

Para cursos con cargas mayores de créditos se propone ajustarlas a múltiplos de esta unidad, es decir 12, 18, 24 o 30 créditos.

2.03 Ciclos

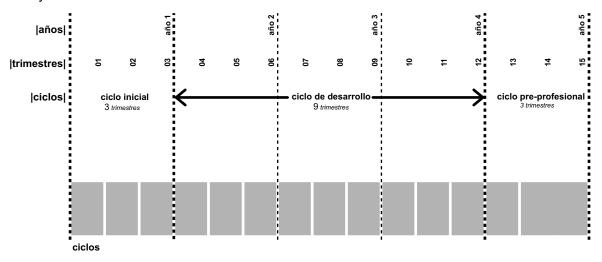
"Etapas de estudio que componen una carrera. Deben contar con fines precisos y una estructura curricular que garantice su carácter terminal y a la vez propedéutico. No pueden ser el resultado de una simple recolección de materias o asignaturas existentes, sino una fase de formación con identidad propia."

El plan actual supone dos ciclos: un Primer Ciclo y un Segundo Ciclo, a los que asigna matices propios. Constituye una definición empero con poco impacto en la práctica, que se acerca a "una simple recolección de materias o asignaturas existentes". Su propia denominación no sugiere, de hecho, más que la sucesión de uno tras otro.

Manejamos como hipótesis para el nuevo Plan la definición de tres ciclos, identificados en principio a tres "momentos": el inicio de la carrera, su tramo intermedio y el final.

Como se desprende de la definición y las experiencias previas, la discusión trascendente es cuáles son los objetivos de formación -contenidos, destrezas y actitudes- a construir en cada ciclo. El ejercicio de denominación se vuelve trascendente para clarificar estos roles y, por tanto, los tiempos, los componentes y las dinámicas docentes más apropiados.

El primer ciclo podría ser llamado "inicial", "introductorio", "básico", "primer ciclo"o "de ingreso". Todas las denominaciones implican alguna de las características inevitables del ciclo, por lo que se vuelven eventualmente válidas. Elegir una de ellas supone enfatizar ciertos roles, "vectorizar"el ciclo, darle una dirección y un sentido a la formación.



Bajo este entendido, si "introductorio" supone un sobrevuelo por el total a abordar más adelante, "básico" supone aquello sobre lo que va a fundar el resto, etc., provisoriamente aventuramos la definición de "inicial" como la más apropiada, entendiendo que su rasgo de identidad deriva de su condición iniciática, tanto en lo disciplinar como en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en un contexto universitario. Las preguntas por tanto que debieran responderse desde las partes que lo

compongan serán, por ejemplo, ¿cómo se empieza a estudiar arquitectura?, ¿cómo se empieza a estudiar en la Universidad?.

En el caso del segundo ciclo se han manejado las opciones de "ciclo de desarrollo", "tramo intermedio" o "ciclo de ejercitación". Asumimos como el más acorde el primero, por lo que supone de "desarrollo de contenidos", sugiriendo despliegue y profundización a la vez, el "detenerse en"de quien está "ya inmerso en". Probablemente las dinámicas actuales de la mayoría de las unidades curriculares correspondan a las lógicas de esta etapa. Suponen un estudiante con ciertos conocimientos básicos al que se les propone profundizar en campos específicos.

Para el último tramo se opta por la definición de "pre-profesional", entendiendo que su carácter está referido muy particularmente "a lo que viene después", descartando por ejemplo la "de egreso", por suponer un momento en sí mismo, y sin proyección más allá.

Se supone, de acuerdo a estos roles esbozados, la duración de un año para los ciclos Inicial y Preprofesional, y de tres para el de Desarrollo, tiempos que habrá que contrastar con objetivos y dinámicas específicos.

Para que el ciclo no sea una simple recolección de asignaturas debería resultar evidente la naturaleza diferente de las actividades curriculares de cada uno, asociando cada ciclo a didácticas específicas. Por ejemplo, asumiendo grados de autonomía creciente.

Por otra parte que dos unidades curriculares pertenezcan a un mismo ciclo podría suponer que no existe relación de prelación entre esos contenidos, configurando un sistema de previaturas a partir de los ciclos. Específicamente se podría establecer cierta secuencia (por ejemplo dentro de la misma rama).

Esto requiere que las unidades curriculares de un determinado ciclo capaciten para el abordaje de cualquiera de las unidades del ciclo siguiente, en un escenario de alta flexibilidad y de recorridos diversos.

En el siguiente cuadro se previsualiza una asignación de créditos por ciclos y áreas:.

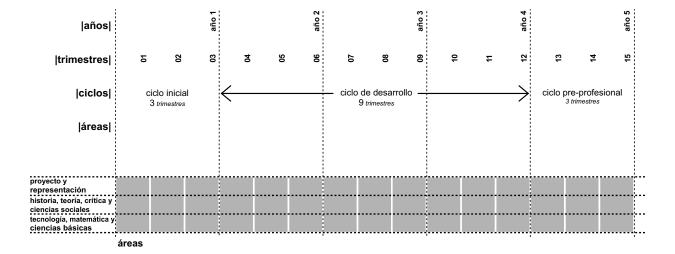
	HTCyCS historia, teoría, crítica y ciencias sociales	TMyCB tecnología, matemática y ciencias básicas	PyR proyecto y representación	T transversalidad	O opcionalidad	totales
CI ciclo inicial	12	24	48	0	6	90
CDD ciclo de desarrollo	42	60	120	30	18	270
CPP ciclo pre-profesional	6	6	0	60	18	90
totales	60	90	168	90	42	450

2.04 Areas

"Conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica y metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos de un plan de estudios. Pueden identificarse con áreas de conocimientos disciplinares, áreas temáticas, experiencias de formación, etc."

La propuesta inicial del Decano definió tres áreas de formación a partir de las tres grandes áreas presentes en el plan vigente, pero siendo re-configuradas, a los efectos de incluir a los espacios definidos hoy como "generales". Se trata de agrupamientos de actividades de formación por alguna razón emparentadas, como aclara la definición de la CSE que precede. En este caso supone, además de campos de conocimiento, afinidades metodológicas e instrumentales comunes.

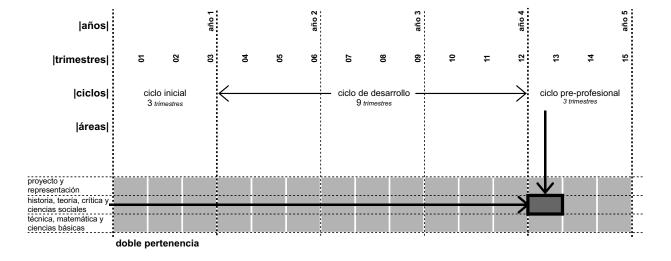
No debiera empero asociarse linealmente con "ámbitos" de la Facultad o compartimentos de la estructura docente, aunque puede suponer ciertos correlatos. Por ejemplo a través de la figura del Departamento, como primer nivel de gestión académica de las unidades curriculares a cargo. Pero no se trata de decisiones necesariamente asociadas. Distintas estructuras docentes podrían, en principio, sostener el mismo Plan.



2.05 Doble pertenencia

Esbozados ciclos y áreas, se configura un contexto general en el que se inscribe cada una de las unidades curriculares. Estas deben, por tanto, diseñarse atendiendo a los objetivos generales del ciclo y del área, evitando la lógica de unidades autónomas.

Los "contenidos", en este escenario, no constituyen un fin en sí mismo y adquieren el rol de instrumentos para la construcción de capacidades que exceden el manejo de ciertos conocimientos, lo cual no significa se minimice la trascendencia de los mismos. Estas capacidades son la que el área debe asegurar se construyan a lo largo de la carrera, entendiendo que son lo que perdura y realmente permite continuar aprendiendo.



2.06 Eje transversal, áreas y secuencias

Con el objetivo de fortalecer el carácter integrador de la formación se plantean, como primer elemento con presencia permanente a lo largo de la carrera, episodios de carácter transversal. Instancias de interacción de saberes provenientes de diferentes áreas. Podrían adoptar diferentes formatos, con participación de docentes de diferentes áreas confluyendo sobre objetos de estudio en común, por ejemplo. Implicará definir responsabilidades sobre la gestión de estos espacios.

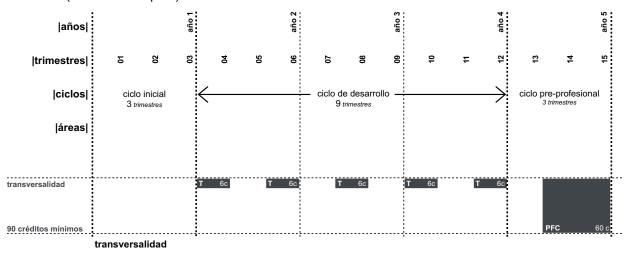
Se incorpora a esta secuencia el Proyecto Final de Carrera, para el cual se prevé un espacio curricular propio, de 60 créditos.

Se configura así un primer eje de la formación, complementario y paralelo a los recorridos por las áreas.

Prever los tiempos disponibles para las diferentes áreas refiere no sólo la cantidad total de créditos, sino la forma de la secuencia, los episodios que supone, las continuidades y las interrupciones que admite, promueve o, eventualmente, obliga.

Supone además definir una **cantidad de módulos curriculares mínimos** para cada área y el **sistema de relaciones** entre ellas. Previaturas y opcionalidad constituyen variables decisivas.

Por otro lado, los propios contenidos, podrían corresponder con unidades asociadas a temáticas que se suceden sin reiterarse (modelo lineal), o con experiencias de formación diferentes referidas a la misma área temática con niveles crecientes de complejidad (modelo concéntrico) o una combinación de ambas (modelo en espiral).



Las áreas han abordado estas cuestiones con profundidad variable y alcanzando niveles de acuerdo relativos pero, en cualquier caso, generando insumos que alimentarán a los ámbitos de decisión.

2.07 Proyecto y Representación

El área Proyecto y Representación supone una secuencia de doce módulos de 12 créditos, sincrónicos con las instancias transversales, y una presencia más dilatada en el primer ciclo dedicada a la Representación, con tres módulos de 6 créditos.

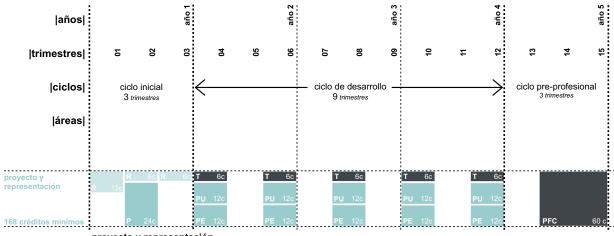
Prevé el desarrollo en paralelo de dos secuencias de cursos proyectuales afectados a diversas escalas y temáticas. Una más específicamente edilicia y otra enfocada a lo urbano-territorial y otras prácticas proyectuales con rasgos de especificidad (paisaje, espacio interior, intervenciones en edificios existentes u otras que se definan o propongan).

En el primer ciclo Representación desempeñaría un rol transversal vinculando, a través del dibujo, contenidos de otras áreas (por ejemplo historia y construcción).

Implica un mínimo de 144 créditos de Proyecto y 24 de Representación.

En el ciclo inicial Proyecto supone un curso de 24 créditos.

En el ciclo de desarrollo supone un mínimo de 60 créditos de Proyecto Edilicio, 36 créditos de Proyecto Urbano, 24 créditos opcionales propios del área y cierta participación a determinar en el PFC.



proyecto y representación

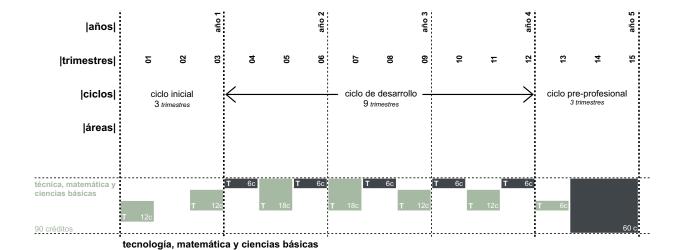
2.08 Tecnología, Matemática y Ciencias Básicas

El área de Tecnología, Matemática y Ciencias Básicas supone una secuencia de quince módulos de 6 créditos que se concentran en el inicio del segundo ciclo.

En el primer ciclo implica dos módulos de 12 créditos, siendo uno de ellos de Matemática y Ciencias Básicas.

En el segundo ciclo un mínimo de 24 créditos de la sub-área de Construcción, 18 de la sub-área de Estabilidad y 12 créditos de la sub-área de Acondicionamientos. Los restantes 6 créditos son de carácter opcional, pero propios del área.

En el tercer ciclo un mínimo de 6 créditos y cierta participación a determinar en el PFC.



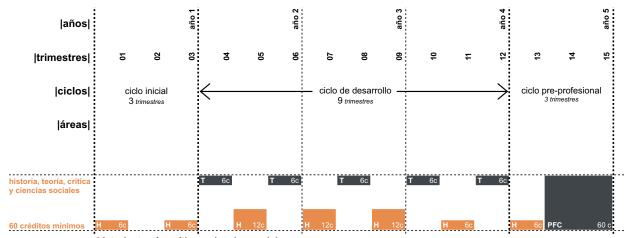
2.08 Historia, Teoría, Crítica y Ciencias Sociales

El área de Historia, Teoría, Crítica y Ciencias Sociales supone una secuencia de diez módulos de 6 créditos que se concentran en el inicio del segundo ciclo.

En el primer ciclo implica dos módulos de 6 créditos.

En el segundo ciclo un mínimo de 18 créditos de la sub-área de Historia, 12 créditos de la sub-área de Teoría y 6 créditos de la sub-área de Ciencias Sociales. Los restantes 6 créditos son de carácter opcional, pero propios del área.

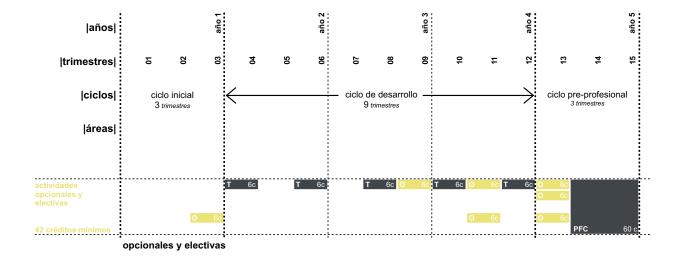
En el tercer ciclo un mínimo de 6 créditos y cierta participación a determinar en el PFC.



historia, teoría, crítica y ciencias sociales

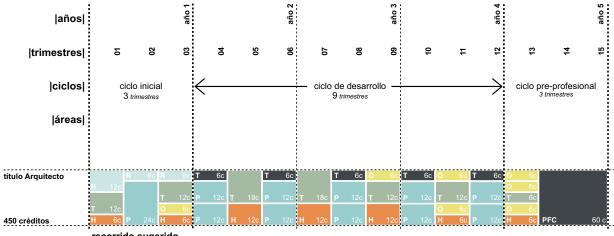
2.09 Actividades opcionales y electivas

Se supone una presencia de actividades opcionales y electivas en todos los niveles de la carrera. Esto vuelve necesario definir los roles específicos de la opcionalidad en cada nivel. Comprenden siete módulos de seis créditos. Adquiere un peso relativo creciente a medida que se avanza en la carrera. Este espacio debiera permitir cumplir con la reglamentación que establece que "todos los estudiantes de grado" deben "completar al menos 10 créditos del total de créditos del plan de estudios, correspondientes a prácticas de formación en los ámbitos social y productivo y/o cursos afines a su formación impartidos por otros servicios universitarios, nacionales o extranjeros".



2.10 Recorridos

Esta modelización refiere, como ya se ha dicho, a recorridos estudiantiles. Define "espacios" que el estudiante debe "llenar" con actividades disponibles. No necesariamente supone una relación biunívoca entre el espacio previsto y la actividad. Podría haber, en principio, más de una actividad reconocida como la misma unidad curricular, u oficiar una misma unidad curricular de forma distinta en recorridos de estudiantes distintos (algo de esto sucede actualmente, por ejemplo, con los semestres de anteproyecto I a III, en los que el estudiante toma como primera o segunda parte un mismo curso). Estas cuestiones deberán ser dilucidadas en otros ámbitos que no son todos del propio Plan de Estudios, y tendrá que ver con recursos docentes disponibles, régimen de previaturas, oferta de cursos del área, etc.



recorrido sugerido

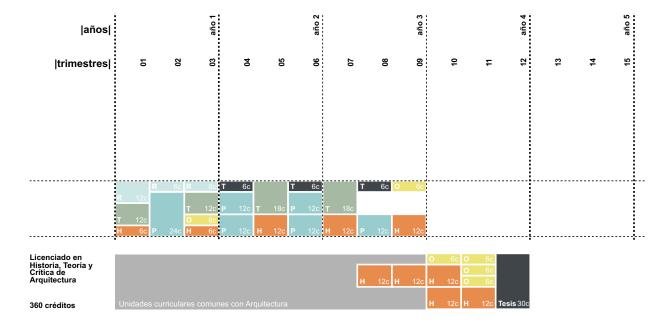
2.11 Otras titulaciones

El plan puede definir otras titulaciones, articuladas con la carrera de Arquitecto. Deben ser formaciones consistentes en sí mismas, por lo que requieren un diseño particular de acuerdo a los perfiles que se definan. Eventualmente podría tratarse de recorridos parciales de la carrera de Arquitectura. Según el grado de diferenciación de las formaciones con respecto a ésta podría tratarse de un título genérico con diferentes perfiles, "Licenciado en Arquitectura", opción Historia de la Arquitectura, por ejemplo, o diferentes títulos, más específicos. A modo de ejemplo: "Licenciado en Historia de la Arquitectura" un la Arquitectura".

Constituyen una oportunidad para diversificar la oferta de formación sin necesidad de construir estructuras paralelas íntegramente novedosas. Suponen por tanto recorridos predominantemente comunes y elementos matizadores del egreso. Por ejemplo: trabajos de fin de carrera específicos.

Abren espacios de articulación de ciertos ámbitos de investigación hoy poco vinculados con la enseñanza de grado. Permiten que ciertas temáticas sean abordadas con grados de profundidad deseables para formaciones específicas, pero evitando la acumulación de contenidos obligatorios en la carrera de Arquitecto.

Aportan además la oportunidad al estudiante con vocación definida a optar por recorridos particulares, con egresos más tempranos, y con salida a posgrados específicos en tiempos razonables.



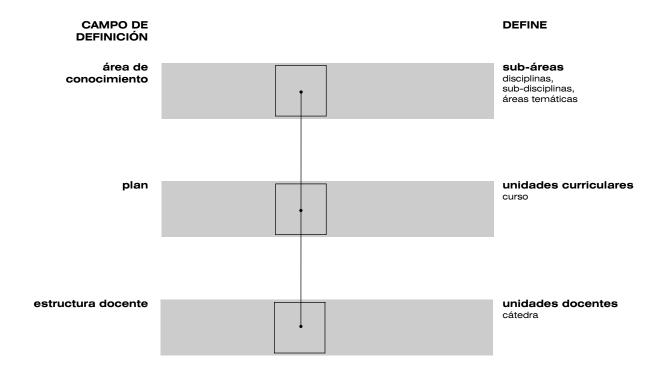
3.00 Anexo En el siguiente anexo se resumen consideraciones sobre las relaciones posibles entre las unidades curriculares y las áreas temáticas y las unidades docentes. En segundo lugar se sintetiza las discusión en torno a la articulación entre las carreras de la Facultad, llevada adelante por el grupo de trabajo conformado a los efectos, en la medida que constituye un elemento de contexto relevante.

3.01 Unidades temáticas, unidades curriculares y unidades docentes

Resulta natural en la Facultad asociar de forma lineal unidades temáticas con unidades curriculares (materias) y unidades docentes (cátedras). En particular las áreas Teórica y Tecnológica del Plan vigente se organizan a partir de esta lógica. De hecho las "cátedras"anteceden, en su mayoría, al Plan actual.

Esta práctica se demuestra eficiente a los efectos de construir espacios académicos especializados y de formar docentes con perfiles propios. Estas fortalezas deberían ser tenidas en cuenta a los efectos de definir la asignación de responsabilidades académicas sobre las unidades curriculares a proponer, capitalizando las experiencias y maximizando sus potencialidades.

Esta lógica ha inducido empero, a prácticas cada vez más ensimismadas y desarticuladas, con sus obvios efectos en la formación. Los solapes evidentes en los campos de conocimiento, que nunca resultan estancos y compartimentados, se traducen por tanto, bajo este modelo, en reiteraciones.



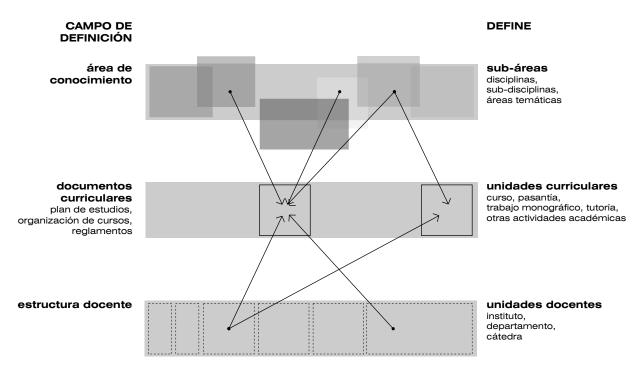
Estas reiteraciones, así como los correspondientes "vacíos" que se configuran, en la mayoría de los casos no son previstos, no se planifican, y sencillamente "suceden". Difícilmente se transforman así, unos y otros, en estímulos formativos.

Además, la reproducción a la interna de cada unidad curricular de la lógica completa de pruebas, prácticos, entregas, exámenes, etc., configuran, en conjunto, un escenario de alta complicación para el estudiante. De ahí la trascendencia de discutir a la interna de cada área cuán fragmentado se vuelve el recorrido.

Se vuelve relevante por tanto discernir en qué casos esas estructuras resultan funcionales al proyecto de formación, y cuándo requieren una reformulación.

El área Proyectual, por otro lado, se organiza hoy de manera tal que las unidades docentes (los Talleres) se encargan de toda la secuencia de cursos del área, con docentes no necesariamente específicos de cada unidad curricular. Supone además para el recorrido del estudiante, cierto grado de opcionalidad, perfilando su formación. De hecho deber tomar sólo siete cursos de los más de ochenta que el área ofrece.

Otras formas de asociación podrían resultar de hacer confluir en una misma unidad curricular a docentes de diferentes áreas temáticas.



Parecen espacios particularmente propicios para ello el ciclo inicial y las instancias definidas como de carácter transversal, así como las del ciclo pre-profesional. Por otro lado, el ciclo de desarrollo resulta el más apropiado como para integrar unidades curriculares similares a las actuales.

3.02 Articulación entre las carreras de la Facultad de Arquitectura

El escenario *multicarrera* de la Facultad resulta uno de los datos de contexto más novedoso a los efectos de la discusión del Plan.

En este contexto, y como parte del proceso de definición del Plan de Estudios de la EUCD -que se lleva adelante de forma paralela al de Arquitectura y con plazos más urgentes- el Consejo de Facultad definió un grupo de trabajo con representantes de la Comisión de Enseñanza, de la EUCD y del Claustro de Facultad, a los efectos de explorar las articulaciones posibles entre las carreras de Arquitectura y de Diseño Industrial.

Los dos procesos de definición avanzando de forma simultánea configuran un escenario de incertidumbre y de oportunidad a la vez, pero que vuelve altamente complejo el proceso de toma de decisiones. Resulta necesario fijar ciertas variables y acotar ciertos espacios de indefinición, a la vez que apostar a construir marcos flexibles y de gestión razonable, en plazos acotados.

Se resumen a continuación los aspectos más relevantes que resultaron de esa discusión: Se detectan como espacios particularmente propicios para la articulación las etapas iniciales de las carreras y los espacios de opcionalidad que cada una prevé.

Con respecto a las **etapas iniciales** se manejaron diferentes modelos posibles de articulación:

- Modelo 1- Ciclo Inicial Común a todas las carreras de la Facultad. En este caso cada plan establecerá que "el estudiante deberá cursar el CIC de la Facultad de Arquitectura" a modo de lo que sucede en Facultad de Ciencias Sociales. Esto podría suponer, a su vez, dos opciones:
 - una gestión centralizada, con los mismos cursos para todos los estudiantes
 - diferentes dictados de los mismos programas (en Salto, EUCD...etc).

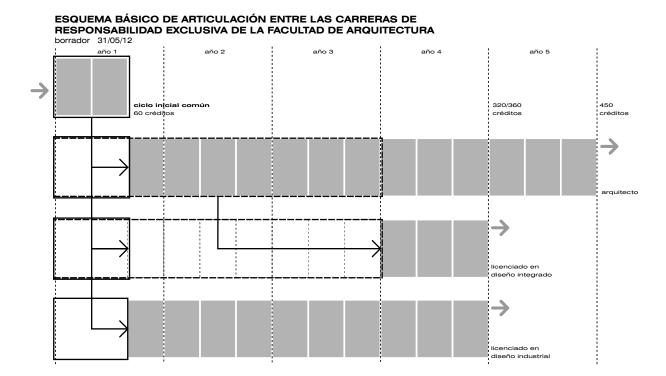
Presenta la fortaleza de provocar la interacción entre todos los ámbitos de enseñanza de la Facultad, en torno al foco de la construcción del ámbito epistémico común. Presenta las dificultades de la gestión fuertemente centralizada, la eventual generalidad de los contenidos a los efectos de asegurar su validez para todas las carreras, y el riesgo de diferir un año la formación disciplinar específica.

- Modelo 2- Ciclos Iniciales Equivalentes. Implicaría definir objetivos comunes pero habilitando a que los contenidos fueran distintos en cada carrera. Se deberían garantizar formaciones equivalentes. Presenta la dificultad de construir consensos en un ámbito que reúna a todas las carreras involucradas, en torno a objetivos de formación generales, comunes a todas las carreras. Presenta la ventaja de flexibilizar en un máximo sentido los recorridos posibles, permitiendo que un estudiante continúe los estudios iniciados en el primer año de una carrera en el segundo de otra, sin necesidad de centralizar la gestión.
- Modelo 3- Ciclos Iniciales diferenciados en cada carrera con reconocimientos mutuos. Esto implica que cada carrera diseña su Ciclo Inicial (de un año, por ejemplo) pero con ciertos niveles de coordinación con las otras carreras de la Facultad, asegurando un reconocimiento mínimo en cada caso. Presenta la ventaja de preservar la especificidad a la vez que habilita a la gestión por partes. Permite que una carrera reconozca partes distintas de cada una (a

modo de ejemplo: si Arquitectura y Diseño Industrial incluyen Matemática en el ciclo Inicial, podrían considerarse equivalentes por más que fueran cursos distintos, pero no obliga a que Diseño de Comunicación Visual incorpore una asignatura que no incluye hoy. A su vez entre la LDCV y Arquitectura y entre la LDCV y Diseño Industrial serían otras las equivalencias). En este sentido se presenta como la opción más flexible, y que requiere menos cambios en lo inmediato.

Modelo 4- Ciclo Inicial Optativo de la Facultad de Arquitectura. Los ciclos iniciales optativos son una figura ya existente en la UdelaR, reconocida en la nueva Ordenanza de Grado como uno de los escalones de certificación posibles: "Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes que otorgan una certificación específica que habilita el acceso a un amplio campo de formación, con valor en sí mismo y a la vez propedéutico". La Facultad podría instrumentar un CIO propio, con un reconocimiento determinado por parte de cada carrera. Supone un ingreso en paralelo a los de las carreras, para estudiantes sin una vocación definida, por ejemplo. Presenta la ventaja de una implementación sin afectar los cursos propios de cada carrera, fragmentado el total en unidades más razonables. Supone generar una estructura docente propia, más o menos estable, con la consiguiente autonomización que eso conlleva.

Sin llegar a una resolución expresa, el grupo de trabajo tiende a pronunciarse a favor del *Modelo 3*, con reconocimientos mutuos regulados por alguna norma general -por ejemplo: un mínimo de 60 créditos de los 90 de cualquier primer año- pero quedando a evaluación de cada carrera qué se considera razonablemente equivalente en cada caso y qué se reserva como específico e insustituible.



Bajo este supuesto se han formulado los planes de la Licenciatura en Diseño Integrado y de la Licenciatura en Diseño Industrial, ambos en proceso de aprobación.

Con respecto a **los espacios de opcionalidad previstos** se manejaron diferentes formas posibles de articulación:

-disponer de forma general que todas las carreras supongan un mínimo de opcionalidad, por ejemplo: un 10% del total, valor generalmente aceptado en la UdelaR como mínimo razonable.

-disponer que, en caso de los reconocimientos mutuos de los ciclos iniciales en los que a un estudiante con un primer año completo de cualquier carrera se le reconocen al menos 60 créditos en el primer año de cualquier otra carrera, podría implicar que los restantes 30 fueran reconocidos como opcionales. Para ello las disposiciones de cada carrera acerca de las actividades opcionales deberían ser lo suficientemente flexibles como para permitirlo. Por otra parte el valor del 10% siempre lo habilitaría, ya que cualquier carrera implicaría al menos 320 créditos, por lo que establece la Ordenanza de Grado.

-promover disposiciones particulares de implementación sobre cursos opcionales eventuales, actividades de extensión o investigación reconocidas curricularmente, que promuevan su validez para más de una carrera.

Estas discusiones, por último, se enmarcan en un escenario de ingreso decreciente de la carrera de arquitectura pero de demanda creciente del ingreso total a la Facultad. Después de haber alcanzado los niveles de ingreso máximos en los años noventa, en 2012 el ingreso a la carrera vuelve casi a los niveles de 1985, apenas por encima de los cuatrocientos estudiantes. Sin embargo el ingreso total a la Facultad entre 1985 y 2012 se duplica, y la aspiración al ingreso casi se triplica. Esto se explica con las limitaciones vigentes para el ingreso a las carreras de Diseño Industrial y Diseño de Comunicación Visual.



- 1 Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR
- 2 Ordenanza de Grado, UdelaR
- 3 Ordenanza de Grado, UdelaR
- 4 El plan vigente prevé unidades desde 5 créditos a más de 50 créditos, con casi todos los valores intermedios incluidos.
- 5 Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR, "Instrucciones para presentar los planes de estudios", dic de 2010
- 6 Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR, "Instrucciones para presentar los planes de estudios", dic de 2010
- 7 Alicia Camilloni
- 8 Ordenanza de Grado, UdelaR

Informes por Áreas

Área Historia, Teoría y Crítica Área Proyecto y Representación Área Tecnológica

Informe Área Historia, Teoría y Crítica

Área Historia, Teoría y Crítica Grupo de trabajo

informe de avance diciembre 2012

PRELIMINAR

El presente informe recoge los aspectos discutidos y acordados por el grupo de trabajo en la segunda etapa del proceso de debate hacia el plan de estudios —desde el mes de mayo a la fecha —. No ofrece un repaso exhaustivo de las instancias cumplidas sino un resumen de las cuestiones tratadas y de las propuestas formuladas con relación a ellas. Un documento que el área histórico-teórico-crítica ofrece como insumo al debate sobre plan de estudios a desarrollarse en el marco institucional del co-gobierno.

En líneas generales, el proceso aquí reseñado se visualiza como la recurrente interpelación de una hipótesis que se asume como base de trabajo: la propuesta curricular presentada por el decanato. De algún modo, el debate transcurrido surge a partir de ese modelo inicial y lo interroga mediante el análisis crítico de sus claves, lo que permite identificar algunos nudos que condensan lo esencial de la discusión y de las propuestas formuladas como remate. Así, el debate emprendido puede entenderse como un proceso de reflexión colectiva en torno a estos núcleos o enclaves conceptuales, que se proponen aquí como centros del relato.

El documento que se presenta retoma la estructura que ha tenido el debate: se hace eco del esquema advertido y lo transforma en un discurso ordenado y coherente. Así, el texto asume la jerarquía y el orden que imponen los citados nudos conceptuales: estos dan forma al discurso y definen el capítulo central del texto, a lo que se agregan algunos ejes transversales latentes —"subterráneos"— y una reseña de las propuestas formuladas sobre los temas en juego. El informe va acompañado por la versión detallada de estas propuestas, el registro de asistencia y las actas correspondientes a las sesiones realizadas en esta etapa de trabajo.

INDICE TEMÁTICO

El texto se estructura de acuerdo al siguiente índice temático. El primer capítulo propone una referencia somera a la hipótesis de partida y el modo en que ella se aborda desde el área. El capítulo dos concentra los grandes focos de debate que han orientado la discusión y definido las propuestas emitidas por los participantes. El tercer capítulo ofrece una breve exploración de algunos aspectos latentes que discurren bajo la discusión y afloran de modo recurrente durante el proceso reflexivo. Finalmente, el capítulo cuarto propone una breve reseña de las propuestas formuladas, que se adjuntan al documento.

1. Hipótesis inicial

1a. Premisas: datos asumidos1b. Nudos: centros debatidos

2. Nudos centrales

- 2a. Trimestralidad
- 2b. Opcionalidad/obligatoriedad
- 2c. Secuencialidad/permutabilidad

3. Ejes latentes

- 5a. Diagnóstico del Plan 2002
- 5b. Estructura docente

4. Propuestas

- 4a. Capandeguy-Carmona-Rey-Russi
- 4b. Carmona
- 4c. Gilmet
- 4d. Ligrone
- 4e. Nisivoccia
- 4f. Nudelman

1.

HIPÓTESIS INICIAL

El modelo propuesto centralmente se asume como hipótesis de partida que dispara y orienta el debate. Tal como se plantea, instaura una distinción que se confirma y afirma durante el proceso de intercambio: la distinción entre aspectos que se asumen como axiomas y otros que se problematizan como dilemas centrales del debate.

1a.

Premisas/datos asumidos

En principio, y como punto de partida, el grupo de trabajo asume el objetivo de acortar la carrera sin resignar la excelencia de la formación académica. Una meta que se atiene al contexto universitario local, regional e internacional. En ese marco, toma como premisa la reducción prevista y su traducción en términos de créditos: 450 créditos para el total de la carrera, 60 créditos para el área histórico-teórico-crítica. Hace suya la estructura 1-3-1 propuesta —ciclo inicial, ciclo intermedio, ciclo de egreso— y la asignación de créditos a cada una de los tramos que ésta incluye —12-42-6, o bien 6-48-6—.

1b.

Nudos/centros debatidos

Sobre estas premisas, el análisis del modelo propuesto pone en relieve algunos nudos o focos centrales y permite identificar los grandes dilemas involucrados: la adopción del módulo trimestral, el tipo y grado de opcionalidad a implementar en el ciclo intermedio y el establecimiento (o no) de un orden secuencial entre las asignaturas de ese tramo. Estos tres nudos concentran la esencia del debate y otorgan carácter a las propuestas concretas, que se definen por la variable combinación de los siguientes parámetros: opcionalidad, obligatoriedad, secuencialidad, permutabilidad.

La discusión en torno a estos nudos define el núcleo conceptual del proceso operado y sus resultados. La misma aparece expuesta en el siguiente capítulo, que ocupa el sitio central de este documento. Cabe anotar que dichos focos no son de igual jerarquía y tienen su peso específico en el marco de la discusión operada.

2. NUDOS CENTRALES

A continuación se reseña lo discutido y acordado en torno a los citados núcleos conceptuales: trimestralidad, opcionalidad/obligatoriedad y secuencialidad/permutabilidad. Tres focos de debate que remiten al ciclo intermedio de la carrera y reúnen lo esencial del proceso reflexivo abordado: de algún modo, todos los aspectos tratados remiten a estos dilemas centrales y particularmente álgidos.

2a. Trimestralidad

La adopción del módulo trimestral es un primer foco de debate que genera dudas y reparos en varios miembros del grupo de trabajo. Dichos reparos reconocen un fundamento central de tipo pedagógico: el efecto negativo que la compactación temporal provoca en la asimilación del conocimiento impartido en el área, que exige ritmos y tiempos más lentos y extensos. Se señala, por ende, que la propuesta resulta funcional al área proyectual pero no lo es al tipo de trabajo realizado en las áreas "teóricas". En esta línea aparecen algunos otros argumentos de tenor operativo o pragmático: la elevada fragilidad del esquema, su dudosa aplicabilidad real, su ineficacia como respuesta a los problemas planteados y su ineptitud como recurso orientado a acortar la carrera. A esto se agrega la ausencia de experiencias similares en el marco universitario —local e internacional— y la dificultad que supone articular este régimen con la lógica semestral predominante.

Estas reservas no son, sin embargo, consensuales: hay quienes se muestran dispuestos a ensayar la lógica trimestral y ponerla a prueba. Bajo esta óptica, se señala que el paso al régimen trimestral es viable y no parece esencialmente negativo en términos de calidad académica. Se afirma además que su rechazo supone un error estratégico en tanto implica negar la propuesta central como tal y entorpecer el tránsito hacia un verdadero cambio.

Como resultado de este debate se resuelve **asumir el esquema trimestral** como **hipótesis de trabajo** —con las citadas reservas— y ensayar los posibles contenidos del área en este marco. Una decisión fundada en la disposición a adoptar el modelo propuesto como base posible para implementar —y no bloquear— el cambio necesario.

2b. Opcionalidad/obligatoriedad

El debate sobre la opcionalidad de los contenidos es quizá el foco principal de la reflexión abordada: desde el inicio aflora como un aspecto polémico del modelo propuesto y se confirma luego como una cuestión controvertida en el grupo de trabajo. Y esto remite a un dilema conceptual básico: la intercambiabilidad (o no) de los contenidos involucrados, la existencia (o no) de contenidos imprescindibles que resultan claves en la formación del arquitecto.

En su versión más directa y esquemática, la discusión opone dos posturas al respecto. De un lado, la afirmación de que es posible ofrecer un menú de asignaturas optativas de igual rango, lo que habilita la elección de contenidos por parte del estudiante y la consiguiente confección de itinerarios formativos diversos. Una postura que en cierto modo prioriza la adquisición de ciertas destrezas sobre la incorporación forzosa de un saber dado. Del otro lado, la afirmación de que los contenidos del área no resultan intercambiables ni tienen igual jerarquía, la convicción de que hay ciertos contenidos imprescindibles que deben preservarse e incluirse *a priori* en la currícula. Bajo esta óptica, la distinción entre un dominio obligatorio y un cuerpo opcional parece no solo adecuada sino inevitable.

En los hechos, esta polaridad no se traduce literalmente sino de un modo atenuado: da origen a propuestas que transitan entre la apuesta por una **opcionalidad moderada** —acotada o sesgada mediante algunos recursos dispuestos para ello— (Capandeguy, Carmona, Rey, Russi, Ligrone) y la **combinación de elementos opcionales y obligatorios** (Gilmet, Nisivoccia, Nudelman.). Esto ser verá en detalle al reseñar las fórmulas presentadas.

En cualquier caso, ambas posturas coinciden en la necesidad de regular la naturaleza y contenidos de los cursos opcionales y poner fin a la errática situación vigente en ese sentido.

2c. Secuencialidad/permutabilidad

Otro aspecto importante que surge del modelo propuesto es la ausencia de un orden de prelación previsto entre las asignaturas del ciclo intermedio, de modo que el estudiante puede realizar los cursos en cualquier orden temporal. Esto genera reservas en tanto habilita la convergencia en un mismo curso de estudiantes con diverso grado de maduración o avance, lo que comporta dificultades en la construcción del discurso docente.

Sobre esta base se propone definir una cierta secuencia entre las materias correspondientes al ciclo intermedio de la carrera. El argumento central radica en el llamado a preservar y alentar la construcción progresiva del conocimiento, a lo que se agrega un factor más operativo y concreto: la

conveniencia de que el docente sepa qué tipo de auditorio enfrenta y pueda adecuar su discurso a ello.

Sin embargo, desde otro lado se aduce que la brevedad del ciclo intermedio (tres años) no habilita grandes diferencias entre los estudiantes en cuanto al grado de avance, y que el establecimiento de un orden secuencial resulta innecesario e improcedente.

Como ocurre con la cuestión de la opcionalidad, estas **dos posiciones** se traducen en las propuestas concretas planteadas sobre el final del proceso.

3. EJES LATENTES

Como se dijo, los tres nudos reseñados condensan lo esencial de la discusión sobre el plan de estudios: conforman la trama dura y esencial del debate. Sin embargo, por debajo corren cuestiones adicionales: aspectos que no son inherentes al debate planteado pero afectan directamente a la definición y concreción del nuevo plan de estudios.

Cabe señalar en este sentido dos cuestiones fundamentales: el diagnóstico de la situación actual y el reclamo de una reestructura docente en función de los cambios operados.

3a. Diagnóstico Plan 2002

En términos generales, el Plan 2002 se evalúa negativamente, lo que da origen e impulso a las propuestas de cambio. Este **diagnóstico negativo** discurre por debajo de la discusión: en todo momento tiñe el proceso de construcción del nuevo plan de estudios. Instala en forma rotunda la mirada crítica y la necesidad de cambiar: la lectura crítica de la situación vigente recoge en el área el consenso.

En particular, el grupo de trabajo hace foco en los siguientes aspectos: excesiva duración de la carrera, exceso de instancias evaluatorias, origen aleatorio y contenidos dudosos de los cursos opcionales. En cuanto a la sub-área de Historia, se señala la necesidad de reordenar y racionalizar el esquema vigente sin resignar la experiencia acumulada al respecto.

3b. Estructura docente

La discusión sobre el plan de estudios lleva también, una y otra vez, a la **necesaria reforma de la estructura docente**. Una cuestión que aparece como aspecto básico, infraestructural, y por ende insoslayable en el marco del presente debate. En este sentido, queda pendiente la pregunta por el tipo de estructura docente que será compatible con el modelo propuesto centralmente, dado que éste no parece adecuado la situación vigente.

4. PROPUESTAS

El debate realizado culmina en algunas propuestas concretas formuladas por los integrantes del grupo de trabajo. En términos generales, dichas propuestas asumen como hipótesis el esquema trimestral y combinan de modo diverso los citados parámetros —opcionalidad, obligatoriedad, secuencialidad, permutabilidad—, que aparecen dispuestos en pares dicotómicos y definen el núcleo conceptual del debate. Por otra parte, todas ellas asumen la existencia en el área de tres campos disciplinares —Historia, Teoría y Ciencias Sociales—, suscriben la estructura 1-3-1 —ciclo inicial, ciclo intermedio, ciclo de egreso— y comparten algunas definiciones al respecto: la ubicación de asignaturas obligatorias en los ciclos de inicio y egreso y la presencia de ciertas libertades por sub-área en el ciclo intermedio. Esto se traduce en el siguiente esquema:

- a. Ciclo inicial (6-12 c): una asignatura obligatoria (Historia) 6-12 créditos
- b. Ciclo intermedio (42-48 c): asignaturas agrupadas en sub-áreas (Historia, Teoría, Ciencias Sociales)
- c. Ciclo de egreso (6 c): una asignatura obligatoria (Arquitectura Legal) 6 créditos

Sobre esta base se erigen las diversas fórmulas propuestas, que se reseñan a continuación y se adjuntan como tales al documento. Cabe anotar que dichas respuestas son pasibles de articulación mutua y efectiva confluencia, dado que registran —aun en su aparente disparidad— altos niveles de convergencia. Entretanto, y tal como están planteadas, ofrecen un interesante espectro de opciones que combinan de modo variable los cuatro factores involucrados en los nudos centrales abordados por el área en esta segunda etapa: opcionalidad, obligatoriedad, secuencialidad, permutabilidad.

4a.

Bervejillo: obligatoriedad-secuencialidad

La cátedra de Arquitectura Legal se adscribe a un esquema que conjugue contenidos obligatorios y opcionales. En ese marco propone dar a las Ciencias Sociales un lugar en el ciclo de ingreso y ubicar Arquitectura Legal en el tramo intermedio —y no el ciclo de egreso como sugieren otras propuestas— a fin de habilitar la concreción de nuevos cursos optativos en el ciclo de egreso.

4b.

Capandeguy-Carmona-Rey-Russi: opcionalidad-permutabilidad

La propuesta surge como respuesta mayoritaria de la sub-área de Historia. Se inscribe en el modelo de opcionalidad propuesto centralmente y sugiere estructurar el dictado de acuerdo a cinco grandes cuerpos temáticos: clasicidad, modernidad, contemporaneidad, Uruguay y América Latina. El estudiante deberá elegir tres de estos cinco núcleos, que se agrupan en pares de modo que la elección deberá incluir siempre uno de los siguientes campos: modernidad o

contemporaneidad, Uruguay o América Latina (cabe señalar que la habilitación de tres opciones —y no dos— para Historia durante el ciclo intermedio proviene de asumir el curso a diseñar en el ciclo inicial como un curso de Teoría). A esto se agrega una serie de cursos de menor formato —con menos créditos— que conformarán una oferta amplia y no episódica. Por otra parte, se sugiere evaluar también el manejo de cierta opcionalidad transversal en el marco del área.

4c.

Carmona: opcionalidad-secuencialidad

Se propone un esquema que incluye, en el ciclo intermedio, dos paquetes secuenciales dentro de los cuales debe elegirse al menos un curso de la oferta: se trata, en suma, de **un menú de asignaturas opcionales dispuesto en dos bloques sucesivos**. Para el caso de las Historias el primer bloque podría incluir clasicidad, modernidad y contemporaneidad, y el segundo Uruguay y América Latina. A esto se agrega una oferta adicional de materias opcionales (que permita explorar vocaciones y oriente hacia el posgrado) y electivas (a elegir en el marco de la oferta universitaria). Esto supone, en concreto:

Ciclo inicial

-uno o dos cursos obligatorios (12 créditos)

Ciclo intermedio

-asignaturas opcionales dispuestas en dos bloques secuenciales, de modo que deba elegirse al menos un curso en cada uno de ellos

Asignaturas adicionales (opcionales y electivas) en el tramo central o final (dejar abierto)

4d.

Gilmet: oligatoriedad-secuencialidad

Gilmet propone un esquema en espiral que (en el caso de las Teorías) disuelve la distinción por escalas, con asignaturas de 6 créditos (argumenta que el módulo trimestral desalienta la asignación de una mayor carga horaria a los cursos).

En ese marco identifica tres campos firmes —sub-áreas— (Historia de la Arquitectura, Teoría de la arquitectura, Ciencias Sociales para arquitectura) a los que se asocia la cátedra correspondiente. Sobre esta base propone una serie de **núcleos obligatorios secuenciales** y un campo de opcionalidad que asume dos versiones: opcionalidad de profundización (en una misma unidad curricular) y opcionalidad de diversificación (hacia otras materias). Esto se traduce en el siguiente esquema:

Ciclo inicial

-uno o dos cursos obligatorios (12 créditos) relativos a la "cultura de la arquitectura (y el diseño?)"

Ciclo intermedio

- -tres cursos de Historia (6 créditos c/u)
- -dos cursos de Teoría (6 créditos c/u), no asimilables a las actuales Teoría I y II sino formulados con otro criterio
- -un curso de Ciencias Sociales (6 créditos) orientado a la arquitectura, que integre aspectos legales, sociales, económicos y antropológicos (cálculo y presupuestación se derivan al área tecnológica)

Ciclo de egreso

-un curso de Ciencias Sociales, orientado al derecho para arquitectura (6 créditos)

Opcionalidad de profundización

Las unidades curriculares del tramo central y el ciclo de egreso tendrán un margen adicional (4 créditos) a cubrir mediante trabajos concretos (monografías, seminarios, etcétera) implementados y dirigidos por la cátedra respectiva. De este modo, los cursos podrán alcanzar un total de 10 créditos, lo que supone aumentar su espesor y abrir nuevas posibilidades para el estudiante y el docente.

Opcionalidad de diversificación

El área deberá comprometerse a ofrecer al menos tres cursos opcionales de 6 créditos cada uno (18 créditos) y un máximo de seis (36 créditos).

De acuerdo a esto, el área tendrá un mínimo de 66 créditos (54 básicos+12 en opcionalidad de profundización) y un máximo de 102 (se agregan 36 créditos en opcionalidad de diversificación).

4e.

Ligrone: opcionalidad-permutabilidad

Ligrone distingue entre **materias "pilares"** (10 cursos de 8 créditos c/u) y **materias opcionales** (total: 22 créditos, 2-4 créditos c/u), si bien todas resultan opcionales en sentido estricto. Dentro de las primeras reivindica la existencia de dos Teorías (Teoría de la Arquitectura y Teoría del Urbanismo). Con respecto a las optativas, señala la dificultad para cubrir la totalidad de 102 créditos y exhorta a evitar la inflación de créditos y materias.

4f.

Nisivoccia: obligatoriedad-permutabilidad

Nisivoccia propone definir contenidos obligatorios y descarta la adopción de toda lógica secuencial. De acuerdo a esto presenta un esquema que conjuga un **tronco obligatorio** y un menú de **asignaturas opcionales**, sin orden de prelación alguno. Esto se traduce del siguiente modo:

Ciclo inicial (6 créditos)

-un curso nuevo, distinto a lo existente en el área y bastante empírico (6 créditos)

Ciclo intermedio (48 créditos que no deberán ser colmados por los cursos obligatorios)) -seis asignaturas obligatorias —cuatro cursos de Historia, dos de Teoría— (36 créditos) -asignaturas opcionales (20 créditos?)

Ciclo de egreso (6 créditos)
-curso de Arquitectura Legal (contenidos a discutir)

Con relación a esto se hacen algunas precisiones. Se plantea la necesidad de discutir una vez más y en profundidad el contenido del ciclo inicial. Se reivindica el campo de las Ciencias Sociales como dominio opcional y asociado al urbanismo; un campo valioso en tanto ubica al estudiante en el mundo (la arquitectura como mercancía, el sistema capitalista). Se sugiere además inscribir este esquema en una estructura que prescinda de las cátedras actuales y promueva la movilidad docente.

4g. Nudelman: obligatoriedad-secuencialidad

Esta propuesta proviene de la primera etapa de trabajo y refiere en particular a la sub-área de Historia, elaborada en la Dirección del Instituto, y que se ampliaba a la teoría y a la crítica. Propone un ciclo integrado por un eje cronológico organizado en **dos tramos obligatorios**: Historia I (1492-1724) e Historia II (1724-1992). A esto se agregan dos series de materias electivas (profundización, amplificación y crítica) que incluyen, entre otras cosas, el abordaje de lo nacional y lo contemporáneo.

Cabe anotar que las materias troncales se construyen en base a un criterio que incluye lo cultural — reconoce los grandes bloques avalados por la historiografía—, lo geográfico —el bloque renacimiento/barroco/ilustración incluye el periodo latinoamericano preoriental, y el posterior lo nacional—.

Propone discutir el tema de las áreas de conocimiento, en tanto la enseñanza de lo territorial y urbano –entre otras, pero incluida hoy de forma diversa en el área- está disgregada en varias áreas de una matriz anterior que ha perdido vigencia, y que coarta toda reforma de plan de estudios, estructura docente y herramientas pedagógicas. Establecer cómo se estructura el conocimiento pertinente debe ser anterior a la formulación de planes de estudio.

El presente informe se pone a disposición del Claustro de la Facultad como insumo a la próxima discusión sobre el plan de estudios. Va acompañado por las actas de las sesiones cumplidas en esta etapa —desde mayo a la fecha—, el registro de asistencias y las propuestas presentadas en la versión original que ofrecen sus autores. Cabe anotar que el área manifiesta interés y disposición a participar del debate a desarrollarse una vez definidos los lineamientos generales del nuevo plan de estudios.

SOBRE EL ÁREA TEÓRICA - HISTÓRICA Y CRÍTICA

EN EL CONTEXTO DE LA ACTUAL PROPUESTA DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Diego Capandeguy

Ayuda Memoria Sintética / Agosto 2012

PRESENTACIÓN

En los últimos meses se han compartido diversos posicionamientos en el marco de la propuesta de nuevo Plan de Estudios que se está promoviendo desde el Decanato.

A partir de un diagnóstico de soporte se plantearon algunas cuestiones como hipótesis de partida, como:

- a) La reducción de la carrera de Arquitectura a 5 años.
- b) El mantenimiento de tres grandes áreas constitutivas de la carrera.
- La "compactación" de los cursos "teóricos", no yuxtapuestos a los de Taller.

Luego de una primera devolución desde las áreas, se ha planteado la opcionalidad de las asignaturas teóricas como un nuevo modelo a valorar e indagar. También se han compartido diversas hipótesis de créditos.

VALORACIÓN DE ESTE MODELO GENÉRICO DE "OPCIONALES"

Este modelo propuesto desde el Decanato se valora positivamente por la apertura de libertades y trayectorias que tal opcionalidad podría suponer. Ello podría resolverse sea con el menú de las actuales asignaturas; sea con una agenda parcial o totalmente diferente. La adopción de este modelo parecería exigir reconocer precisamente múltiples "opciones", planteándose pocas rigideces. El Decano hace unos días refirió a la noción de una banda de redundancia en cada asignatura, que establezca nudos con las otras asignaturas ofrecidas, lo cual operaría favorablemente como amortiguación y potenciación de vínculos.

CAMPO DE MANIOBRA A EXPLORAR

Al respecto, asumiendo lo avanzado desde el Decanato se sugiere:

1_SUBÁREAS.

Reconocer "subáreas" dentro del Área Teórico – Histórico – Crítico. Aquí podrían plantearse algunas variantes:

- a) Mantener una Subárea Histórica, otra Teórica y otra de las Ciencias Sociales, la actual división de hecho.
- Englobar la Subárea Histórica y la Teórica, reconociendo como más autónoma a la de las Ciencias Sociales.
- c) Reconocer una Subárea Histórica, otra Teórica y otra Subárea de Ciencias Sociales y Territorio, tal como sugirió Mery Méndez en su propuesta.
- d) Reconocer dos áreas: una vinculada más a la Arquitectura Edilicia; otra asociada más al Territorio y la Ciudad.

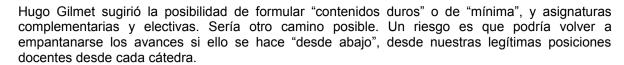
Tales subáreas suponen reconocer registros específicos.

2 UNIDADES CURRICULARES O ASIGNATURAS A DICTAR EN CADA SUBÁREA

Tales asignaturas podrían ser las actuales y otras nuevas; o un menú totalmente nuevo. Partir de las actúales parece sensato, capitalizando acumulaciones ya sedimentadas. Asimismo debería evitar desdoblar materias actuales, lo cual complejizaría (y no innovaría) la oferta actual. Méndez también plantea varias asignaturas complementarias, que se ponderan de interés.

3_ASIGNATURAS "OBLIGATORIAS"

- a) Se sugiere que sólo sean obligatorias la ya conversada ASUNTOS CONTEMPORÂNEOS DE LA ARQUITECTURA, u otro nombre similar (Ciclo Inicial) y ARQUITECTURA LEGAL (asignatura relevante y en apariencia ineludible para el título habilitante).
- b) También sería obligatorio cursar al menos UNA ASIGNATURA OPCIONAL DE CADA SUBÁREA. Ello habilitaría ganar en capacidades en la mirada propia en cada Subárea. Quizás podrían plantearse optar por "dos historias", de mantenerse sustantivamente el marco actual de asignaturas.



SOBRE LO ANTES PLANTEADO

Se ve compatible con lo planteado por el Decano, y razonable de cara a habilitar nuevas libertades para los estudiantes. Pero se trata de ideas abiertas a arbitrar con otras propuestas.

SOBRE OTRAS CUESTIONES CONVERSADAS

Nueva estructura docente, "trimestralización", concentración de clases, son cuestiones subsidiarias abiertas. ▲

SOBRE LA SUBÁREA DE HISTORIA DE LA ARQUITECTURA

Y EL ÁREA TEÓRICA – HISTÓRICA Y CRÍTICA EN EL CONTEXTO DE LA ACTUAL PROPUESTA DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

MEMO INTERNO

Setiembre 18 2012

1_PRESENTACIÓN

En los últimos meses se han compartido diversos posicionamientos en el marco de la propuesta de un nuevo Plan de Estudios que se está promoviendo desde el Decanato. A partir de un diagnóstico de soporte se plantearon algunas cuestiones a modo de hipótesis de partida, como:

- a) La reducción de la carrera de Arquitectura a 5 años, disminuyéndose el número total de materias a cursar.
- b) El mantenimiento de tres grandes Áreas constitutivas de la carrera (Proyectual, Tecnológica y Teórica / Histórica / Crítica. .
- La "compactación" o concentración del dictado de los cursos "teóricos", no yuxtapuestos a los de Taller.

Luego de una primera devolución desde las Áreas, se ha planteado desde el Decanato la OPCIONALIDAD DE LAS ASIGNATURAS TEÓRICAS como un nuevo modelo a valorar e indagar. Su sentido es abrir libertades, relativizar los relatos lineales, y promover la asunción de saberes múltiples. En este escenario, desde la Coordinación del Área, se ha solicitado a los Catedráticos de los actuales cursos de Historia de la Arquitectura, la apertura de ALTERNATIVAS DENTRO DE TAL MARCO, que a continuación se desarrollan. Ello supuso adoptar las hipótesis pre – establecidas no fijadas por nosotros.

Se deja constancia que este memorándum resulta de un acuerdo general o mayoritario de los docentes responsables, aunque ello no fue unánime. El mismo es compartido en sus aspectos sustantivos por Russi, Carmona, Rey y Capandeguy. Se trata de un acuerdo fundado y abierto que, en sí mismo, se entiende relevante de cara a acercar posiciones y aportes múltiples

2 POSIBLE OPCIONALIDAD DE ESTOS CURSOS DENTRO DE LA SUBAREA

Al respecto se propone que se sigan dictando básicamente los siguientes grandes cursos de esta Sub Área (HA):

- Historia de la Clasicidad en Arquitectura
- Historia de la Modernidad en Arquitectura (quizás equiparable a la actual Arquitectura y Teoría)
- Historia de la Contemporaneidad en Arquitectura
- Historia de la Arquitectura Nacional
- Historia de la Arquitectura Latinoamericana

Naturalmente seguramente existirán ajustes en su nominación y en sus contenidos. También podrían dictarse otros cursos de menor formato.

En particular se recomienda asumir la OPCIONALIDAD DE TALES CURSOS, por lo cual un estudiante debería cursar AL MENOS TRES de tales asignaturas en el Ciclo Intermedio propuesto. Ello se fundamenta en las CAPACIDADES ACUMULADAS en cada una de estas unidades académicas y en la ACEPTACIÓN DE LAS BIENVENIDAS DIFERENCIAS DE RECORTES TEMÁTICOS Y MIRADAS.

Al respecto es poco compartible, al menos en el actual contexto de Facultad, la referencia a un docente de Historia de la Arquitectura que, en nombre de otras racionalidades, pueda dar de modo consistente cualquier temática del Área a su arbitrio. Realmente hay mundos de intereses, de lecturas, de formaciones y de afectos involucrados que son muy distintos.

También se ha conversado la posibilidad de ANCLAR o FIJAR GRANDES TRAYECTORIAS O COMBINACIONES. Así un estudiante podría cursar al menos, por ejemplo, Historia de la Modernidad en Arquitectura o Historia de la Contemporaneidad en Arquitectura; e Historia de la Arquitectura Nacional o Historia de la Arquitectura Latinoamericana.

A su vez cada curso podría tener REFERENCIAS TRANSVERSALES Y SOLAPES, a modo de amortiguaciones y vínculos temáticos que faciliten las articulaciones del conjunto.

3_TEMÁTICAS MÍNIMAS COMPARTIBLES

Como ya se ha señalado, son COMPARTIBLES las GRANDES TEMÁTICAS de la ARQUITECTURA vinculadas a la CLASICIDAD, a la MODERNIDAD, a la CONTEMPORANEIDAD, al registro NACIONAL y a AMERICA LATINA. Ello no excluye otros nuevos cursos con formatos diversos, con menores créditos y en un número limitado, sin abusar de los mismos, tal como se hará referencia enseguida.

4_OTROS CURSOS OPCIONALES DE MENOR FORMATO DENTRO DE LA SUBAREA

Habilitar los mismos parece razonable, pero con un formato y número de créditos menor a los cursos actualmente dictados de modo permanente. Algunos de los cursos que había propuesto Mery Méndez en uno de sus memos de hace algunos meses están interesantes. Lo importante es OFERTAR UNA PROPUESTA AMPLIA Y NO EPISÓDICA plausible para la enseñanza de GRADO.

Al respecto PODRIA TENDERSE A:

- a) Qué el NÚMERO DE CURSOS TOTAL SEA LIMITADO. De lo contrario seguramente se distorsionaría el talante "reduccionista" en el tiempo de la propuesta marco promovida desde el Decanato.
- b) La ASIGNACION DE CREDITOS debería ser SIMILAR en las DISTINTAS MATERIAS TEORICAS DE SOPORTE, entendiéndose adecuados 10 CRËDITOS, en la hipótesis que se estaba manejando a nivel más general. Y, las OTRAS MATERIAS OPTATIVAS PODRÍAN ASUMIR UNA ASIGNACIÓN MENOR.

5_UN CRITERIO POR "OTROS MINIMOS" DEL AREA

Lo que se está conversando resulta operativa, académica y políticamente plausible para establecer MINIMOS A CURSAR dentro del Área. Algunos de ellos ya fueron conversados en la fase anterior, pero no se logro un amplio acuerdo de los docentes responsables de estas cátedras. Tales fueron los casos de:

- un MINIMO dado por recortes en torno a la CLASICIDAD, MODERNIDAD y CONTEMPORANEIDAD, más NACIONAL, como se suscribió por alguno de nosotros en un documento del primer semestre.
- b) Plantear que cada ESTUDIANTE PODRÍA TRANSITAR POR ALGUNAS MIRADAS (Modernidad o Contemporaneidad; Nacional o América Latina; Abordajes Territoriales en el módulo de las Teorías y Ciencias Sociales, etc.).

Pero se trata de criterios abiertos.

6_LA OPCIONALIDAD, ¿NO DEBERIA SER MAS TRANSVERSAL DENTRO DEL AREA?

Al solicitarse a los Coordinadores una contrapropuesta por las tres SUBAREAS ("Historias", "Teorías" y "Ciencias Sociales"), ¿no se rigidizan las tres Sub Áreas? Al respecto se sugiere VOLVER A RE-EXAMINAR LAS OPCIONALIDADES TRANSVERSALES dentro del AREA

TEORICA – HISTÓRICA - CRÍTICA. También, ARQUITECTURA LEGAL podría imputarse, en parte, como insumo en la PRACTICA PROFESIONAL más cercana al Área Tecnológica.

7_LOGÍSTICA POR CUPOS ABIERTOS O TOPEADOS DE ALUMNOS

Se trata de un tema operativo menor del que se ha conversado. ¿Opcionalidades de libre inscripción total o con cupos que otorguen "estabilidad estructural" a los equipos docentes?

8_MATERIA DEL ÁREA EN EL CICLO INICIAL

Se trata de una cuestión a re-examinar. La duda planteada internamente es si sería conveniente tener o no un curso obligatorio en el ciclo inicial, y que el mismo opere con sentido en tal ciclo y en el conjunto del Área, dados los "achiques" previstos. .

9_ALTERNATIVAS ABIERTAS

Lo anterior es una ALTERNATIVA ABIERTA Y PERFECTIBLE. Habrá que ver el DISCURRIR DE TODAS ESTAS PROPUESTAS. Un reto es perfeccionar esta u otras alternativas sin dogmatismos, enriqueciéndose con iniciativas compatibles y razonables de ánimo abierto. ▲

ÁREA HISTORIA TEORÍA Y CIENCIAS SOCIALES Propuesta Liliana Carmona

Ciclo inicial

H 1

.....

Ciclo intermedio

1	2		T1		Legal		
H 2	H 4		T2				
H3	H5						
	Н6						
		Economía	Sociología	H7	H8	T2	

Ciclo de egreso

Los rectángulos implican la obligatoriedad de cursar al menos uno de los cursos ofrecidos en el paquete.

Para Historia de la Arquitectura hay:

Un curso obligatorio en el Ciclo inicial

Dos paquetes secuenciales en el ciclo intermedio, esto indica que debe tomarse al menos un curso del paquete 1 para poder tomar un curso del paquete 2.

Los cursos no tomados de los paquetes 1 y 2 así como otros de Historia de la Arquitectura, integran la oferta de opcionales en el área.

En Teoría de la Arquitectura hay un paquete en el ciclo intermedio con la obligatoriedad de tomar al menos uno de los cursos.

El curso de Legal se considera obligatorio para los que egresen con el título de arquitecto. Los cursos de Economía y Sociología integrarán la oferta de opcionales sin obligatoriedad de cursado. Los cursos de Historia de la Arquitectura otorgarán 6 créditos, dictándose una vez a la semana con una carga horaria de de 3:45.

Otras

Reflexiones acerca del Plan de Estudios

Hugo Gilmet

Diciembre de 2012

¿Por qué razones se propone un nuevo Plan?

¿Por qué razones se propone un nuevo Plan? ¿Cuáles son los problemas más importantes de la enseñanza que se aspira superar? ¿Qué se pretende mejorar en la formación de arquitectos?

Se comparte en Facultad un malestar y una sensación de fracaso entre los docentes y los estudiantes por la enseñanza. Esta visión coincide con un diagnóstico que analiza la implementación del Plan 2002, que fue realizado por la Comisión de Seguimiento y Coordinación del Plan de Estudios (véase: *Informe de la, CASyC*, multicopiado, Facultad de Arquitectura, 2012). De este análisis surge una valoración de la enseñanza como inadecuada e insuficiente para los objetivos explicitados en su oportunidad. En consecuencia, con el objetivo de superar las carencias actuales se entiende necesaria la elaboración y aprobación de un nuevo Plan.

También, con el nuevo Plan se trata de introducir actualizaciones que brinden una respuesta acorde al tiempo presente y las nuevas necesidades socioculturales en el marco de la normativa vigente de la Universidad (véase *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*, multicopiado, Universidad de la República, 2011).

Un nuevo Plan debería dar respuesta de modo prioritario a las disfuncionalidades identificadas en el diagnóstico y a las aspiraciones de renovación académica. Por tanto, la respuesta a la situación actual no debería limitarse exclusivamente a cambiar el Plan. El Plan 2002 fue aprobado junto a numerosas transformaciones curriculares muy significativas, por ejemplo, la semestralización, el doble dictado anual y la universalización de los cursos controlados. En los últimos años, estas transformaciones tuvieron mayor incidencia que las modificaciones con relación a los contenidos que introdujo el propio Plan 2002.

En su conjunto, las modificaciones del Plan 2002 y las transformaciones curriculares antedichas no han sido evaluadas y, eventualmente, revisadas. Se centran más en la organización (calendario) que en los contenidos, no existiendo una verdadera verificación y adecuación de los mismos. Asimismo, la estructura docente caracterizada por la cátedra como unidad básica ha permanecido inmodificada. Las cátedras corresponden a las asignaturas en una relación biunívoca y las experiencias de coordinación no han alterado la rígida frontera de la cátedra.

Del diagnóstico realizado por la CASyC, antes citado, se desprenden las siguientes conclusiones.

- El objetivo de acortar la duración real de la carrera no se ha alcanzado. En el Plan 2002 se estableció una duración de la carrera de seis años para estudiantes de tiempo completo. La mayoría de los estudiantes de la generación correspondiente a dicho Plan no logró culminar los estudios en ese plazo. La prolongada duración real de la carrera, que data de decenios no se modificó. El retraso de los tiempos reales de cursado respecto a los establecidos por el Plan se manifiesta desde el primer año.
- El objetivo de reducción de evaluaciones tampoco se alcanzó, por lo contrario respecto al plan anterior se agregaron asignaturas e instancias de evaluación, exigiendo una aumento de la carga presencial del estudiante, en un contexto de altas cargas en la modalidad de cursos de taller.
- El objetivo de enseñanza activa que se pretendía alcanzar mediante la universalización de los cursos controlados se contradice con el principio de la autonomía estudiantil. En un régimen totalmente escolarizado el estudiante no puede ganar autonomía y madurez intelectual.
- El objetivo de integración de los conocimientos tuvo por respuesta la implementación del Seminario Interáreas. Como consecuencia, se agregó una instancia más de evaluación, pero sus resultados son muy parciales y marginales. La división entre áreas y asignaturas permanece inmodificada.
- El objetivo de flexibilidad curricular tuvo por respuesta la introducción de asignaturas opcionales. Éstas se agregaron al currículo obligatorio existente y, por tanto, prolongan la duración de la carrera, pues no involucran a las asignaturas obligatorias. Las ofertas de cursos opcionales responden a factores aleatorios sin vínculo con un planteo coherente de formación, mediante el cual se habilitan diferentes recorridos, se dibujan paulatinamente perfiles de interés y de posible futura especialización en relación con un eventual posgrado.

En base al diagnóstico realizado por la CASyC, resulta de interés contraponer ciertas características de los cursos agrupados por Áreas, en una estructura dual, del Área Proyectual, por un lado, y de las Áreas Teórica y Tecnológica, por el otro.

El Área Proyectual suma 326 créditos en el Plan vigente. Los cursos de dicha Área tienen un alto índice de aprobación y un nivel de calificaciones relativamente alto. Para el dictado se dispone de una asignación generosa de locales y una relación docente-estudiante relativamente alta. Se estructuran en cátedras paralelas, manteniendo una anacrónica nomenclatura identificatoria. Los cursos no disponen de programas explícitos. La modalidad de cursado es exclusivamente controlada, en la modalidad de taller.

Las Áreas Teórica y Tecnológica suman 205 créditos en el Plan vigente. Los cursos de dichas Áreas tienen un bajo índice de aprobación y un nivel de calificaciones relativamente bajo. Para el dictado se tienen problemas locativos (muchos cursos están localizados en el Edificio Polifuncional

Massera). La relación docente-estudiante es relativamente baja. No se dictan en cátedras paralelas sino únicas. Los cursos disponen de programas explícitos. Se disponen dos modalidades de aprobación: o bien de cursado libre y examen, o bien de cursado controlado y pruebas parciales.

De estas características se desprende que la relación entre los cursos del Área Proyectual y los cursos de las Áreas Teórica y Tecnológica es asimétrica. Esta situación ha permanecido inmodificada durante décadas. El Área Proyectual tiene una vez y media los créditos conjuntos de las Áreas Teórica y Tecnológica. Por tanto y de modo directo la cantidad de horas de dictado, la dotación docente y de recursos, etcétera, expresan una relación similar.

La mayoría de los problemas reseñados anteriormente son estructurales y se han diagnosticado desde hace tiempo. ¿Qué relación tienen los problemas estructurales con la estructura dual antes reseñada? ¿Se puede concluir que los cambios deben introducirse exclusivamente en los cursos de las Áreas Teórica y Tecnológica, ya que son los cursos que presentan los peores resultados? A nuestro criterio, los problemas estructurales del retraso en la carrera y su extensión desmedida no se deben atribuir únicamente a las Áreas Teórica y Tecnológica. ¿Tiene el estudiante la misma percepción de los pesos relativos de las Áreas que expresan los créditos adjudicados por el Plan? La experiencia muestra que la mayoría de los estudiantes en el Área Proyectual tiene un desempeño sin dificultades acorde con el Plan, mientras en las Áreas Teórica y Tecnológica los estudiantes acumulan retrasos respecto al Plan. El estudiante atiende de modo diferenciado el Área Proyectual, por un lado, y las Áreas Teórica y Tecnológica, por el otro, pues ese es el mensaje del Plan, y junto a otras causas propias del contexto tienen por resultado la extensión de los tiempos.

Un nuevo Plan de Estudios no dará solución inmediata y mágica a todos los problemas reseñados, así lo demuestra la implementación del Plan 2002. Aunque se compartan los objetivos explicitados por dicho Plan, una respuesta realista debe centrarse en acuerdos que efectivamente se lleven a la práctica, con un vínculo con la historia de la Facultad y que brinden un camino hacia la recuperación de la excelencia académica.

¿Qué cambios se aspira introducir con el nuevo Plan?

Actualmente, luego del estudio y discusión durante el año 2012 de las propuestas de un nuevo Plan, surgen ciertas características de la formación de arquitectos que se han tomado como hipótesis de trabajo, con amplio consenso entre los integrantes de la Comisión del Área Históricoteórica, a saber:

 Un Plan de cinco años y 450 créditos para la formación de un perfil de egreso denominado generalista,

- La organización de los contenidos en tres Áreas -Proyectual, Tecnológica y Históricoteórica¹- con un peso específico mayor del Área Proyectual en la modalidad del taller respecto de las otras Áreas.
- El desarrollo de la carrera en tres ciclos: Inicial, Intermedio y de Egreso.

Asimismo, se entiende conveniente la posibilidad de un egreso al culminar el cuarto año de estudios con la obtención de un título de Licenciatura y la articulación del Plan con los Planes de Estudios de las otras licenciaturas actualmente incorporadas a la Facultad (véase: *Hacia la propuesta de un plan de estudios (Insumos para la discusión)*, Facultad de Arquitectura, 2011).

Una definición del perfil del egresado y de las incumbencias de la formación del grado, respectivamente de los posgrados, parecería que deben anteponerse a la adopción de las hipótesis relativas a la duración de la carrera, peso curricular expresado en créditos y organización de la currícula en el año lectivo. Sin embargo, en el ámbito de la Comisión del Área Histórico-teórica las modificaciones propuestas y los nudos del debate se centraron en un nuevo calendario (trimestralidad) y una mayor flexibilidad curricular (opcionalidad y permutabilidad).

En este marco de elaboración colectiva, a partir del diagnóstico y de la aspiración de introducir modificaciones y actualizaciones se expresan nuestras reflexiones acerca de un nuevo Plan de Estudios según al menos cuatro lineamientos estratégicos para promover: la reducción de los contenidos, la adecuación de las didácticas, la flexibilidad curricular y la construcción progresiva del conocimiento.

Promover la reducción de los contenidos. La reducción de los contenidos se impulsa mediante la disminución del número de unidades curriculares y del alcance de cada una para un Plan de Estudios de cinco años, con 90 créditos anuales, acorde a la normativa de la Universidad y con mayor relación con el objetivo de acortar la extensión real de la carrera. La reducción se realiza en todas las Áreas y no necesariamente es proporcional a la distribución actual. La disminución del número de unidades curriculares tiene por consecuencia directa la disminución de la cantidad total de evaluaciones. ¿Cuáles son los contenidos irrenunciables? ¿Cuál es el universo de contenidos alternativos? Más adelante se desarrolla un modelo teórico.

.

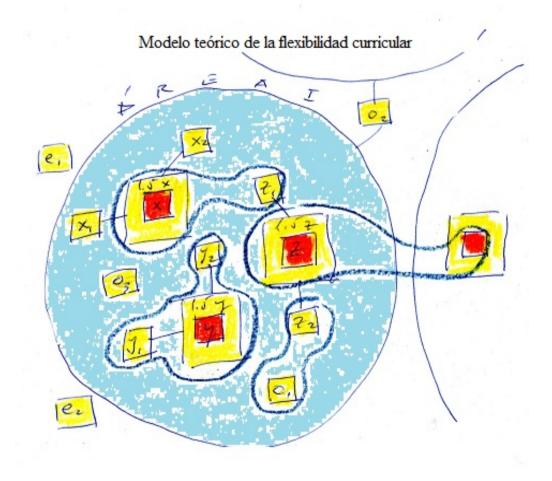
¹ Esta hipótesis de la división tripartita de las Áreas y sus contenidos podría ser diferente ya que en la identidad de las actuales Áreas no siempre se encuentra una coherencia epistemológica. Tampoco es clara la correspondencia de las Áreas con los Institutos, pues la adjudicación de los campos de conocimiento de estos ámbitos no responde a un criterio claro y distinto de definición disciplinar y, en consecuencia, se debilita la integralidad de las funciones docentes: enseñanza, investigación y extensión. La definición de nuevas Áreas y nuevos Institutos traería consigo un nuevo mapa de la Facultad, pero este posible reordenamiento ha quedado fuera del alcance de la discusión actual.

- Promover la adecuación de las didácticas. Fundamentalmente, en el Ciclo Inicial o período de transición de la enseñanza media a la universitaria se trata de adecuar las didácticas. En el Ciclo Inicial, a diferencia de los otros ciclos, se proponen cursos más asistidos y extendidos en el tiempo. En el Ciclo Intermedio se adoptan cursos más libres con el objetivo de propender durante el avance de la carrera a la autonomía del estudiante. La asistencia obligatoria, las pruebas parciales y la elaboración de monografías y similares, que caracterizan los actuales cursos controlados, aumentan los requerimientos de carga presencial del estudiante. La universalización de los cursos controlados dificulta alcanzar los objetivos de reducción de tiempo de cursado de la carrera. Además, los cursos controlados implican un gran costo en horas docentes y en capacidad locativa que no ha demostrado su eficacia. Entonces, ¿se debería tratar de disminuir dichos cursos en el Ciclo Intermedio para no interferir con los cursos de taller? No obstante, en todos los casos, se impulsa la enseñanza activa, pues las modalidades de enseñanza activa no son necesariamente equivalentes a los cursos controlados. (Véase: El Área Histórico-teórica en el Tramo Inicial del nuevo Plan de Estudios, elaboración propia, 2012)
- Promover la flexibilidad curricular. En la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria, ya citada, se define la flexibilidad curricular como la "[...] diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación." El régimen flexible se propone implementar fundamentalmente en el Ciclo Intermedio mediante cursos opcionales y electivos. Los cursos opcionales en el marco de la oferta de la Facultad, los electivos en el marco de la oferta de la Universidad.

Dichos cursos coexisten con cursos obligatorios. Se trata de asegurar la calidad de la enseñanza mediante la profundización de ciertos contenidos, el desarrollo de capacidades y la formación para un perfil de egresado habilitado al ejercicio profesional. Además, se aspira a la continuidad de los equipos docentes y de las didácticas. En otras palabras, la garantía de una formación básica la brindan ciertos cursos en cada Área, agrupados en el denominado **núcleo firme**. Un núcleo firme se puede componer de uno o más cursos de carácter obligatorio. El peso relativo de los núcleos firmes de un Área es distinto, de acuerdo a los objetivos establecidos en el Plan. Los núcleos firmes no se identifican con las actuales asignaturas, requieren de un nuevo diseño, así como los equipos docentes no corresponden con las actuales cátedras.

Los equipos docentes responden a un área de conocimiento a diferencia de la actual identificación con una asignatura. Esta estructura docente se entiende en un todo de

acuerdo con el concepto de cátedra que establece el artículo 14° del Reglamento de organización y ejercicio de las funciones docentes (Facultad de Arquitectura) vigente².



² "Artículo 14°. La Cátedra será el equipo docente encargado de desarrollar los cursos correspondientes a una disciplina del plan de estudios. Su función específica es la enseñanza directa de los cursos curriculares, tendrá la responsabilidad de la orientación de los cursos, de acuerdo a los lineamientos fijados por el plan de estudios y de las coordinaciones fijadas por el Instituto, dentro del precepto de la libertad de Cátedra. La Cátedra deberá ser designada por el Consejo y deberá contar por lo menos con un profesor G° 5. Asimismo cada curso tendrá un responsable."

La oferta de opcionalidad surge de un núcleo firme. El núcleo firme se expande en una primera alternativa de opcionalidad, denominada opcional de profundización. Los tiempos de dictado correspondientes al núcleo firme y a la opcional de profundización de él derivada son iquales. El número de evaluaciones no aumenta, cambia su carácter. La inclusión de otros contenidos y el desarrollo de capacidades en esta primera periferia se logran mediante didácticas similares a las actualmente probadas en los cursos controlados (bibliografía complementaria, redacción de una monografía, profundización de una unidad temática del programa, etcétera) y otras modalidades didácticas experimentadas en Facultad. Se sintetiza en la presentación de un trabajo que se evalúa de modo independiente a la evaluación básica de la unidad curricular y otorga créditos opcionales. Si el curso del núcleo firme otorga (x) créditos, el curso de profundización otorga, por ejemplo, (1.5 x) créditos. El estudiante con libertad dispondrá realizar los trabajos en cualquier unidad curricular del Área. Se regula mediante la adjudicación de créditos estableciendo un total, por ejemplo, de tres trabajos por Área. De este modo se promueve la autonomía estudiantil que se debería lograr antes del egreso. También, queda abierta la posibilidad de realizar trabajos híbridos o mixtos con la participación de dos unidades curriculares pertenecientes a diferentes Subáreas o Áreas, con la adjudicación respectiva de créditos.

A modo de una estructura satelital alrededor del núcleo firme se vinculan una segunda alternativa de opcionalidad, denominada **opcional de diversificación**. Las opcionales de diversificación introducen nuevos contenidos e intereses. Dichos cursos están a cargo de docentes Grado 3 o superior, que pertenecen al mismo equipo docente del núcleo firme que le dio origen. Cada núcleo firme debe brindar al menos un curso opcional de diversificación.

La tercera alternativa de opcionalidad la constituyen los cursos **electivos**, identificados y promovidos por el equipo docente del núcleo firme en el ámbito académico de la Universidad de la República.

El estudiante mediante la opcionalidad profundiza y diversifica su formación de acuerdo a intereses y capacidades. Todos los cursos constan de programas explícitos para orientar a los estudiantes. Las opcionales de profundización admiten la articulación transversal entre las tres Áreas del Plan. El Plan mediante créditos totales por Área establece mínimos a los que responden los núcleos firmes y una cantidad de créditos establecidos en el Plan para opcionales y electivas. Para la coordinación académica y administrativa se constituye una Comisión de Carrera que trabaja conjuntamente con la Bedelía de la Facultad.

Promover la construcción progresiva del conocimiento. El aprendizaje implica la construcción progresiva del conocimiento, de modo de incorporar significados cada vez más amplios y complejos. Este principio de la construcción progresiva rige para el diseño de la totalidad del Plan. En la organización propuesta se incorporan contenidos y saberes de modo progresivo respetando una secuencialidad. Esta formación paulatina del

estudiante se requiere para alcanzar la necesaria distancia crítica a que aspiran los estudios universitarios y el Plan de Estudios. A los efectos de implementar la construcción progresiva del conocimiento y el desarrollo de capacidades se impone un orden de prelación entre las sucesivas unidades curriculares. Asimismo, en el marco de cada núcleo firme mediante la opcionalidad de profundización se incorporan significados más amplios y complejos en el mismo espíritu de la construcción progresiva del conocimiento.

La secuencialidad asegura grados de profundización entre los diferentes cursos dirigidos a colectivos estudiantiles de similar maduración y avance. La secuencia adoptada se refleja en la construcción de los diferentes discursos docentes y en las diferentes exigencias a la hora de las evaluaciones. Este criterio de secuencialidad no debe traducirse necesariamente en un régimen de previaturas rígido e inflexible, si se entiende necesario tendría una expresión mínima y limitada, por ejemplo entre los ciclos.

Anexo: Área Histórico-teórica

A modo de prueba, entre otros posibles ejemplos, se aplican seguidamente al Área Histórico-teórica las propuestas precedentes.

En el Área Histórico-teórica se identifican tres núcleos firmes o Subáreas a partir de la actual división disciplinaria, a saber: Historia de la arquitectura, Teoría de la arquitectura y Ciencias sociales para arquitectura. Para cada una se conforma una cátedra de acuerdo al Reglamento vigente antes citado. En el Ciclo Intermedio del Plan, para Historia de la arquitectura se proponen tres niveles sucesivos y para Teoría de la arquitectura dos niveles. En el Ciclo inicial, el Área está presente con la unidad curricular Cultura de la arquitectura (y el diseño). En el Ciclo de Egreso está presente con la unidad curricular Ciencias sociales para arquitectura II. En total 8 unidades curriculares, con 54 créditos básicos. La opcionalidad de profundización se concreta en tres trabajos que el estudiante con libertad dispondrá realizar en cualquier unidad curricular del Área, con un total de 12 créditos en el Área. En otras palabras, el estudiante opta por un cursado básico de 6 créditos o un cursado de profundización de 10 créditos en cualquier unidad curricular del Área, a excepción de Cultura de la arquitectura (y el diseño). Estos trabajos pueden adoptar la modalidad de una monografía, un viaje de estudios, un seminario, entre otras múltiples didácticas a implementar por la cátedra. En suma, en el Área Histórico-teórica se tiene un total de 66 créditos básicos y de opcionales de profundización. También, en el Área, se prevé una oferta docente de un mínimo de tres cursos pertenecientes a las opcionales de diversificación, uno por cada Subárea, ubicados en los Ciclos Internedio y de Egreso (véanse Cuadros N° 1 y 2).

Cuadro Nº 1. Créditos de las unidades curriculares del Área Histórico-teórica

Unidad curricular	Créditos básicos	Créditos opcionales de profundización	Créditos opcionales de diversificación
Cultura de la	12	-	-
arquitectura y (el	(6+6)		
diseño)			
Historia de la	6	12	Máximo 36
arquitectura I		(3 trabajos de 4	(6 cursos de 6 créditos)
Historia de la	6	créditos)	
arquitectura II			
Historia de la	6		
arquitectura III			
Teoría de la	6		
arquitectura I			
Teoría de la	6		
arquitectura II			
Ciencias sociales para	6		

arquitectura I			
Ciencias sociales para	6		
arquitectura II			
Totales	54	12	36
	66		102

Nota: No se ha considerado la distribución entre créditos opcionales en las otras Áreas.

Cuadro N° 2. Ubicación en el Plan de las unidades curriculares del Área Histórico-teórica

Ciclo	Año	Unidad curricular
Inicial	Primero	Cultura de la arquitectura y (el diseño)
Interrmedio	Segundo	Ciencias sociales para arquitectura I Historia de la arquitectura I
	Tercero	Teoría de la arquitectura I Historia de la arquitectura II Historia de la arquitectura III
	Cuarto	Teoría de la arquitectura II Opcionales
de Egreso	Quinto	Ciencias sociales para arquitectura II Opcionales

Para mayor claridad con respecto al mecanismo de aplicación de la opcionalidad de profundización se muestran los créditos totales, mínimos y máximos, que un estudiante podría alcanzar respectivamente en cada una de las tres Subáreas del Área Histórico-teórica en la paulatina elección de un perfil con base en la currícula básica (véase Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3. Créditos mínimos y máximos según Subáreas del Área Histórico-teórica de acuerdo a la incidencia de los créditos opcionales de profundización

Subárea	Créditos mínimos	Créditos máximos
Historia de la	18	30
arquitectura		
Teoría de la	12	20
arquitectura		
Ciencias sociales para	12	20
arquitectura		

Notas: No se considera la eventual incidencia de las opcionales de diversificación. No se incluye la unidad curricular Cultura de la arquitectura y (el diseño) del Ciclo Inicial.

Sobre la asignatura Teoría de la Arquitectura en el contexto de la Propuesta de un nuevo Plan de Estudios

Hugo Gilmet

Diciembre de 2012

En el mes de abril de 2012, en el marco del trabajo de la Comisión del Área Histórico-teórica que comienza la discusión de un nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura y a partir de *Hacia la propuesta de un plan de estudios (Insumos para la discusión)* (multicopiado, Facultad de Arquitectura, 2011) se ha agendado al temario la consideración de "Teoría de la Arquitectura. Inserción en el tramo central de la carrera".

Desde la cátedra de Teoría de la Arquitectura I nos hemos planteado, entre otras, las siguientes interrogantes. ¿Cuál es la pertinencia y el significado de la asignatura Teoría de la Arquitectura en un nuevo Plan de Estudios? ¿Cuál es el aporte del área de conocimiento específico de la teoría de la arquitectura en la formación del universitario y del arquitecto? ¿Qué antecedentes presenta y cuál es la situación actual en los planes de estudios nacionales e internacionales? ¿Qué objetivos, contenidos, competencias y tiempos se deberían establecer para la asignatura y los cursos? ¿Cuál debería ser su relación con otras asignaturas? A todas estas preguntas y otras posibles tenemos distintas respuestas en el seno de la Comisión. Seguidamente se acercan algunos aportes, en el espíritu de nutrir y contribuir a la propuesta en discusión, sin dejar de argumentar desde un lugar incómodo. La incomodidad deriva del compromiso de reducir la extensión de la carrera a cinco años y el acuerdo que se realice esta reducción en los contenidos de las asignaturas. La asignatura, como todas las que integran el actual Plan de Estudios, debe ponerse en cuestión.

El texto que sigue a continuación se divide en cinco apartados. En la primera parte se consideran algunas situaciones de interés en el ámbito internacional. Luego, en la segunda se sintetiza los antecedentes y situación nacional, de forma breve ya que es bien conocida por los integrantes de la Comisión. Seguidamente, en la tercera parte se presentan algunas conclusiones preliminares a partir de los antecedentes reseñados. En la cuarta parte, una visión de conjunto de la asignatura en el nuevo Plan de Estudios. Por último, nuevas interpretaciones para el curso de *Teoría de la Arquitectura*.

I. Algunas situaciones de interés en el ámbito internacional

El panorama actual de la asignatura Teoría de la arquitectura en los planes de estudio de enseñanza de la arquitectura de grado, en instituciones públicas y privadas, es muy vasto y diverso. En el ámbito internacional existen varios cientos de instituciones por lo que se impone una

selección. De todas maneras el universo queda acotado a aquellas instituciones cuyos planes de estudio y programas de asignaturas se encuentran accesibles fundamentalmente en Internet. En un universo de planes de estudio tan variopinto se podría realizar un trabajo que intentara una suerte de taxonomía. Entonces, con un panorama más ordenado, la utilidad de un estudio de referencia sería más constructivo y conciente. Dicho trabajo excede nuestras posibilidades presentes. En esta encrucijada se realiza una selección en función de dos criterios. Primero, de afinidad a la realidad de nuestra Universidad y, segundo, de aquellos planes con estudios teóricos explícitos. Por su cercanía histórico-cultural, de realidad socioeconómica y de tradición académica próximas a la uruguaya se elige examinar la situación en tres países: Argentina, Chile y España. Y, en ellos, se indaga la situación en tres Escuelas y Facultades de Arquitectura públicas. Se trata de las instituciones argentinas de Buenos Aires, Córdoba y La Plata, las chilenas de Santiago, Valparaíso y Concepción y las españolas de Barcelona, Madrid y Sevilla. También, se agregan otras tres instituciones europeas no tan cercanas a nuestra realidad, pero que ofician de referentes: Lund (Suecia), Lausana (Suiza) y Delf (Holanda) En total doce instituciones extranjeras, seis latinoamericanas y seis europeas (véase Anexo N° 1).

En el conjunto seleccionado, corresponde aclarar que en las instituciones europeas los estudios de grado se extienden por tres años (a partir de los Acuerdos de Bolonia), mientras que en las latinoamericanas involucran estudios de cinco a seis años. De todas maneras se pueden realizar algunas lecturas de interés para la cuestión planteada. Así, en las antedichas Escuelas y Facultades se examinan los planes de estudio de grado y se encuentra en todas ellas el carácter obligatorio y el dictado de estudios teóricos independiente de otras asignaturas. Las denominaciones son variadas, aunque la mayoría de los cursos se denomina Teoría de la arquitectura. Se desarrollan con diferente extensión e intensidad, desde un curso cuatrimestral hasta cinco cursos cuatrimestrales y de variadas cargas horarias. En algunos casos tratan la teoría del urbanismo, en otros aparece la teoría urbana en cursos teóricos independientes denominados, en general, Urbanismo. Además, en las europeas se encuentran maestrías bianuales que incluyen cursos de teoría de la arquitectura. Muchos de estos cursos están vinculados a departamentos o institutos de "Composición arquitectónica" en las españolas, de "Diseño" y de "Historia y Teoría" en las argentinas y chilenas, en los que también se realizan tareas de investigación.

En este contexto interesa analizar los contenidos de dichas asignaturas para lo cual es posible disponer de algunos de los programas. A nuestro criterio las españolas ofrecen mayor interés. En particular, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona en que la asignatura se denomina Bases para la teoría y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid en que se denomina Análisis de la arquitectura. Se constata que en ambos casos se ha omitido la denominación de "teoría de la arquitectura" para la asignatura. Sin embargo, por ejemplo, en Análisis de la arquitectura se realiza una lectura de la arquitectura como sistema complejo, se estudian los sistemas de análisis de la arquitectura (formales, técnicos y funcionales), la imagen de la arquitectura y las relaciones de los edificios con su entorno. Estos contenidos coinciden con otros programas analizados, aunque en el desarrollo antedicho es clara la intencionalidad de ofrecer un

análisis racional y, en la medida de lo posible, de la mayor objetividad para explicar el objeto de estudio. Respecto a las competencias a desarrollar en el estudiante se enfatiza la capacidad de expresión escrita. Corresponde con la mayoría de las didácticas de los cursos analizados, en que los estudiantes se entrenan en leer, escribir y hablar sobre arquitectura de un modo teórico, conciente y constructivo, a partir de textos. Al respecto es muy elocuente la presentación de los estudios de historia y teoría de la *School of Architecture, Architectural Association* (Londres).

[...] The courses are also linked to another and major function – writing. Architects are increasingly expected at a professional level to describe and analyse both designs and buildings in a written form. Writing is a central skill for the architect and the lack of it would stunt the individual professional development. As a consequence History and Theory Studies is renewing those aspects of the courses enabling students to develop their own point of view in seminars and through the course requirements to develop their writing skills.¹

(En Internet: http://www.aaschool.ac.uk)

II. Antecedentes y situación en el ámbito nacional

La Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República desde sus primeros planes de estudio ha contado con varios cursos de teoría de la arquitectura. En el plan del año 1937, se incluyen dos cursos y un curso de teoría del arte. En el plan de 1952, cinco cursos, aunque exclusivamente el primero obligatorio. Con posterioridad, se realizan modificaciones al plan de 1952 por las cuales desaparecen los antedichos cursos libres y quedan tres cursos obligatorios. En el plan vigente del año 2002 se tienen dos cursos obligatorios, *Teoría de la arquitectura I y II*, cuyas cátedras integran el Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU). El segundo como teoría del urbanismo y ordenación territorial. Además, de modo parcial integra contenidos de teoría de la arquitectura un curso anterior a los citados: *Arquitectura y Teoría*. En el campo de las instituciones privadas, la carrera Arquitectura de la Universidad ORT también cuenta con dos cursos: *Teoría y práctica de la arquitectura y Teoría y práctica del urbanismo*.

¹ [...] Los cursos también están vinculados a otra muy importante función: la expresión escrita. Cada vez más se espera de los arquitectos que en un nivel profesional puedan describir y analizar en forma escrita tanto los proyectos y los edificios. La escritura es una habilidad fundamental para el arquitecto y la carencia de dicha destreza sería un impedimento para el desarrollo profesional individual. Como consecuencia en Estudios de Historia y Teoría se están renovando estos aspectos de los cursos que permitan a los estudiantes desarrollar su propio punto de vista en seminarios y mediante los requisitos del curso para desarrollar sus habilidades de escritura.

III. Conclusiones preliminares a partir de los antecedentes reseñados

A partir del universo analizado y en el marco de estas reflexiones abiertas se entiende de interés extraer algunas conclusiones preliminares. Como ya se adelantara al comienzo, en la circunstancia de la redacción de un nuevo Plan de Estudio corresponde preguntarse acerca de la pertinencia de la asignatura Teoría de la arquitectura y, fundamentalmente, cuestionar sus contenidos. En el contexto de los planes de estudio de las instituciones internacionales analizadas la asignatura está presente. En el ámbito nacional siempre ha estado presente con diferentes contenidos v orientaciones. Sin embargo, el análisis no debería ser ahistórico. En los contenidos y orientaciones radica el mayor interés del panorama presente. Con respecto a los contenidos, de este estudio comparativo no surge que se trate de una historia de las teorías de arquitectura. Cuando la historia de la teoría de la arquitectura aparece de modo explícito se la encuentra en planes de estudios con varios cursos (Universidad de Lausana) y en cursos especializados de postgrado, sin menoscabo de la consideración de la historia de la teoría más general e integral en los cursos de historia y teoría de la arquitectura de grado. En los programas analizados, tampoco se encuentra el desarrollo de una deontología profesional o disciplinar, de un deber ser para la práctica, que caracterizaba la tratadística occidental, aunque para aventurar una conclusión más general se debería conocer las realidades pedagógicas específicas. Por último, en los planes de estudio se presenta la disciplina académica de modo independiente, lo cual muestra que no se confunde con la historia de la arquitectura, aunque en uno de los casos analizados se presentan teoría e historia de la arquitectura relacionados (Universidad del Bío-Bío). Tampoco se encuentran cursos sistemáticos de teoría de la arquitectura integrados a la práctica del taller de arquitectura. Sin embargo, por la simple razón del artillero se visualizan diversos eventos de aporte teórico a las actividades de los talleres. Por último, entre los planes estudiados exclusivamente en la Universidad de Buenos Aires se dicta la asignatura por parte de varias cátedras paralelas.

En conclusión, la situación de la asignatura en el vigente Plan de Estudios, confrontada con otros planes de estudio analizados aparece como una respuesta de mínima expresión. Resulta sugerente el uso de otras denominaciones, tales como Análisis de la Arquitectura y Urbanismo pues evitan muy frecuentes equívocos y brindan una clara orientación. Esta orientación se interpreta en los siguientes términos: con la finalidad de comprender la arquitectura en toda su complejidad cultural, es necesario entender algunos conceptos básicos (Universidad de Delf). A partir del acervo cultural histórico disponible, de su análisis crítico, adecuado al contexto contemporáneo y las coordenadas locales, se brindan herramientas para un examen reflexivo y sistemático de la arquitectura y el urbanismo. El catedrático de Teoría de la Arquitectura Ákos Moravánszky del *Swiss Federal Institute of Technology* de Zurich (Suiza) lo expresa en los siguientes términos.

[..] Apart from a sound and pragmatic teaching of the fundamentals, successful practice also calls for impulses that emerge from a critical reflection of architectural practice and the social and cultural implications of architecture. In this sense theory of architecture as a course of studies sees itself as a questioning discipline and one that formulates problems

in keeping with scientific methodology. Its aim is to develop a student's capacity for self-reflection instead of preventing it. In fact the discipline of theory of architecture sets up its study programme to achieve precisely this. The most important tool in our box is the examination of those concepts that stand so near the centre of architectural thought that they constitute the design and planning practice of the discipline. In order to grasp today's understanding of architecture, one has to come to grips with the history of such concepts. Indeed, we can start with the term architecture itself and go on to ask: What is space? What is function? What is tectonics? We can only expect this archaeological work to contribute to the understanding of a problem, not to provide its solution.²

(En Internet: http://www.moravanszky.arch.ethz.ch)

En suma, bajo distintas denominaciones, que en un análisis más profundo seguramente denotarían y connotarían diversos abordajes ideológicos, la presencia de un ámbito académico específico para la reflexión teórica es una constante, quizá ineludible, so pena de reducir una disciplina a una práctica.

IV. La asignatura en el nuevo Plan de Estudios

Al comienzo se planteaba la pregunta de qué objetivos, contenidos, competencias y tiempos debería tener asignados la asignatura y los cursos de Teoría de la Arquitectura en el marco de los cambios que acompañan al nuevo Plan de Estudios. Seguidamente se plantean nuevas interpretaciones de la asignatura, en el ánimo de contribuir a la reflexión colectiva.

La Teoría de la Arquitectura es una disciplina académica o un campo de estudio o un campo de conocimiento pensado e investigado en la Universidad. Una disciplina académica no está

² [...] Además de una enseñanza sólida y pragmática de los fundamentos, el éxito de la práctica también requiere impulsos que emergen de una reflexión crítica de la práctica arquitectónica y de las implicaciones sociales y culturales de la arquitectura. En este sentido, la teoría de la arquitectura como asignatura se ve a sí misma como una disciplina cuestionadora y problematizadora sustentada en la metodología científica. Su propósito es desarrollar la capacidad del estudiante para la auto-reflexión en lugar de prevenirlo. De hecho, la disciplina de teoría de la arquitectura establece su programa de estudios para lograr precisamente esto. La herramienta más importante de nuestro instrumental mental es el examen de aquellos conceptos que están tan cerca del centro del pensamiento arquitectónico que constituyen la práctica disciplinar del diseño y la planificación. Con el fin de captar la comprensión actual de la arquitectura, uno tiene que lidiar con la historia de estos conceptos. De hecho, podemos empezar con el término arquitectura en sí y seguir para preguntar: ¿qué es el espacio?, ¿qué es la función?, ¿qué es la tectónica? Sólo podemos esperar que esta labor arqueológica contribuya a la comprensión del problema, no que provea su solución. (Traducción del alemán e inglés: Santiago Medero, 2012)

totalmente identificada con una disciplina científica pues se enriquece con elementos pedagógicos. El estatuto disciplinar de la arquitectura es la Teoría de la Arquitectura que compendia y sistematiza el saber reflexivo sobre la arquitectura. Sin embargo, como disciplina no tiene hoy por hoy una base firme, a pesar que paradójicamente puede enseñar sus inicios en la cultura arquitectónica de la antigüedad grecolatina. En sus expresiones más cercanas, durante el siglo pasado la teoría se visualizaba a partir de su estrecho vínculo con el proyecto arquitectónico. Hacia la década de los años sesenta, como consecuencia de la influencia en las ciencias humanas de dos corrientes filosóficas. la fenomenología y el estructuralismo, se elaboraron respectivos cuerpos teóricos que parecían otorgar un estatus constituyente. Posteriormente, diversos pensadores dejan sucesivamente su impronta en la reflexión, verbigracia Derrida y Deleuze. A nuestro criterio la situación presente la sintetiza el profesor Colin Davies, catedrático de Teoría de la Arquitectura, de la Universidad Metropolitana de Londres. Davies expresa que: "Con el fin de comenzar a entender la arquitectura en toda su complejidad cultural, es necesario comprender algunos conceptos básicos como la representación, la tipología, la tectónica, la metáfora del lenguaje, la metáfora orgánica, la proporción armónica y la autoría. [...]" (Davies, Colin: Reflexiones sobre Arquitectura. Introducción a la teoría arquitectónica, Barcelona, 2011, página 10). Pero nuestra preocupación es el lugar de la Teoría de la Arquitectura en el Plan de Estudios. El profesor Moravánszky, ya citado, nos dice que "la escuela de arquitectura es su hogar natural". La asignatura responde a un área de conocimiento, abordado de un modo reflexivo y discusivo. El desafío es pedagógico: sentar las bases conceptuales, problematizar los conceptos, indagar en la reflexión, sin alejarse del reconocimiento de la arquitectura en el sentido visible y tangible, en su entendimiento habitual. Una caja de herramientas que posibilite una práctica contemporánea, de relación directa con el proyecto, de mayor pertinencia social.

La asignatura cubre legítimamente un espacio disciplinar, académico, pedagógico y didáctico específico. La especificidad principal radica en el carácter social de la construcción del saber arquitectónico, lo que implica un encuadre académico ad hoc, un modo específico de impartido y un aprendizaje reflexivo. Esta especificidad no sólo debe ser conservada, sino expandida en un Plan de Estudios de carácter universitario, que abreva no sólo en la inculcación del saber del oficio en el arquitecto, sino que apunta a la capitalización sociocultural de universitarios en el pleno sentido del término. La profesora Alicia W. de Camilloni, Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, expresa este concepto en un marco más general.

Un profesional tiene que poder manejar teoría, aprender teoría, aprender nuevas teorías, construir teorías, interpretar teorías. Su trabajo siempre es teórico. De ahí que algunas asignaturas sean puramente teóricas, otras teórico-prácticas o prácticas. Pero exclusivamente prácticas no debieran ser nunca. [...]

(de Camilloni, Alicia A. W.: "Modalidades y proyectos de cambio curricular", en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001.* Universidad de Buenos Aires y OPS/OMS. Buenos Aires, 2001, página 44)

Los contenidos de la asignatura Teoría de la Arquitectura deben estar presentes en la formación de grado de los estudiantes de arquitectura y pertenecen al Área Histórico-teórica. ¿En qué momentos y cómo se insertan en el nuevo Plan de Estudios y en el Área Histórico-teórica? A partir de las hipótesis de trabajo reseñadas en el documento *Hacia la propuesta de un plan de estudios* (*Insumos para la discusión*), ya citado, y de los avances realizados por la Comisión del Área Histórico-teórica, se interpretan los siguientes criterios que ofrecen el marco para la inserción de la asignatura.

- La reducción de la carrera de arquitectura a 450 créditos y a una duración de cinco años. La reducción no implica una disminución de modo uniforme de los créditos de todas las asignaturas, sino que atañe a una revisión de los contenidos y modalidades de impartición de cada asignatura. De dicho estudio resulta una propuesta conjunta.
- La organización del Plan de Estudios en tres ciclos: Inicial, Central y de Egreso.
- El Ciclo Inicial de un año de duración, de naturaleza obligatoria, específicamente orientado a la arquitectura, aunque con aspectos coincidentes con otras carreras y que posibilita el trasvase entre ellas.
- El Ciclo Intermedio, de tres años de duración imparte los conocimientos y dota de las capacidades imprescindibles en la formación del arquitecto, de naturaleza obligatorio incorpora la opcionalidad en la Facultad y lo electivo en otros ámbitos universitarios.
- El Ciclo de Egreso de naturaleza obligatoria para la obtención de un título habilitante está dedicado fundamentalmente al Proyecto Fin de Carrera.

Se propone una inserción de la asignatura fundamentalmente en el Ciclo Intermedio y con un pie en el Ciclo Inicial. Los contenidos se organizan de acuerdo a un currículo en espiral, que se distingue de una programación lineal o una presentación concéntrica según Alicia de Camilloni.

[...] En un primer momento se enseña esa visión más general de la estructura conceptual y teórica de la disciplina, en un segundo período se retoman esos conceptos fundamentales pero se agregan campos nuevos mostrando cómo esos conceptos fundamentales se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez que se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de nuevos campos. Esto es lo que suele denominarse currículo en espiral.

(de Camilloni, Alicia A. W.: "Modalidades y proyectos de cambio curricular", en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001.* Universidad de Buenos Aires y OPS/OMS. Buenos Aires, 2001, página 38)

Desde la asignatura en el Ciclo Inicial se brinda una primera visión conceptual de la disciplina junto a otros temas del Área Histórico-teórica en el curso *Cultura de la arquitectura (y el diseño)*. En el Ciclo Intermedio se retoman esos conceptos fundamentales, pero como problemas teóricos en el curso *Teoría de la Arquitectura* y, finalmente, se emplean en el estudio del campo urbano-territorial en el curso *Teoría del Urbanismo (y Ordenación Territorial)*. Otras expansiones se brindan a modo de cursos optativos, a saber: *Estética, Crítica arquitectónica, Historia de las teorías arquitectónicas* o similares. Los cursos electivos por su naturaleza no se nominan *in extenso*, pero a modo de ejemplo: *Teoría del paisaje, Estética, Teoría del diseño*, entre otros.

El curso *Cultura de la arquitectura (y el diseño)* ha sido tratado en el seno de la Comisión del Área. Dicho curso está ubicado en el Ciclo Inicial y está orientado a la ubicación histórico-cultural del estudiante, con centro en algunos temas y problemas actuales de la arquitectura en sus diversos tiempos y escalas. Las didácticas adoptadas deben promover adecuados niveles de dedicación y concentración en el estudiante y fomentar procesos conceptuales fundados en el manejo de la palabra como instrumento. Se propone un curso de ritmo lento que haga posible la adecuada asimilación de los problemas planteados, el contacto directo con acontecimientos de arquitectura, la lectura e interpretación de textos y una modalidad de trabajo muy controlada, con clases activas y acotadas, exigencia de resultados intermedios y evaluaciones individuales.

El curso *Teoría de la Arquitectura* está ubicado en el Ciclo Intermedio y se trata en el apartado siguiente.

El curso Teoría del Urbanismo (y Ordenación Territorial) está ubicado en el Ciclo Intermedio y se refiere a la construcción de los sistemas conceptuales y las reflexiones teóricas que permitan problematizar los temas de debate de la arquitectura, con énfasis en un campo de estudio específico y peculiar: la ciudad y el territorio. En la disciplina académica, con sus cometidos pedagógicos, los tópicos propios de la materia se ponen en cuestión mediante la reflexión crítica propia del Área Histórico-teórica. En los estudios de grado se brinda un conocimiento del complejo multiescalar de la arquitectura, de la ciudad y el territorio. Sin embargo, el cambio escalar trae aparejados cambios cualitativos, que se han constituido socialmente en saberes específicos, en los denominados urbanismo y ordenación territorial que deben necesariamente referir al entendimiento de la ciudad y el territorio. Si bien se maneja el territorio como un continuum, lo cual conduce a no efectuar cortes profundos en virtud de un encuadre escalar, el objeto de Teoría del Urbanismo (y Ordenación Territorial) está constituido por un cuerpo disciplinario específico, una serie de saberes acumulados en el tiempo, una bibliografía definida con claridad, así como un instrumental de actuación propio, por lo cual su conocimiento y reflexión se consideran imprescindibles para una formación integral en los estudios de grado del arguitecto. Consecuente con esta visión integral, se entiende que la dimensión urbano-territorial debería estar presente en los otros cursos de la

asignatura en el Ciclo Inicial y el Ciclo Intermedio³. Por último, hoy por hoy debería considerarse la asunción transversal de la dimensión ambiental en los cursos de la asignatura y en particular en *Teoría del Urbanismo (y Ordenación Territorial)*.

Se ha señalado la actual orfandad institucional que padece la asignatura. En la organización interna de la Facultad no cuenta con un ámbito de identidad propia. El actual Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU) brinda un cobijo muy limitado por su decidida orientación hacia la práctica del urbanismo y la ordenación territorial. Se necesita brindar a la asignatura un espacio de manejo activo y creativo de conocimiento que potencie los modestos esfuerzos realizados. La Teoría de la Arquitectura no es un corpus rígido del deber ser de la arquitectura, ni conocimientos y saberes acerca de la arquitectura impartidos de modo doctrinario, sino un territorio a ser investigado. Quizás, ha llegado la oportunidad de construcción teórica desde nuestras circunstancias, como ha sido reclamado desde hace décadas por profesores de la asignatura de nuestra Facultad y del ámbito regional. En esta instancia, la Comisión entiende pertinente con anterioridad agotar los aspectos propios de su inserción en el nuevo Plan de Estudios y posponer el tratamiento del tema de una nueva institucionalidad que ampare la Teoría de la Arquitectura.

V. Nuevas interpretaciones del curso Teoría de la Arquitectura

Los contenidos del curso Teoría de la Arquitectura se apoyan en el reconocimiento de la existencia de una especificidad disciplinar, que consiste en la construcción social de discursos y textos con la arquitectura como tema. Se trata de un conocimiento socialmente construido que necesita de un espacio académico propio y explícito y un programa sistemático. Los programas más que los planes de estudio ilustran de modo accesible la realidad académica respecto a los contenidos impartidos. Si bien una visión de conjunto de la asignatura implicará una nueva redacción de los programas de los cursos, se entiende de utilidad ilustrar con el programa del actual curso de Teoría de la Arquitectura I. Durante el año 2011, la Cátedra realizó una revisión del Programa y la Bibliografía de dicho curso. Dicho trabajo finalizó al inicio de los cursos del presente año lectivo con la propuesta que se adjunta (Anexo N° 2), actualmente a consideración del Consejo de Facultad. El trabajo de la Cátedra no es ajeno a la reflexión colectiva que procesa la Comisión del Área Histórico- teórica. La nueva redacción cambia el orden del Programa vigente. Se adopta una secuencia analíticosintética en la estructura del Programa con el objetivo de aproximar al estudiante a la reflexión desde aspectos más concretos y relativamente más conocidos de la arquitectura y sucesivamente alcanzar los aspectos más abstractos. Por tanto, se inicia el desarrollo con el capítulo de "Concepto y análisis de la arquitectura". Se sistematiza mediante la identificación de unidades temáticas correspondientes a conceptos pertinentes a la reflexión contemporánea y propia del medio

³ Si prospera la propuesta de la Comisión del Área Proyecto y Representación según la cual en los cursos de taller se realiza un trabajo simultáneo en diferentes escalas, los cursos de Teoría de la Arquitectura deberían acompañar este criterio.

sociocultural: arquitectura, construcción, función, forma y proyecto. Deriva del análisis de la arquitectura hacia los contextos de la arquitectura. Culmina el hilo conductor del Programa, a modo de síntesis, con la pregunta acerca de la posibilidad de una construcción teórica de la arquitectura. A su vez se privilegia el capítulo "Concepto y análisis de la arquitectura" frente al resto de los contenidos. Consecuente con este propósito se destinan más clases al desarrollo de la primera parte y la denominada Bibliografía básica también muestra el énfasis anteriormente reseñado.

La competencia a desarrollar en el estudiante responde a fortalecer y aumentar la capacidad de reflexión crítica sobre las interrogantes de la teoría arquitectónica. El estudiante enfrentado a un texto dado o una situación arquitectónica debe poder identificar interrogantes de la teoría arquitectónica y relacionarlos con contextos contemporáneos o históricos y, seguidamente, de modo autónomo debe realizar un simple aunque reflexivo análisis teórico de modo escrito. El contexto generalizado de carencias en el desarrollo de las capacidades de lecto-escritura y modos de estudio de la mayoría de los estudiantes indica como una respuesta adecuada un curso en el Ciclo Inicial con el objetivo de superar, entre otras, esas carencias de la formación de enseñanza primaria y secundaria. De todas maneras, en un curso de *Teoría de la Arquitectura* se asigna un papel central al texto: la comprensión lectora y la producción de textos sobre arquitectura.

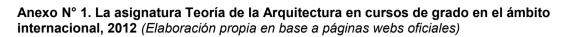
Para finalizar, resta considerar la asignación de tiempo y la ubicación en el currículo de la formación de grado. Del diagnóstico que ha realizado la cátedra de Teoría de la Arquitectura I surgen las dificultades de los estudiantes al ingreso y en los primeros años para abordar una asignatura que plantea problemas conceptuales, que requiere una injerencia con las problemáticas presentadas y exige un alto nivel reflexivo. Se han examinado dos respuestas diferentes, por un lado, la modalidad de dictado en cuanto a su temporalidad y, por otro, la reubicación del curso en un estadio más avanzado de la carrera.

Los tiempos de asimilación son insuficientes en la modalidad de dictado semestral (en los hechos, cuatrimestral). El problema se agravaría en un escenario de un curso trimestral. No se atribuye a una insuficiencia de la actual carga horaria total sino a la distribución en el tiempo de la misma carga horaria. Tampoco se atribuye a un insuficiente número de evaluaciones. El curso anual ofrecía mejores posibilidades de asimilación del conocimiento, de maduración de las lecturas y de desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico. La Facultad no ha indagado en una hibridación de cursos semestrales y anuales del Área Histórico-teórica —aunque de estructura modular- según las necesidades.

Actualmente, el curso de Teoría de la Arquitectura I se ubica en segundo año del Plan de Estudios. La falta de formación del estudiante de los primeros años para penetrar en los contenidos más abstractos —y en muchas casos más controversiales- de la asignatura fundamentan la propuesta de un desplazamiento del curso a un nivel más avanzado, por ejemplo en tercer año. Además, en ese estadio del Ciclo Intermedio de la carrera, el estudiante debería contar con estudios de historia de la

arquitectura y de ciencias sociales, y ya dispone de la práctica en el taller de anteproyectos de arquitectura que en conjunto brindan insumos fundamentales para abordar la reflexión teórica.

Finalmente, ambas propuestas, -curso anual de dos módulos- y curso reubicado más adelante del Ciclo Intermedio de la carrera-, deberían leerse como dos alternativas al mismo problema. Así, un curso con una ubicación relativa más avanzada en principio no necesitaría de una modalidad de dictado anual pues los estudiantes tienen otro grado de formación, mientras un curso que aspira a problematizar la materia requiere tiempos de relativa larga duración para los estudiantes que recién ingresan.



Universidad	Escuela o Facultad	Asignatura(s)
Universidad de Buenos Aires (Argentina)	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Teoría de la Arquitectura (obligatoria, cuatrimestral)
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	Teoría y Métodos (obligatoria, anual)
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Teoría I y II y Teorías territoriales (obligatorias, anuales)
Universidad de Chile (Santiago, Chile)	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Teoría de la arquitectura y Teoría avanzada 1, 2 y 3 (obligatorias, anual y semestra- les)
Universidad de Valparaíso (Chile)	Escuela de Arquitectura	Seminario Teoría de la Arquitectura (tercer y cuarto año) (obligatorios y semestrales)
Universidad de Bío-Bío (Concepción, Chile)	Escuela de Arquitectura, Construcción y Diseño	Historia y Teoría de la Arquitectura I, II y III (obligatorias, de organización trimestral)
Universidad Politécnica de Cataluña (España)	Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona	Bases para la teoría (obligatoria, cuatrimestral)
Universidad Politécnica de Madrid (España)	Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid	Análisis de la arquitectura (obligatoria, semestral)
Universidad de Sevilla (España)	Escuela Técnica Superior de Arquitectura	Teoría de la arquitectura (obligatoria, anual)
Lunds Tekniska Högskolan (Suecia)	Arkitekturskolan i Lund	Arkitekturteori 1 och 2 (Teoría de la arquitectura 1 y 2) (obligatorias, semestrales)
L'École Polytechnique de Laussane (Suiza)	Sektion d'Architectur	Théorie d'architectur I, II et III (Teoría de la arquitectura I, II y III) (obligatorias, cuatri- mestrales)
Technical University Delf (Holanda)	Faculty of Architecture	Basic Architectural Concepts and Building Typology 1, 2, 3, 4 y 5 (Conceptos arquitec- tónicos básicos y tipología edificatoria 1, 2, 3, 4 y 5) (obligatorias, cuatrimestrales)

PROPUESTA PARA EL PLAN DE ESTUDIOS Pablo Ligrone

MATERIAS "PILARES" CON 8 CRÉDITOS CADA UNA:

Estas materias tienen en los actuales cuerpos docentes y en la estructura financiera la posibilidad cierta de ser dictadas con nivel de excelencia.

- Introductorio
- 2. Historia 1.a
- 3. Historia 1.b
- 4. Historia 1.c
- 5. Historia 2.a
- 6. Historia 2.b
- 7. Teoría de la Arquitectura
- 8. Teoría del Urbanismo y del territorio
- 9. Ciencias sociales 1
- 10. Legal

Total de la oferta "pilares": 80 créditos

MATERIAS OPCIONALES CON ENTRE 2 Y 4 CRÉDITOS:

La oferta de materias opcionales surgirá de la elaboración de las mismas a partir del conjunto del cuerpo docente de la Facultad, pero dependerá su habilitación del respaldo de las cátedras del área a través de un mecanismo que dé garantías de excelencia y factibilidad. Las mismas pueden surgir, por ejemplo, de temáticas de profundización de temas impartidos en las materias pilares o de la creación de temáticas que combinen saberes de diferentes materias pilares, Institutos o talleres.

Las materias opcionales deberán tener un financiamiento legítimo, propio, y no depender de quitas a otras áreas.

Total de la oferta "opcionales": 22 créditos

Nuevo Plan de Estudios: propuesta para el Área Historia, Teoría y Crítica.

Propuesta Emilio Nisivoccia

A. previo.

Lo que siguen son algunas inferencias lógicas que se desprenden de la superposición de los lineamientos generales del nuevo plan de estudios con el paisaje de datos del Área.

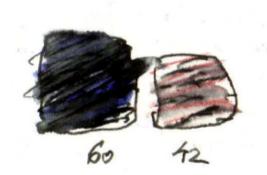
En todo caso se trata de un ejercicio de perspectiva-ficción realizado sobre bases reales y proyecciones lógicas -dentro de lo que cabe llamar real o lógico. En este sentido el ejercicio intenta ser abierto y flexible, no obstante ello, también debe leerse como propuesta concreta de reordenamiento para toda el área de Historia, Teoría y Crítica.

B. inicios.

El problema tiene por puntos de partida:

. La estructura en trimestres de 12 semanas.

. La distribución general de créditos que otorga un total de 60 créditos mínimos y obligatorios sobre 102 créditos máximo, para toda el área de Historia, Teoría y Crítica.



hipótesis uno. Existe una tercera recomendación que, en cambio, fue desestimada.

La propuesta de coordinadores aconsejaba dividir los 60 créditos obligatorios en 12 créditos para el ciclo inicial, 42 para el intermedio y 6 para el ciclo de egreso.

En su lugar se propone 6 créditos en el ciclo inicial, 48 en el intermedio y 6 en el egreso.

Se entiende que el llamado conocimiento "teórico" no anticipa necesariamente a la práctica de la disciplina y, en todo caso, los estudiantes del primer curso de Anteproyectos deben contar con un instrumental básico, bien sedimentado y configurado sobre una primera aproximación a los documentos y problemas de la cultura arquitectónica.

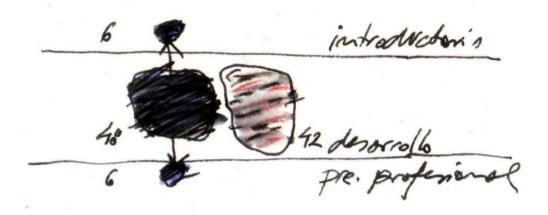
El conocimiento "teórico" es abstracto por definición, es decir que su naturaleza es idéntica a cualquier construcción intelectual. Cualquier teoría, historia o crítica es el resultado de un largo recorrido dedicado a construir significados sobre un paisaje de datos inestables. Sin conocer mínimamente éste paisaje de datos la operación carece por completo de sentido y se vuelve puro dogma.

De lo anterior se desprende que el curso propedéutico para el Área Historia Teoría y Crítica debería encontrar su sitio como introducción a los materiales de una disciplina, más que a los resultados del pensamiento sistemático aplicado a esos mismos materiales. En todo caso, debería pensarse como una primera etapa destinada a familiarizar al estudiante con las piezas de una cultura y con el rol que esa misma cultura ha jugado y juega en la historia.

De aquí también se infiere una segunda consecuencia. Esto es que el curso de Introducción a la Historia, Teoría y Crítica para el primer ciclo no sustituye a ninguno de los cursos actuales. Que el actual Arquitectura y Teoría debería transformarse en un curso de Historia de la Arquitectura Moderna ubicado en el ciclo intermedio junto al resto de los cursos del área. El curso propedéutico, por el contrario, debería explorar un abordaje de fuerte carga empírica y metodológica. Incluso puede coordinar sus didácticas con otras materias del ciclo.

C. resumen.

Tenemos 60 créditos obligatorios mínimos distribuidos en 6 créditos para el ciclo inicial, 48 para el de desarrollo y 6 en el ciclo pre-profesional. Además el Área Historia Teoría y Critica debe dictar -o al menos canalizar el destino-de un máximo de 102 créditos. 42 créditos optativos por encima de los 60 que marca el mínimo obligatorio.



hipótesis dos. Los 42 créditos optativos se incorporan al ciclo de desarrollo y ello significa que éste ciclo tiene una oferta total de 90 créditos en el área.

D. carga horaria por cursos.

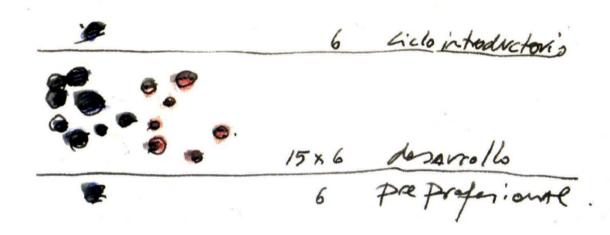
Existe consenso manifiesto entre los titulares de cátedras de no superar las 4 horas por semana. Al pasar de las actuales 15 o 16 semanas al régimen trimestral de 12 la mayor parte de los cursos disminuyen cantidad de créditos.

Si consideramos las materias obligatorias del plan vigente esto significa que de los 76 créditos actuales se baja a 66.

	créditos Plan 2002	créditos propuestos
Arquitectura y Teoría (se divide en Introducción a la Arquitectura e		6
Historia de la Arquitectura Moderna)	13	6
Historia de la Arquitectura I (Universal)	6	6
Historia de la Arquitectura II (Iberoamericana)	6	6
Historia de la Arquitectura III (Nacional)	8	6
Historia de la Arquitectura IV (Contemporánea)	6	6
Teoría de la Arquitectura I	8	6
Teoría de la Arquitectura II	8	6
Ciencias Sociales – Economía	7	6
Ciencias Sociales – Arquitectura Legal	7	6
Ciencias Sociales - Sociología	7	6
Total de créditos	76	66

Una primera consecuencia se desprende de inmediato al superponer el régimen de 6 créditos por curso con los 102 créditos totales. La simple aritmética dice que se deberían instrumentar 17 cursos de 6 créditos cada uno. Mejor dicho: 17 instancias de dictado y evaluación.

Si a éstos 17 se le restan los dos cursos de los ciclos Introductorio y Pre-profesional, entonces quedan 15 cursos dentro del Ciclo de Desarrollo.



E. ciclo de egreso.

El grupo de trabajo en el Área Historia, Teoría y Crítica ha entendido conveniente que los contenidos, todos o buena parte de ellos, del actual curso de Arquitectura Legal pasen al ciclo Preprofesional para formar el esqueleto de una materia ubicada en este último tramo de la carrera. Entonces de los actuales 10 cursos obligatorios dictados en el área, quedarían 9 materias con 54 créditos dentro del Ciclo de Desarrollo sobre 48 créditos obligatorios mínimos.

La consecuencia más visible indica que un estudiante podría no tomar todos los cursos obligatorios que tenemos en la actualidad, y eso más allá de la reducción a 6 créditos. De esta consecuencia deberemos sacar partido ajustando contenidos y abriendo nuevas opciones.

Se podría pensar en la construcción de nuevas materias con más créditos y con un índice temático diferente de las actuales.

La hipótesis es factible, no obstante requiere de consensos y alternativas inexistentes a la fecha. Además, un curso de muchos créditos también aumenta exigencias y bibliografía,

disminuye evaluaciones pero concentra contenidos y al final siempre acaba siendo menos flexible. Por éste y otros motivos se descarta la opción de macro-cursos y en su lugar se acepta la medida de las cuatro horas a la semana sobre la base actual de división de contenidos y materias.

El reconocimiento de la validez de la trama actual de materias y cursos también se apoya en la necesaria puesta en valor de la historia de la propia facultad, de los modos bajo los cuales la institución ha desarrollado su larga experiencia docente y forjado su identidad. Además, la nomenclatura actual es suficientemente clara, estándar y legible.

F. obligatorios y optativos.

Hay dos problemas que deben tratarse en paralelo, el primero, si existen cursos obligatorios, y en ese caso la pregunta es cómo se determinan. El segundo, cómo se instrumentan nuevos cursos, cómo se arman esos 42 créditos que faltan para llegar a los 102.

Atar las discusiones parece un tema central ya que la suerte de una está encadenada a la otra.

hipótesis tres. La distribución de los créditos obligatorios en el ciclo intermedio debería ser inferior al mínimo, es decir inferior a los 48 créditos.

hipótesis cuatro. La experiencia acumulada en las materias existentes junto a la enorme producción bibliográfica que implica el tesauro más tradicional de la arquitectura, vuelve prácticamente imposible no reconocer que en ellas se encuentra el núcleo duro de las materias obligatorias.

hipótesis cinco. Los nuevos cursos son todos optativos y para su normal desarrollo debe asegurarse una matrícula consistente.

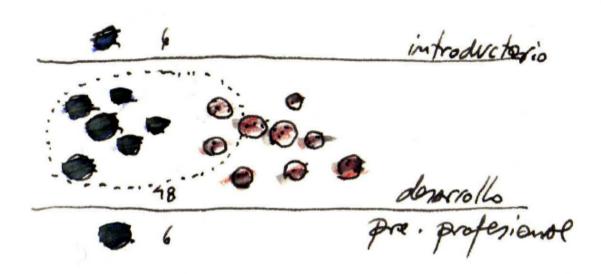
Al disminuir el total de la carga horaria de los cursos actuales a 6 créditos es evidente que los contenidos deben ser revisados y que algunos temas e ideas relevantes van a quedar fuera. La elaboración de nuevos cursos deberá incorporar algunos de estos contenidos escindidos junto a otros que actualmente no ingresan en la currícula. Esto va a significar un esfuerzo importante para el conjunto de docentes del área y también una nueva distribución de recursos humanos que traspasa la actual distribución por cátedras.

Para que estos cursos nuevos sean viables ellos deben funcionar con una buena masa crítica de docentes y estudiantes. Si los estudiantes pueden agotar los créditos mínimos en cursos fijos, entonces, se desprende que los nuevos cursos sólo van a ser opciones para aquellos que busquen profundizar conocimientos dentro del área. Por ese motivo la opción de no agotar el total de créditos mínimos en las materias obligatorias implica que necesariamente todos los estudiantes deben ingresar en la cuota de opcionalidad. De esta manera los nuevos cursos tienen asegurada una demanda real. Sólo la existencia de una masa cautiva de estudiantes vuelve viable la construcción de nuevos cursos.

G. obligatorios.

La determinación de cursos obligatorios y optativos al interno de las nueve materias actuales es un tema que requiere otras evaluaciones. De hecho es un tema de política académica que no se debería zanjar de forma apresurada.

hipótesis seis. Se toma por distribución general de los créditos en el Ciclo de Desarrollo una medida de 36 créditos obligatorios sobre los 48 mínimos. Esto significa 6 cursos y también significa que cada estudiante debe tomar al menos 2 cursos más del grupo de las optativas.



H. materias obligatorias.

hipótesis siete. Se consideran obligatorias para el área 4 cursos de Historia y 2 de Teoría.

El detalle es el que sigue:
Historia de la Arquitectura Antigua y Clásica
Historia de la Arquitectura Moderna
Historia de la Arquitectura en el Uruguay
Historia de la Arquitectura Contemporánea
Teoría de la Arquitectura
Teoría del Urbanismo y el Planeamiento Territorial.

(En todos los casos se ha optado por el uso de descriptores genéricos que no implican enfoques ni restricciones en el tratamiento de los temas).

Las actuales Historia de la Arquitectura en Iberoamérica, Sociología y Economía se entiende ingresan al conjunto de cursos optativos más allá de que el estatuto de estas materias debería ser diferente al de los cursos nuevos.

Es obvio que la lista es sólo una hipótesis que debe ser examinada en detalle y cabe elaborar otras variantes e incluso pensar distintas estrategias para determinar los cursos obligatorios. El punto fundamental pasa por no agotar los 48 créditos mínimos en los cursos obligatorios para hacer viable y alentar la construcción de nuevos cursos.



I. cursos optativos.

Los cursos optativos se dividen en dos grupos. El primero (rojo) formado por las actuales Historia de la Arquitectura en América Latina, Sociología y Economía (total 18 créditos) más el paquete de cursos nuevos (4 cursos con 24 créditos) y, el segundo (amarillo), por una materia electiva dictada regularmente en otra carrera de UdelaR más una Tesina (total 12 créditos).

El primer grupo (rojo) está conformado por materias que se dictan en la actualidad y se entiende deberían mantenerse a lo largo del tiempo. A este grupo se suman los cursos nuevos cuyo

dictado debería ser de al menos tres años o un período a convenir que contemple una posible cuota de renovación.

El protocolo para la construcción de los cursos nuevos optativos debería considerar: a. que sean capaces de integrar conocimientos bajo hipótesis claras; b. que su gestión parta de la convergencia entre institutos y cátedras del área; c. que impliquen la composición de equipos docentes provenientes de al menos dos cátedras.

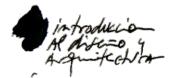
El segundo grupo (amarillo) supone recomendar cursos externos a la carrera y elaborar un

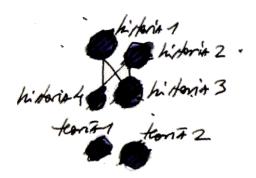
J. previaturas

No se considera imprescindible un régimen estricto de previaturas aunque sí se entiende necesario el estudio particular de algunos casos para los cuales la inexistencia de conocimientos anteriores acabaría por distorsionar el desarrollo normal del curso.

nuevo reglamento de Tesina con mayores exigencias de las actuales.

Además, también parece digno de atención el estudio de alternativas que rigidicen previaturas al inicio del ciclo y liberen opciones con el desarrollo del ciclo. En lo conceptual se entiende que la currícula debería ser tan ágil como sea posible, debería permitir que los estudiantes siempre tengan a disposición la mayor cantidad de opciones y ello significa evitar un régimen de previaturas demasiado rígido.









obligatorios optativos

Ciclo introductorio / 6 créditos

Introducción a la arquitectura y el diseño

Ciclo Básico / 36 créditos

Historia de la Arquitectura I (clasicismo y clasicismos) Historia de la Arquitectura II (época moderna) Historia de la Arquitectura III (contemporánea) Historia de la Arquitectura IV (local) Teoría I (arquitectura) Teoría (urbanismo v territorio)

Ciclo de Egreso / 6 créditos

Práctica legal y profesional

Ciclo Básico / grupo uno / 18 créditos

Arquitectura en América Latina Economía

Sociología

Ciclo Básico / grupo dos / 36 créditos

Las optativas de este segundo grupo surgen del acuerdo entre los dos institutos (ITU e IHA) y las cátedras obligatorias. Se consideran temas de optativas:

- a. enfoques, temas y problemas que no ingresan en los cursos obligatorios y revisten interés.
- b. material vinculado a proyectos de investigación de las cátedras o institutos.
- c. temas nuevos que por su carácter estratégico interesa sean desarrollados a nivel de institutos y facultad.
- d. tesinas, aunque revisando el reglamento actual y enfocadas hacia aquellos estudiantes que tengan especial interés en
- e, materias electivas pertenecientes a otros programas de la Universidad y que por contenido o características se juzquen de especial interés.

Informe Área Proyecto y Representación

Área Proyecto y Representación

Coordinación: Cristina Bausero

17 de diciembre de 2012.

Informe

Propuestas para el nuevo plan de estudios.

Esta propuesta consiste en pensar un rediseño integral e integrado del Plan de Estudios, a partir de una orientación académica visible y consistente, que presente el sustrato conceptual y el sesgo particular favorable —derivado de las lógicas del pensamiento arquitectónico en general y de la historia particular de nuestra Facultad—.

Se trabajó sobre la hipótesis de trabajo propuesta por el Decano Dr. Arq. Gustavo Scheps en "Ideas para la Facultad de Arquitectura /// agenda 2011-2013".

Síntesis inicial

La capacidad de integrar el conocimiento es tratada con especial interés en esta propuesta, en conciencia de su importancia a la hora de definiciones de un plan de estudios. La lógica de este plan propone una forma de integralidad, una forma de pensamiento determinante de la cualidad de lo arquitectónico. Es una determinada forma de pensamiento y la manera que desde ella se trabajan los saberes particulares de la disciplina es lo que define esta cualidad.

Uno de los principales objetivos de la carrera de arquitectura es colaborar en el desarrollo del pensamiento arquitectónico entendido como un particular modo de procesar ideas que integra saberes y destrezas.

Se definieron:

Cuatro acepciones de proyecto.

- El proyecto como forma de pensamiento, común a todos los momentos y a todas las áreas.
- El proyecto como praxis, común a todas las áreas y sustancial en el taller.
- El proyecto como herramienta, es una especificidad de los talleres, es allí que se adquiere la destreza.
- El proyecto como resultado, el producto que es objeto de análisis, y éste puede serlo en las distintas áreas.

Todas son válidas en diferentes contextos y será necesario no confundir el sentido en que se aplica.

Especificidades del área

La construcción de un tipo particular de pensamiento arquitectónico se procesa con particular intensidad en los Talleres de anteproyecto y proyecto. No es el instrumento o dispositivo *Taller* por sí mismo, sino la especificidad del anteproyecto y el proyecto en el marco de este escenario pedagógico el que define este ámbito como una presencia constante en la enseñanza de la arquitectura. El pensamiento de la arquitectura incluye saberes que se enseñan y capacidades, destrezas y habilidades que se desarrollan. En ese sentido el taller cumple un rol especifico e insustituible, en tanto pone en juego propositivamente los procesos medulares de estos procesos proyectuales.

Los procesos de representación forman parte de la praxis proyectual, ellos permiten desprender la calidad propositiva y la orientación a futuro que caracterizan lo arquitectónico y que requiere de procesos de realimentación y de comunicación. Se desdoblan como: representación del proyecto: producto y soporte

el proyecto como herramienta el proyecto como pensamiento.

er proyecto como pensamiento.

Es notoria la necesidad de ajustar y rediseñar la integración de ambas áreas —el área proyectual y el área de la representación— tanto en lo práctico como en lo conceptual así como en la evaluación.

La representación se abre a todas las áreas —en tanto *proyecto praxis*— en términos de construcción de un pensamiento integrador, no siendo exclusivo del proyecto; en este último sentido se debería orientar la aplicación de un modelo alternativo de interacción con los procesos de enseñanza de los diferentes ámbito —técnicos y teórico críticos—. En particular la representación como una vía de adquisición integrada del conocimiento.

Esta construcción particular del pensamiento propuesto desde el área de proyecto y representación, se propone como eje ideológico de conformación al interior de todas las áreas en la definición de la *arquitecturidad* como pensamiento epistémico.

Aportes al Plan

a- En el desarrollo del pensamiento arquitectónico como modalidad específica.

Esta mirada desde la capacidad proyectual (entendida como forma de pensamiento) define de manera general la arquitectura, y se extiende a la actividad integral del arquitecto, sea cual sea su ámbito de actividad.

La propuesta de situarse en la perspectiva de consolidar el campo de conocimiento, genera un cambio en la manera de ver los objetivos y contenidos y exige no sólo definir cuáles son los saberes necesarios e indispensables sino también alentar su manejo disciplinar.

b- En afianzar el pensamiento integrador

La capacidad de integrar en tanto característica del pensamiento arquitectónico, es otra modalidad específica que debería desarrollar el estudiante de arquitectura, la enseñanza debería propender a generar el proyecto. Sin desconocer especificidades y, más aún, desde ellas, el conocimiento debería tender a impartirse y evaluarse de modo que la integración sea natural y directa.

El estudiante tendrá la capacidad de desarrollar relaciones que conduzcan a la generación de un nuevo estado de las cosas. Todas las materias deberían enmarcarse dentro de este supuesto y así propender a desarrollar procesos análogos en todos los niveles.

El verdadero aprendizaje se realiza en la medida en que es la puesta en juego de los conocimientos adquiridos a través de un modo particular de procesar las ideas de arquitecturidad, y cómo opera con ellos. El cómo debe entenderse desde la complejidad y no desde un lugar de dicotomías.

Aspectos generales

En relación a las demás áreas: se hace necesaria la integración de las otras áreas para construir el conocimiento integrado a lo largo de la carrera. Será necesario instrumentar formas de operar, sumando contenidos y conocimientos, con una orientación conciente que permita desarrollar esa forma de pensamiento que va construyendo el conocimiento integrado del estudiante.

La carrera de arquitectura tendrá una duración de 5 años, según la siguiente organización en ciclos:

Ciclo inicial -1 año, tres trimestres

Ciclo de desarrollo - 3 años, nueve trimestres

Ciclo pre-profesional - 1 año cuyo contenido central es el Proyecto Final de Carrera (PFC)

Se plantea la posibilidad de una formación matizada, a partir de la flexibilidad curricular y la *creditización* de las actividades estudiantiles, que permite elegir y tomar contenidos de todas las áreas de conocimiento.

Ciclo inicial

- Módulos de especificidad
- Proyecto: el Taller como espacio específico de lo arquitectónico (el espacio construido y significativo)
- Trabajo que invoca asesorías y contactos con la producción.

Este ciclo intenta abarcar en la medida de lo posible la integración de las carreras de diseño que se dictan en la Facultad. Se distinguen las especificidades de la arquitectura y de cada una de ellas a la vez que se entiende son disciplinas que integran el proyecto como ideación. Cada carrera tiene

especificidades que no son comunes entre sí, pero incorporan la forma de pensamiento proyectual en distintas escalas y campos del diseño. En este sentido este primer ciclo podría llegar a ser común en algunas áreas —con materias comunes a las distintas carreras— y en el área proyectual se diferenciarán los Talleres propios de cada una (aplicar el concepto de "razonable equivalencia").

Aún reconociendo la situación compleja y los resultados deficitarios que actualmente se registran en los estudiantes provenientes de la enseñanza media, igual se considera que no deberían instituirse cursos propedéuticos que introduzcan en la disciplina y/o pretendan solucionar problemas que corresponde sean solucionados en ese nivel de enseñanza.

Algunos aspectos en este sentido pueden ser abordados, entre otros, por los equipos docentes de Medios y Técnicas de Expresión a partir de cursos específicos para estudiantes con carencias de conocimiento y para aquellos con habilidades destacadas. Esta concepción permite que aquellos que tengan un interés especial por ciertos temas de la materia y que no estén contemplados o desarrollados en profundidad en el curso básico, podrán plantearse estos cursos como opcionales, desarrollando otros perfiles académicos. Estos cursos implicarían un diseño específico y un nuevo modo de abordaje de su implementación.

Se entiende que en el ciclo inicial básico se debe abordar la necesaria inmersión inmediata del estudiante en la carrera desde la especificidad del proyecto y la representación.

Opción vocacional

Si bien el ciclo básico no es vocacional, permite que el estudiante ingrese en la Facultad y a través de la experiencia de las materias de este ciclo común a varias carreras pueda modificar su elección inicial, optando por otra carrera conservando buena parte de su progreso curricular, sin perder lo ya realizado, al operar dispositivos de tránsito curricular horizontal.

Ciclo de desarrollo

- Superposición del cursado de dos trimestres de Taller de escalas diferentes (arquitectónica y urbana). Cursado de ambos cursos en un trimestre además de un taller de integración.
- Taller de integración: generación de un espacio de evaluación integral que incluya etapas intermedias en las que los ejercicios y proyectos de taller son soporte de defensas y evaluaciones integradoras del conocimiento.

Este ciclo trata del desarrollo en paralelo de los talleres de anteproyecto de diferentes escalas (edilicia y urbana). Este ciclo se imparte con una dedicación especial y en principio focalizada en el proyecto permitiendo despejar el tiempo de taller de solicitaciones exógenas al mismo, el aporte innovador es en mejora de las condiciones para la dedicación y *entrenamiento* concentrado de los estudiantes en el aprendizaje del proyecto.

Son dos posibles planos, secuenciales y eventualmente paralelos y simultáneos en su cursado por parte del estudiante: el anteproyecto arquitectónico de escala edilicia y el de escala urbano territorial. El doble curso o la simultaneidad de los cursos en un trimestres recorridos por el

estudiante se le llamó "duplex", de aquí en más nos referiremos a este elemento con esta palabra. Se acuerda que el taller mantiene las diferentes escalas de trabajo en una estructura vertical en la cual aparece el duplex que el estudiante hace en un trimestre. Las opciones son dos o hace una "planta" en un taller y la otra en otro taller o los dos cursos en el mismo. Esta simultaneidad implicará acuerdos para las entregas. En este caso se entiende que la existencia del DEAPA facilita esta estructura y permite su coordinación.

Por otra parte esta forma de impartir proyecto implica un desarrollo de la responsabilidad docente que incluye a docentes adjuntos y agregados que asuman responsabilidades de unidades más pequeñas y su coordinación.

El modelo debería favorecer el intercambio, de forma que el estudiante construya su trayecto, pudiendo existir propuestas instaladas con determinada especificidad.

Se entiende que se debe llegar a un acuerdo de objetivos y no de contenidos, para el buen desarrollo de los talleres y de cada nivel dentro del ciclo.

En este ciclo de desarrollo, durante los otros trimestres, se imparten las materias teóricas. Existen a la vez las materias opcionales, que no son abordajes diferentes sino enfoques particulares de cuestiones centrales.

Al finalizar los cuatro primeros años se otorgaría un título de *Licenciado en Arquitectura* que habilitaría al egresado del mismo a trabajar en diferentes áreas de desempeño laboral vinculadas con la arquitectura. La licenciatura acredita competencia para otro ejercicio, que no es el de la profesión de la arquitectura. Sus especificidades se irán dando, en parte, de acuerdo a los perfiles de las opcionales que el estudiante elija y con las cuales perfila temáticamente su licenciatura, adquiriendo competencias específicas. Esta licenciatura lo habilita además a continuar su carrera académica con la realización de posgrados.

Los sesgos formativos, más el trabajo final podrían tener salidas previas con ese grado de licenciatura.

Ciclo Pre-profesional – PFC

- Sesgos
- Integra Proyecto Ejecutivo
- La aprobación implica una instancia de defensa

Este ciclo es de un año y en él se desarrolla como actividad central el Proyecto Final de Carrera (PFC), dentro del cual están incluidos los contenidos propios del Proyecto Ejecutivo, cuya adquisición es necesaria para el otorgamiento del título habilitante como profesional arquitecto. En la actualidad, en nuestra Facultad el curso de Proyecto tiene una dimensión arquitectónica que, para llegar a ser un Proyecto Final de Carrera debería incluir otras dimensiones de desempeño del estudiante, las cuales podrán incluir perfiles, sesgos o especificidades diferentes. Estas dimensiones, disciplinas o materias podrán tener énfasis en lo urbano, en lo histórico – crítico, en lo

tecnológico o en la propia lógica de la práctica del "arquitecto de estudio", en la medida en que el perfil generalista de egreso no está en cuestión.

En relación al Proyecto Ejecutivo, se entiende que en el marco de la concepción integral de la formación del estudiante de arquitectura, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación incorporando las demás disciplinas llevan a un abordaje secuencial del Proyecto arquitectónico. Debería implementarse a lo largo de la carrera con el comienzo del segundo ciclo -o ciclo de desarrollo-, de manera que el estudiante no se enfrente por una única vez al proyecto ejecutivo, sino que lo incorpore en su formación integral, aprendiendo a pensar la arquitectura. Esto permite que el título de Arquitecto implique que puede resolver un proyecto ejecutivo completo, con sus diferentes contenidos y documentación, articulándolo con las disciplinas asesoras.

Por último el PFC integra la defensa oral necesaria ante un tribunal para habilitar su egreso.

Medios y técnicas de representación

En cuanto al tema de medios y técnicas se debatió sobre el papel que la misma tiene en el primer ciclo para el estudiante que se integra a la carrera. Tendrá que adquirir herramientas para representar, proyectar y comunicar. En este sentido se percibe que es una materia que debe seducir al estudiante de arquitectura, como algo placentero, a través de materiales gráficos. Esto permitiría un abordaje por parte del estudiante con mayor responsabilidad al entender la necesidad de los medios de representación. Es necesario construir docencia que dibuje, que muestre lo importante que es el trayecto desde el pensamiento a la representación.

También se propuso la creación de un departamento que organice el dictado de medios y técnicas para todos los estudiantes que ingresan a la Facultad de Arquitectura (aprox. 1200) e incluso la posible creación de dos cátedras o cátedras múltiples para el dictado de medios.

Consideraciones generales y dificultad de definir los contenidos de Taller¹

En el Taller se desarrolla, se construye y se aplica una parte fundamental del pensamiento arquitectónico que hace al pensamiento proyectual. El concepto de integración que se practica en el Taller es fundamental para alcanzar la adecuada integración de las áreas de conocimiento al interior de la disciplina. Está planteada la dificultad de fijar contenidos comunes a los distintos talleres y en los distintos ciclos. Se entiende necesario buscar denominadores comunes que

¹ En el marco de distinguir programas específicos vinculados al taller surgen conceptos que podrían profundizarse en la certeza de su precariedad y en los límites que compartimos, es la diferencia entre pensamiento proyectual y pensamiento arquitectónico. Es posible asumir, entre quienes practicamos la disciplina, que "todos sabemos" de qué hablamos cuando hablamos de proyecto, en tanto es una definición que nos identifica y que es entendida por todos como comunidad de practicantes. Emparentar lo arquitectónico con lo proyectual es, también afirmar una marca identitaria interna y externamente. Habrá un tiempo en que se pueda aclarar más esas certezas, identificar esas diferencias podrían aportar en la identificación de los contenidos y practicas docentes. Tal vez, en estos mismos términos, algún día podamos definir (o no) la diferencia entre el pensamiento proyectual y el arquitectónico.

permitan entender por qué y para qué cada ciclo existe y como construye el conocimiento.

Acerca de contenidos y objetivos en los cursos de Taller

Ha resultado históricamente difícil para los talleres la explicitación o enunciación en formatos unificados de los programas de sus cursos. Esto puede entenderse de diversas maneras; además de reconocer que tal explicitación está íntimamente ligada a la propuesta académica, la concepción teórica de cada uno de los Talleres e incluso a las respectivas orientaciones didácticas de los mismos.

- El impulsar y desarrollar un tipo de pensamiento más que aprender "cosas": preeminencia de los objetivos sobre los contenidos
- La no linealidad en el aprendizaje de la arquitectura.
- Lo impreciso que resulta definir complejidad equivalente (que solía equipararse a escala y programa), es decir no es necesariamente dependiente la complejidad del objeto de la escala y del programa.
- La complejidad está ligada a la concepción teórica de cada taller.

El modelo no condiciona ni pone en duda el formato de los talleres. permite a su vez pensar alternativas donde convivan diferentes estructuras de talleres: verticales, por franjas o incluso por módulos.

Aproximaciones a la complejidad- variables a tener en cuenta.

Planteamiento del problema, por ejemplo:

- Desde una visión sistémica: apertura o cierre del problema
- Contextualización: interpretación de las cualidades de contexto
- Programática

Aspectos resolutivos, por ejemplo:

- Articulación espacial de lo programático-funcional
- Integración tecnológica
- Conceptualización y referenciamiento- Ideologización

Descripción del producto, por ejemplo:

- Representación
- Grado de definición

Aspectos materiales, por ejemplo:

- Construcción
- Estructuras
- Acondicionamientos

Ateneos de integración

Se discutió la diferencia entre un taller transversal y un ámbito de integración transversal para poder arribar a alguna propuesta concreta en relación a este componente previsto en la propuesta del Plan de Estudios. El taller de integración o transversal es una unidad autónoma en la cual se hace un ejercicio que lo orientan distintos profesores y esto sería una tercer centralidad. Se opta entonces por un espacio de integración al que se le llamará *ateneo*.

Estos ateneos son ámbitos en el cual cierto producto del taller, una idea arquitectónica en evolución, un proyecto de estudiantes fuese analizado en términos técnicos y teóricos en determinado tramo.

Al comienzo del proceso, cuando la idea es embrionaria y se está en espacios aún de las ideas la imbricación con la representación se hace muy clara, así como al final del proceso donde esa idea ahora ya proyecto se debe representar y comunicar. Este orden permite pensar que habría tres instancias diferentes, el comienzo, el desarrollo y la entrega del proyecto. El intercambio con las otras áreas se produciría fundamentalmente en la instancia del desarrollo. Se propone al DEAPA, en tanto departamento constituido, como coordinador y organizador de este taller.

Los ateneos de integración son espacios de intercambio donde las diferentes áreas abordan un producto y debaten sobre el mismo, el objeto de debate puede ser un producto de un estudiante o un estudio de caso, habilitando la integración docente desde las distintas áreas.

Las actividades de los ateneos de integración deberían coexistir en forma sinérgica con las otras actividades que comparten el trimestre.

Se propone así, un ámbito que deje un espacio abierto marcando objetivos. Una pauta para la complementación entre actividades de naturaleza análoga. Un modelo dinámico en el año y en los años adecuándose a lo que el estudiante está haciendo y demandando en el año. Esta propuesta es necesaria trasladarla a las demás áreas para su discusión.

Del punto de vista de una cuantificación se entendió que:

Cada estudiante asiste a un ámbito de integración por trimestre.

Cada docente lleva una unidad de su grupo de taller.

Se generan paneles integrados con docentes de todas las áreas.

Se aprueba por asistencia y con la defensa del trabajo a lo largo de la trayectoria del ateneo.

Informe Área Tecnológica

AREA TECNOLOGICA

10 de diciembre del 2012

Consideraciones preliminares

Este informe tiene como objetivo la presentación al Claustro de Facultad de una síntesis sobre las opiniones recogidas en la discusión llevada a cabo por docentes y representante del Área Tecnológica en relación a la propuesta del Plan de Estudios recibida de parte de Decanato con fecha 20 de junio del 2012 (Etapa 2) .

SINTESIS DE LOS PUNTOS FUNDAMENTALES DISCUTIDOS EN EL AREA.

1. Sobre el perfil del egresado.

Se estima como necesidad primera la definición precisa de la profesión para la cual se está formando al estudiante. Como plantea R. Follari¹, en la medida en que tengamos precisado qué estamos tratando de logar, podremos saber cómo hacerlo. En este sentido se asume como válida la definición establecida por el Mercosur Educativo ARCUSUR²:

Perfil del egresado:

Hoy es posible reconocer escenarios y formas de acción académicas y profesionales cambiantes, diversas y múltiples en las diferentes escalas del proyecto de arquitectura. Estas condiciones requieren la adopción de un perfil generalista para la formación del arquitecto incorporando la formación ética y la responsabilidad social, política y ambiental que conllevan las acciones profesionales y académicas. Este profesional deberá ser consciente de que la formación recibida, en el transcurso de sus estudios de grado, es la primera etapa de un proceso de formación continua. Los métodos de formación de arquitectos son muy variados, lo que constituye una riqueza cultural que debe preservarse.

[&]quot;Criterios e instrumentos para la revisión de Planes de estudio". Roberto Follari-Jesús Berruezo U.A.M., 1981.

[&]quot;Documento de criterios e indicadores para la acreditación regional de carreras de grado de arquitectura"-Comisión consultiva de expertos de arquitectura del Mercosur, 2008.

La formación deberá asegurar el logro de las siguientes capacidades:

- -Capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas de la sociedad.
- -Capacidad de producir creativamente proyectos de arquitectura de diferentes escalas dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico-constructivos y expresivos, considerando los respectivos contextos sociales, económicos, históricos, culturales y ambientales.
- -Capacidad de llevar a cabo con eficiencia las tareas pertinentes a la actividad constructiva y tecnológica, involucrando las tecnologías adecuadas como así también la calidad, la higiene y la seguridad.
- -Capacidad adecuada para abordar proyectos urbanísticos y de planificación urbana y territorial.
- -Capacidad de ejercer las actividades de organización, dirección y gestión de naturaleza política, técnica y administrativa, en el campo de la actividad que corresponda.
- -Capacidad conceptual y metodológica necesaria para integrar equipos interdisciplinarios.

Conocimientos, habilidades y destrezas del egresado:

- -La formación debe garantizar una relación estrecha y concomitante entre teoría y práctica, y dotar al futuro profesional de los conocimientos, habilidades y destrezas para el dominio de la concepción arquitectónica y urbanística y el desarrollo e implementación de proyectos y su materialización con el manejo integrado las diferentes dimensiones que abarca:
- -Las habilidades proyectuales en todas sus escalas.
- -Los medios y técnicas que permiten la concepción y comunicación eficaz del proyecto en todas sus etapas.
- -Los conocimientos tecnológicos pertinentes para la elaboración de proyecto y materialización de la obra en sus diferentes escalas, considerando factores de constructibilidad, costo, durabilidad, uso y mantenimiento.
- -Los conocimientos del urbanismo y el territorio.
- -Los conocimientos de la historia, las teorías y la crítica arquitectónica, urbanística y artística.
- -Las técnicas y metodologías de investigación.
- -Las dimensiones artísticas, sociales, patrimoniales, culturales y ambientales.

2. Sobre el carácter del título.

Se parte de un único título generalista y habilitante para el ejercicio profesional que

garantice la capacidad de hacerlo con un cabal compromiso social, y con la plena responsabilidad civil que resulta inherente. El currículum debe reflejar y asegurar la formación consistente al respecto.

Nuestro título de grado se enmarcará dentro de un *modelo centrípeto*³ donde el título de grado se fortalece en su carácter de único y habilitante. No debe corresponder a ninguna formación externa al grado el carácter habilitante para el ejercicio profesional, sino que debe quedar en la formación de grado.

La existencia de distintos recorridos curriculares no debe comprometer la formación generalista y la amplitud de competencias que debe asegurar el título.

En este escenario de formación generalista se plantea como impostergable el mapeo de los posibles recorridos suficientes, entendiéndose por suficientes aquellos que garanticen el conocimiento necesario e irrenunciable para cumplir con los objetivos académicos planteados para cada ciclo y/o curso según sea el caso.

3. Sobre la duración de la carrera y la organización del año lectivo.

Ante la propuesta de tomar la reducción de créditos y la organización del año curricular en tres periodos sucesivos como bases para la definición del Plan de Estudios se entiende que, la duración de la carrera y la organización del año lectivo deben ser consecuencia del proyecto conceptual del Plan de Estudios y no su punto de partida. En este sentido se plantea que:

- a) la duración de la carrera que se propone no es obligada por condicionesreglamentarias sino una definición política, y que de ello puede verse afectada la calidad del egresado;
- b) existen dudas en cuanto a que la organización en base a la división del año lectivo en tres partes sea la alternativa más conveniente

Se reconoce en el Área que el formato propuesto de división del año lectivo en tres partes tiende a evitar problemas de superposición entre los cursos de Anteproyectos y las materias teóricas. No obstante muestra claramente el problema y deja abierta la duda sobre la posibilidad de haber resuelto las superposiciones con una más adecuada

_

³ Seminario sobre "Evaluación de los aprendizajes " Alicia Camillioni – Facultad de Arquitectura Udelar 31 de octubre 2012

integración inter-áreas, con planes coordinados con seguimiento conjugado.

Se entiende que la división del año lectivo en tres períodos sucesivos puede además comprometer las calidades de los procesos pedagógicos. Se destacan en este sentido los siguientes argumentos:

- a) la reducción del periodo total de dictado determina que las clases serán más largas y/o cada menos tiempo. La concentración puede atentar contra la necesaria maduración de los conceptos de clase y contra la construcción de las necesarias confianzas inherentes a los procesos de aprendizaje.
- b) La actual división en semestres plantea ya dificultades, por resultar el segundo de menor rendimiento que el primero. Se entiende que de existir un período más, los efectos de esta pérdida de rendimiento se agudizará aún más a medida que avance el año lectivo.

El Plan deberá incluir diseños curriculares para estudiantes de diferentes características y posibilidades de dedicación, ya que la Institución deberá garantizar la igualdad de accesibilidad y seguimiento de la carrera a todos los estudiantes de grado.

4. Sobre la estructura docente.

Se propone poner en práctica el Reglamento de organización y ejercicio de las funciones docentes en la Facultad de Arquitectura⁴, realizándose la necesaria revisión en función de las ordenanzas vigentes de la UdelaR.

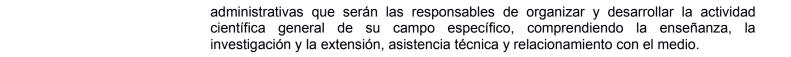
Esto implica la superación de la organización de la estructura docente en base a cátedras referidas a un curso.

La estructura docente deberá reflejar una organización en unidades académicas cuyo objetivo sea centralizar todas las actividades docentes respecto de un campo temático, siempre que este campo tenga la suficiente entidad e identidad para ello y comprenderá las tres funciones universitarias esenciales: enseñanza, investigación y extensión.

Esta organización docente se estructurará en base a unidades funcionales y

7

⁴ Aprobado por el CFA con fecha 5/7/2000 en http://www.farq.edu.uy/herramientas/documentos-tramites/ordenanzas



5. Sobre recursos materiales necesarios para la implementación de un nuevo Plan.

Se reconoce que deben revisarse las didácticas (estrategias pedagógicas) actuales de modo de lograr una efectiva formación que permita al estudiante completar con autonomía la totalidad del recorrido curricular establecido.

Para ello es menester asimismo, contar con la "base material" a nivel edilicio y de personal docente que permita una gestión pedagógica adecuada, en grupos que no deberían superar los 25 alumnos. Esta "base material" implicaría espacios adecuados para cada curso en cuanto a la posibilidad de reunión, atención personalizada y tareas administrativas.

Estas nuevas didácticas deberán necesariamente buscar los caminos para adecuarse a las TIC, reformulando, si fuera el caso, el rol del docente universitario y de la propia Institución. El trabajo entre pares se plantea como una de las estrategias a profundizar.

METODOLOGIA DE TRABAJO

Contexto de trabajo

El grupo que elaboró los insumos para este informe correspondiente a la Etapa 2 de discusión del Plan desarrolló su trabajo durante 23 reuniones comprendidas en el periodo del 29 de junio al 6 de diciembre del 2012⁵. Estas reuniones tuvieron carácter abierto con convocatoria pública a todos los actores interesados en participar, y se desarrollaron en forma semanal e ininterrumpida en diferentes días y horarios de forma de poder integrar las diferentes disponibilidades horarias (viernes de 14 a 15 horas, jueves de 13 a 15 horas y de 19 a 21 horas) en la Sala del Consejo y Salón 20B.

El Consejo de Facultad designó a los docentes Roberto Villarmarzo y Eduardo Brenes como referentes docentes del Área Tecnológica para esta etapa⁶ y a Patricia Flores como coordinadora de la misma, encargados de transmitir las opiniones del Área al grupo transversal que concentró a los demás ámbitos de Facultad.

En el desarrollo de las reuniones estuvieron presentes con diferente intensidad y presencia, representantes de los siguientes ámbitos y asignaturas de Facultad:

Por Cátedras:

Arquitectura y Tecnología, Construcción I y II, Construcción III y IV, Acondicionamientos e instalaciones, Estabilidad I Acondicionamiento Lumínico Acondicionamiento Sanitario Matemáticas

Por Claustro de Facultad:
Orden egresados
Orden docente
Orden estudiantil

Instituto de la Construcción Departamento de Informática

Se adjuntan actas de la totalidad de las reuniones realizadas. (Anexo 1)

Según resolución RCF №60 del 29/08/2012.

Agenda propia de discusión

Para el desarrollo del trabajo el grupo consideró imprescindible realizar una discusión previa a la consideración de la propuesta recibida de Decanato, que contuviera ciertos puntos fundamentales en la definición de criterios generales del Plan, a los cuales no se había llegado en la Etapa 1. Para esto el grupo se fijó una agenda propia conteniendo cuatro puntos que consideró esenciales para poder discutir el Plan en forma integral.

Los puntos, que aún se encuentran en proceso de discusión presentan al día de hoy diferentes grados de avances y son los siguientes:

- 1. Objetivos generales del Plan.
- 2. Carácter del título a otorgar: carácter del mismo, único o múltiples, habilitación.
- 3. Estructura docente para la implementación a futuro: modelo final y posibilidades de transición.
- 4. Puntos significativos que deberían estar incluídos en el Plan.

Ciclo de presentaciones

Otro tema importante en el proceso de discusión fue la evaluación por parte del grupo sobre la importancia de poder realizar un diagnostico basado en las experiencias reales que se están realizando actualmente, de forma de poder incorporar cambios e innovaciones potenciando las fortalezas de lo existente e incorporando cambios hacia los escenarios posibles y deseados.

Con este objetivo se viene desarrollando en las últimas reuniones un Ciclo de Presentaciones a las que han sido invitados los diferentes ámbitos académicos relacionados al Área y que actualmente realizan actividades de enseñanza dentro del Grado. Este ciclo comenzó el pasado 15 de noviembre y culminará el próximo 13 de diciembre. Se adjunta el programa propuesto para el mismo⁷.

Objetivo de la actividad:

Generar posibles coordinaciones entre los actuales cursos.

Con este objetivo se convocó a los responsables de cursos a realizar una breve presentación de 10 minutos al resto del Área.

Los puntos más relevantes que la convocatoria solicitó abordar fueron:

Se adjunta programa completo del Ciclo de Presentaciones (Anexo 2)

- Fundamentos teóricos conceptuales metodológicos de cada curso;
- Temáticas desarrolladas por cada curso ;
- Didácticas actuales (indicando si existen instancias de integración con algún otro curso o actividad docente dentro o fuera del Área);
- Sistemas de evaluaciones.

Anexos

Anexo Área Historia y Crítica

Anexo 1

Actas de reuniones Área Histórico Crítica Etapa 2

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 23/5

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Jorge Nudelman, Mariella Russi; Mary Méndez (claustro)

Asuntos previos

Se realiza un breve repaso de la reunión inter-áreas (16 de mayo) y de las cuestiones allí planteadas en torno al informe presentado por el área. En particular, se mencionan algunas cuestiones que resultaron polémicas: el carácter propedéutico del ciclo inicial, el peso asignado a la opcionalidad y la ordenación del debate de acuerdo a los dominios implicados en el área (historia, teoría, ciencias sociales).

Se anuncia el inicio de la segunda etapa en el proceso de debate hacia el plan de estudios y la configuración de reuniones transversales periódicas. Se plantea la inminente elección de dos delegados del área que asistan a tales instancias.

Tema central

El debate gira en torno al ciclo básico entendido como primer tramo de la carrera. En particular, se emprende la revisión y/o redefinición del curso propuesto por el área, en principio denominado "Temas actuales de la arquitectura". En este marco se plantean dos cuestiones: la pertinencia del curso propuesto y del ciclo inicial como tal, y su relación con las otras carreras de la Facultad, a fin de definir si éste debe formularse o no como base común a todas ellas.

A esto se agregan otras cuestiones: la estructura curricular propuesta centralmente y la posición del área en el marco del proceso en curso.

Ciclo básico

La idea de un ciclo básico no cuenta con respaldo unánime, si bien se asume en el marco de la estructura 1-3-1 propuesta centralmente. En este sentido, se cuestiona puntualmente la excesiva apuesta a un primer tramo entendido como sinopsis o introducción al resto de la carrera (Nudelman, Russi).

Otro aspecto considerado es el diseño de este ciclo inicial y en particular, su especificidad disciplinar o eventual "apertura" a las carreras linderas: se debate si debe entenderse como un ciclo común a las carreras hoy insertas en la facultad —con foco en el diseño— o como etapa inicial propia de la carrera de arquitectura. En principio, la primera opción no cuenta con claro respaldo y genera escepticismo, si bien se admite la existencia de una realidad institucional que debe ser atendida (Nudelman). Y en tal sentido, se descarta la integración total pero se admite el menú de

asignaturas (Nudelman). Se propone además habilitar la migración en dos sentidos —desde y hacia otras carreras— sobre la base de una razonable equivalencia (Gilmet).

Por otra parte, puntualmente se afirma la presencia de aspectos comunes capaces de dar base a un ciclo común —percepción visual, estructura antropológica del espacio, historia, teoría y crítica, aspectos técnicos y sociales, sistémica— (Ligrone), pero esta opción no cuenta —como se dijo—con respaldo afirmativo.

Con respecto al curso propuesto por el área, su revisión en detalle sigue pendiente y no hay avances significativos. Por un lado, la propuesta inicial se mantiene y respalda: la creación de un curso de ritmo lento y carácter propedéutico (al margen del malentendido que este adjetivo crea), referido a temas de arquitectura y en atención a la experiencia referida por los docentes involucrados (Gilmet, Méndez). Por otro lado, la propuesta se cuestiona en tanto aparece aún muy poco clara en su definición concreta (Russi).

Estructura curricular

Otro aspecto planteado en la reunión refiere a la estructura general propuesta centralmente. En tal sentido, se menciona la necesidad de discutir en detalle la organización en trimestres (Nudelman), visualizada como un modelo "ideal" que parece poco aplicable en términos reales (Capandeguy). Se recoge el reclamo de otorgar mayor peso relativo a la opcionalidad: un reclamo que debe hacerse extensivo a todas las áreas involucradas en el proceso, a fin de habilitar la flexibilidad transversal general y no solo internamente al área (Capandeguy). Se plantea además la apertura del concepto de Proyecto Final de Carrera a otras opciones posibles en el marco de la formación académica (Capandeguy).

Posición del área

Finalmente, y a partir de la reciente reunión transversal, se ratifica el proceso seguido por el área. Se propone continuar el debate con foco en la carrera de arquitectura y en el dominio específico (historia, teoría y crítica), a fin de alcanzar un modelo convincente en cuanto a estructura y contenidos (Russi). Esto se inscribe en la voluntad de ajustarse al espíritu del nuevo plan y sus exigencias, en la medida en que dicho ajuste sea general y efectivamente compartido por las otras áreas involucradas.

Se propone iniciar la próxima reunión con la elección de delegados al grupo transversal de trabajo. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 6/6

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Lucio De Souza, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, William Rey, Mariella Russi; Mary Méndez (claustro)

Tema central

La reunión se destina al repaso de los principales aspectos acordados, a fin de ajustar posiciones y alcanzar niveles de consenso que puedan elevarse a las próximas instancias transversales. Sobre esta base, el debate gira en torno a dos cuestiones: **la opcionalidad** y los posibles modelos que admite, y la definición del **primer tramo de la carrera** —lo que implica la revisión del curso inicial ya aprobado en instancias previas—.

Opcionalidad

El tema de la opcionalidad se plantea como una cuestión previa a considerar. Se asume que el modelo manejado hasta ahora por el grupo de trabajo supone un grado relativo de flexibilidad, en tanto conjuga niveles de opcionalidad con una base obligatoria.

Se propone entonces considerar un modelo alternativo que asegure flexibilidad absoluta y total: un espacio exclusivamente integrado por asignaturas opcionales y electivas (Capandeguy). Un modelo que deberá hacerse extensivo a todas las áreas involucradas —teórico-histórica, tecnológica, proyectual—, lo que resulta condición imprescindible para su concreción efectiva en la Facultad (Carmona). Deberá además asociarse a un proyecto de re-estructura docente, dado que ambos aspectos resultan indisolubles y deben considerarse conjuntamente (Nudelman).

La propuesta habilita la concreción de derroteros formativos diversos, y de algún modo erosiona la centralidad del proyecto en la formación profesional: la opcionalidad en sentido fuerte admite la posibilidad de adoptar un sesgo tecnológico, teórico o proyectual, sin prioridades preestablecidas y de acuerdo al interés vocacional.

La idea queda planteada a grandes rasgos, sujeta al nivel de receptividad que tenga en las otras áreas.

¿Ciclo básico?

El debate sobre el ciclo básico supone revisar algunos puntos ya acordados. En particular, discutir la propia existencia de una instancia inicial niveladora tal como se planteara en principio. Esto deriva en el cuestionamiento de posiciones ya adoptadas y su reemplazo por una propuesta alternativa.

En este marco, se descarta la idea de un ciclo básico introductorio y sinóptico, así como la formulación de un curso "de ritmo lento", "nivelador y propedéutico", propuesta aprobada por el grupo de trabajo en reuniones previas.

Se propone en cambio el diseño de un **primer tramo** anual que incorpore, **en el arranque y de modo directo**, contenidos disciplinares específicos y de nivel universitario (De Souza, Rey, Russi). Esto se plantea con referencia a la carrera de arquitectura y al área específica, en el entendido de que las propuestas formuladas podrán luego articularse con las provenientes de otros espacios académicos.

En concreto, se propone integrar dicho tramo inicial con **Historia 1, Teoría 1, Proyecto 1 y Expresión gráfica** —en paralelo al taller— (De Souza, cátedra de Teoría 2). Aunque por otra parte se afirma que **Teoría 1 no debe incluirse en primer año** sino más atrás, dadas las dificultades que ofrece al estudiante que ingresa (Méndez).

En cuanto al curso de Historia 1, se acuerda destinarlo a abordar **la contemporaneidad**, en el entendido de que esto resulta atractivo y permite insertar al estudiante en la cultura arquitectónica actual (acuerdo general). Dichos cursos tendrán formato y duración estándar (trimestral o cuatrimestral).

En cuanto al vínculo con otras carreras, en principio se pone el foco en la carrera de arquitectura y en el área específica, a fin de tomar decisiones que luego puedan articularse con las demás. Sí se admite la incorporación de **algunas materias comunes**, y se propone, a modo de ejemplo, introducir cursos de Historia del Diseño o Cultura del Diseño en este tramo inicial (Méndez). No se trata de diseñar un ciclo común sino de **habilitar articulaciones** puntuales entre la carrera de arquitectura y las otras carreras presentes en la facultad.

A esto se agrega la propuesta de un **curso de apoyo, extra-curricular y opcional**, a ser implementado por la Facultad, que atienda las dificultades de lecto-escritura registradas en algunos estudiantes al momento de su ingreso. Dado que el curso que hoy brinda la UdelaR tiene cupos limitados y es insuficiente para atender la demanda en este sentido, se propone la formulación de un curso análogo en el seno de la Facultad (Méndez, acuerdo general). De este modo, el tratamiento de las dificultades en lecto-escritura se traslada a un ámbito extra-curricular creado específicamente para ello.

Al margen de estas propuestas, sobre el final se plantea otra posibilidad: el diseño de un primer año que no incorpore aspectos histórico-teóricos sino una base exclusivamente técnico-proyectual (Nudelman). La idea de base es que el estudiante de primer año no está en condiciones de plantearse problemas teóricos que aún no ha visualizado en su contacto con la realidad proyectual. El planteo queda esbozado y no se discute en profundidad.

Se sugiere continuar el debate en la próxima reunión, con foco en los principales aspectos acordados e incluidos en el informe presentado en la reunión transversal. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 2/7

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Lucio De Souza, Hugo Gilmet; Mary Méndez (claustro); Gastón Ibarburu, Pablo Kelbauskas (asistentes académicos).

Asuntos previos

Los asistentes académicos presentan un breve informe relativo a la duración de la carrera y al criterio de opcionalidad propuesto en el marco del debate hacia un nuevo plan de estudios. Se señala que la opcionalidad aparece como un recurso eficaz para articular un buen nivel de contenidos (en cantidad y calidad) con la reducción de plazos a nivel general. Se aclara asimismo que en principio se maneja un mínimo de 24 créditos por universo posible de asignaturas.

Tema central

La reunión se destina a debatir en torno a la propuesta presentada por el decano en la reunión transversal del 20/6, que se toma como base de discusión. En particular —y a sugerencia del profesor Gilmet—, el debate se enfoca en los siguientes puntos: ciclo básico, opcionalidad y trimestralización.

Aspectos generales

En términos generales se señala que la citada propuesta resulta muy abstracta y admite, por ende, variadas interpretaciones (Gilmet). Asimismo, se plantean discrepancias en cuanto a la lectura que allí se hace del Plan 2002: dicho plan no se formuló "desde los contenidos" sino todo lo contrario; supuso una reformulación de las modalidades de enseñanza pero mantuvo intactos los contenidos impartidos. Y en tal sentido se advierte sobre el riesgo de repetir el error, dado que la actual propuesta de cambio aparece —bajo el lema "motor epistémico"— como una transformación que, una vez más, no afecta los contenidos en juego (Gilmet).

En relación con esto último, se cuestiona fundar el nuevo plan de estudios sobre un hipotético "modo arquitectónico de pensar", tal como se plantea. Se señala que esta opción parece propia del área proyectual, y que debe apostarse en cambio a una formación integral que incluya otras variables —pensamiento crítico, abordaje físico-matemático, inserción cultural— y afirme contenidos (Gilmet).

Ciclo básico

Con respecto al ciclo inicial, una vez más se reclama su **dimensión propedéutica**, que fue inicialmente aprobada y luego descartada en las reuniones del área. Se señala que las otras áreas cuentan con instancias de este tipo (Matemáticas en el área tecnológica, Medios y Técnicas en el área proyectual), y que el área histórico-teórica tiene derecho a tenerla si lo cree necesario. En tal sentido, se cuestiona la última decisión tomada —eliminar el curso inicial propedéutico— y se propone reconsiderar el tema (Gilmet).

Sobre este punto, por otra parte se señala que la dimensión propedéutica no se eliminó en la última decisión del área: se separó de lo estrictamente disciplinar mediante la formulación de cursos de apoyo extra-curriculares especialmente destinados a salvar las dificultades en lecto-escritura de aquellos estudiantes que lo requieran (De Souza). Aunque también se propone que dichos cursos de lecto-escritura se destinen a *todos* los estudiantes y no solo a unos pocos (Carmona).

En cuanto al talante general del ciclo básico, se propone que el mismo no sea común a todas las carreras pero sí incluya algunas asignaturas comunes (Carmona).

Opcionalidad

Otro aspecto abordado es el de la opcionalidad radical recientemente propuesta por el decanato. Y sobre este punto hay opiniones diversas.

En primer lugar se señala que el área ha debatido hasta ahora bajo otra hipótesis, fundada en la coexistencia de una base obligatoria troncal y un espacio opcional. Las propuestas formuladas han sido, por ende, formuladas bajo ese supuesto inicial (Capandeguy).

La propuesta de un nuevo criterio —opcionalidad absoluta o radical— exige entonces reorientar la discusión. Y en este sentido hay varias posiciones.

Por un lado se señala su atractivo, aunque se advierte que de tomar esa opción hay que armarlo bien y evitar situaciones anárquicas (Capandeguy). En tal sentido, se sugiere revisar el agrupamiento temático inicialmente propuesto por Portillo y evaluar la posibilidad de trasvasar áreas, con la consiguiente re-definición del Proyecto Final de Carrera en términos más amplios (Capandeguy). En concreto, se ve necesario discutir cómo procesar este nuevo modelo al interior del área histórico-teórica, lo que implica —entre otras cosas— definir créditos específicos (Capandeguy).

Por otro lado la propuesta genera algunas reservas, o bien el desacuerdo frontal. En primer lugar, la misma se rechaza en tanto supone la renuncia del docente a orientar el derrotero académico del estudiante y el consiguiente desperdicio de la experiencia acumulada en tal sentido (Bervejillo).

Se señala también que la misma afecta sobre todo a las áreas histórico-teórica y tecnológica pero no se visualiza claramente en el área proyectual (Gilmet). Se afirma además que la misma parte de supuestos erróneos o muy discutibles, como el que atribuye al estudiante de primer o segundo año la capacidad de definir su perfil formativo (Méndez). Se marca además que la propuesta promueve la competencia —indeseable— entre asignaturas y la "tallerización" general (Méndez). La misma no considera además la masividad ni la estructura docente, en tanto implica contar con docentes estables dotados de una elevada carga horaria. Por otra parte, la ausencia de asignaturas

obligatorias parece inadmisible en el área tecnológica, en tanto permite eludir contenidos claves para el ejercicio profesional (Méndez).

Más concretamente se señalan algunos aspectos puntuales que ponen en cuestión la propuesta. En particular, se señala la necesidad dar a los temas de Arquitectura Legal carácter obligatorio y ubicarlos al final de la carrera, dado que resultan imprescindibles para la emisión del título habilitante (Carmona). Se cuestiona también por qué se han destinado tantos créditos al ciclo inicial del área histórico-teórica (en referencia al cuadro presentado por asistentes académicos). Se propone trasladar parte de esos créditos al tramo central de la carrera y ubicar allí también algunos contenidos obligatorios (Carmona).

Trimestralización

La modulación trimestral es otro de los puntos debatidos, y quizá el que genera mayores resistencias. En tal sentido, la trimestralización se cuestiona en tanto profundiza los problemas detectados bajo la lógica semestral, que impide la adecuada asimilación del conocimiento impartido y se ha demostrado ineficaz para reducir la carrera (Gilmet). Por otra parte, el modelo trimestral preocupa por su elevada vulnerabilidad: las interrupciones frecuentes resultan mucho más críticas en cursos de breve duración que en lapsos más extensos. Y a esto se agrega otra consideración: la falta de sustento que tiene el destino del último trimestre a la formación docente, cuando este tiempo ya está dado hoy por los semestres destinados a los cursos libres —que dan al equipo docente espacio para la realización de estas tareas, cuyo incumplimiento responde seguramente a otros motivos— (Gilmet). Se señala además que la propuesta de trimestralización es claramente hija del área proyectual, y que tiene un claro fundamento: garantizar el mejor funcionamiento de los talleres y evitar las interrupciones provocadas por los cursos teóricos. Un problema que no debe ser resuelto en detrimento de la formación en las otras áreas involucradas (Gilmet).

Esta crítica cuenta con apoyo general. En particular, se reafirma la fragilidad de la propuesta y su inaplicabilidad real (Capandeguy, Bervejillo). Se reafirma además que la separación temporal entre el trabajo en los talleres y el dictado de los cursos teóricos conspira contra la formación integral (Capandeguy). Por otra parte, se afirma que la propuesta conspira también contra la integralidad de las funciones docentes al confinar las tareas de investigación en un trimestre, lo que tampoco parece razonable para el adecuado desarrollo de esta actividad (Carmona).

Títulación

Finalmente, y en relación con el modelo propuesto, se cuestiona la existencia de un único título que de cierre a variedad de itinerarios académicos, dado que la emisión del título habilitante supone el ejercicio de la responsabilidad decenal —y esto exige el acceso ineludible a ciertos contenidos—

(Bervejillo). Se plantea además la necesidad de promover el ejercicio de la práctica profesional antes de la titulación correspondiente (Bervejillo).

Se decide destinar la próxima sesión a ensayar posible alternativas para el área sobre la base del debate realizado. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 11/7

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Jorge Nudelman, William Rey, Ingrid Roche

Tema central

La reunión se destina a ensayar alternativas para el área con base en la propuesta del decano y las modificaciones o ajustes que se propongan. En este marco se hacen algunos planteos concretos y se alcanza el acuerdo unánime con respecto al carácter del ciclo inicial o primer tramo de la carrera

Propuesta inicial

El debate se inicia con una primera propuesta que intenta precisar la distribución relativa de créditos y los contenidos correspondientes al área (Carmona). La misma toma como referencia el cuadro presentado por asistentes académicos y registra allí un claro desbalance entre los créditos del área asignados al ciclo inicial y al tramo central de la carrera.

Sobre esta base se propone una primera medida: tomar 10 créditos del ciclo inicial y trasladarlos al tramo central bajo la forma de materias obligatorias. De este modo, el ciclo inicial queda con 10 créditos —asignables, por ejemplo, a Historia de la Arquitectura del siglo XX o Historia de la Arquitectura Universal— y el tramo central con 40 créditos, de los cuales se destinan 10 a cursos obligatorios —por ejemplo, Teoría de la Arquitectura I e Historia de la Arquitectura Nacional—, 20 a cursos opcionales —por ejemplo, Historia de la Arquitectura Latinoamericana, Historia de la Arquitectura Contemporánea, Economía y Sociología— y 10 a materias electivas —por ejemplo, curso de patrimonio, temas actuales de la arquitectura, tesinas a realizarse en el IHA—. Queda claro que la propuesta se enfoca en la re-distribución de créditos y el manejo estratégico de la opcionalidad/obligatoriedad. No pretende ser concluyente en cuanto a contenidos, que se mencionan a modo de ejemplo.

En otro orden, se propone ubicar los cursos de lecto-escritura en el espacio destinado a contenidos transversales. Y se afirma el rol central que el proyecto debe asumir en el PFC, dado que resulta imprescindible para el acceso al título habilitante.

Esta primera propuesta es de recibo, a pesar de su excesiva adscripción a la rigidez del citado cuadro. Se propone entonces avanzar en concreciones pero con mayor soltura en relación a este gráfico (Gilmet). A partir de allí, y con tal propósito, el debate gira en torno a los siguientes temas: definición del ciclo inicial, criterio de opcionalidad, trimestralización y estructura docente. A continuación se reseñan los principales aspectos abordados y el acuerdo unánime alcanzado.

Ciclo inicial

Luego de algunos debates previos, la existencia del ciclo inicial se asume como una instancia ineludible que cuenta (al menos) con dos fundamentos básicos: articulación entre el nivel secundario y el universitario, articulación puntual —en algunas asignaturas— entre carreras linderas. En ese marco, se propone definirlo —en principio— en lo relativo a la carrera de arquitectura y al área (Carmona).

En líneas generales, hay acuerdo en disminuir la asignación de créditos a este primer tramo de la carrera —20 créditos es demasiado—, así como en dotarlo de **contenidos obligatorios**. Se reafirma además el rol que el ciclo inicial debe jugar como bisagra entre la enseñanza secundaria y la universitaria, y en tal sentido se insiste en la necesidad de **adecuar las didácticas** a las dificultades de ingreso, sin recurrir forzosamente a cursos de apoyo extra-curriculares (Gilmet, Nudelman). De hecho, las citadas carencias —sobre todo en lecto-escritura— aparecen como un problema grave y de largo aliento —veinte años de declive en el nivel de la enseñanza secundaria —, que debe ser atendido mediante el ajuste global de las didácticas (Roche). Se insiste entonces en el talante propedéutico que deberán tener los cursos del área teórico-histórica en este primer tramo, como lo tienen algunas asignaturas de las otras áreas involucradas —Medios y Técnicas en el área proyectual, Matemática en el área tecnológica— (Gilmet). Con respecto a los contenidos, no hay aun planteos alternativos al ya formulado (Carmona), si bien se afirma la necesidad de abordar cuanto antes este aspecto (próxima sesión).

Propuesta de consenso

Se resuelve diseñar un ciclo inicial capaz de atender las dificultades de ingreso mediante el adecuado **ajuste de las didácticas** en los propios cursos disciplinares, lo que podrá reforzase con el recurso a los cursos extra-curriculares de apoyo ya existentes (o a crearse) en el ámbito universitario. Un ciclo inicial que incluya **contenidos obligatorios** y **algunas asignaturas comunes** a las diversas carreras involucradas (acuerdo unánime).

Opcionalidad

Con respecto al modelo de opcionalidad, la propuesta de decanato se valora en tanto habilita la concreción de itinerarios personales. Y se plantea una vez más la interrogante sobre el mantenimiento (o no) de las "tres bandas", es decir, sobre la posibilidad de formular un modelo que trascienda la opcionalidad interna a cada una de las áreas (Capandeguy).

Por otra parte se cuestiona el sesgo temático adoptado—hacia la arquitectura y el diseño—, que al parecer excluye la posibilidad de optar por el urbanismo como campo específico. Se señala además que en la Facultad no hay actualmente un claro vínculo entre investigación y enseñanza en ese dominio temático (Nudelman).

Trimestralización

La propuesta de trimestralización se cuestiona una vez más, en tanto favorece la concentración del dictado e inhabilita así adecuados tiempos de asimilación (Roche). En tal sentido, se sugiere consultar en la instancia transversal (inter-áreas) si el modelo propuesto supone reducción o concentración horaria en el dictado.

Estructura docente

Finalmente, la estructura docente es una de las grandes interrogantes que sigue en pie. En tal sentido, se señala que el modelo radical de opcionalidad propuesto parece incompatible con una estructura de cátedras como la que hoy funciona (Nudelman). Sin embargo, por otra parte se señala que la estructura actual aprobada es de cátedra única y varios cursos, lo que de algún modo simplifica las cosas: los docentes de historia pertenecen a una misma cátedra y podrán moverse libremente en ella (Carmona). Una modalidad que parece funcionar muy bien para el caso de Historia pero no se visualiza con claridad en otros campos temáticos, dado que no se visualiza un trasiego similar entre docentes de Economía y Sociología, por ejemplo (Gilmet).

En cualquier caso, la interrogante queda planteada: **qué estructura docente será compatible con el modelo propuesto por decanato**. Se resuelve entonces plantear el problema en la instancia transversal correspondiente.

Se resuelve destinar la próxima reunión a definir los posibles contenidos del ciclo básico y continuar con el orden del día previsto. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 25/7

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Leonardo Mesías, Jorge Nudelman, William Rey, Ingrid Roche, Mariella Russi; Mary Méndez (claustro).

Asuntos previos

Se ofrece un breve informe de la reunión transversal realizada el día 11/7, destinada a discutir en torno al modelo propuesto por decanato. Esto genera un breve debate sobre el modo en que el área puede procesar dicha propuesta.

Tema central

La reunión se destina a ensayar posibles alternativas para el área en términos de contenidos, distribución de créditos y modelo de opcionalidad. Esto se aborda en principio con relación al **ciclo inicial** o primer tramo de la carrera. A continuación se repasan los principales aspectos tratados en el debate.

Ciclo inicial

En términos generales, hay acuerdo en asignar al ciclo inicial unos **10 créditos** (y no los 20 sugeridos en el cuadro presentado por asistentes académicos). Sobre esta base se reafirman algunos aspectos ya acordados y se proponen posibles contenidos.

En primer lugar, una vez más se reivindica la pertinencia de dar a este primer ciclo un talante propedéutico en lo referido al área histórico-teórica —como lo tienen los cursos de Matemática y Medios y Técnicas en las otras áreas—, a fin de atender las dificultades de lecto-escritura que registran los estudiantes al momento de ingreso (Gilmet). En tal sentido, se recuerda el rol que este primer tramo tiene como articulación entre el nivel secundario y el terciario, y la necesidad de atender adecuadamente a esto. Se recuerda además el papel central que la lecto-escritura cumple en el área histórico-teórica, lo que demanda sus propios tiempos de asimilación (Gilmet). En este marco, se insiste en la implementación de didácticas que promuevan el enfoque crítico-reflexivo y permitan al estudiante trascender la mera repetición de conocimientos (Russi). Esto podrá reforzarse apelando a cursos de apoyo extra-curriculares, sin resignar créditos del área en este sentido (Russi, Ligrone).

Con respecto al diseño del primer ciclo y sus contenidos, se formula **una propuesta** que plantea dos posibles alternativas, en el marco de un plan de estudios que debe diseñarse para el estudiante medio (Gilmet):

- 1. Curso de historia de la arquitectura, con didácticas adecuadas a la situación del estudiante que ingresa. Esto permite eludir las dificultades que la teoría plantea en este primer tramo y liberar créditos del tramo central de la carrera. Esta opción recibe algunos apoyos puntuales (Ligrone).
- 2. **Curso diseñado** *ad hoc* para salvar las dificultades registradas en el momento de ingreso, con didácticas y tiempos acordes a esta situación. Una propuesta nueva cuya formulación podrá encomendarse a un grupo de trabajo conformado a tales efectos.

Otros aportes

En otro orden, se propone elaborar mecanismos que prestigien la carrera estudiantil, como la premiación de los mejores estudiantes (Ligrone). Y se exhorta a **definir contenidos y créditos del**

área con base en la propuesta emitida por decanato, a fin de ensayar posibles concreciones en ese sentido (Nudelman, Méndez).

Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 8/8

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Pablo Ligrone, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, Ingrid Roche; Mary Méndez (claustro).

Asuntos previos

Sucinto informe de la reunión transversal realizada el día 1/8, destinada a discutir en torno al modelo propuesto por decanato. Esto genera un breve debate sobre el modo en que el área puede acogerse a dicha propuesta.

Tema central

La reunión se destina a ensayar posibles alternativas para el área en términos de créditos y contenidos, con base en el modelo propuesto centralmente. El debate gira en torno a los siguientes aspectos:

Asignación de créditos

En términos generales, se cuestiona la atribución de 10 créditos por asignatura —hipótesis manejada centralmente—, que se considera excesiva (Ligrone). Se sugiere en cambio dosificar este número en función de la materia y sus características (Roche, Carmona). Por otra parte, se afirma que la asignación de 10 créditos por asignatura proviene de lógicas semestrales, y que su traslado a un modelo trimestral resulta falaz y absurdo (Nudelman).

Didácticas

En cuanto a las didácticas, se señala que el modelo propuesto por decanato asume un estudiante ideal con nivel de posgrado, y que elimina la didáctica como problema. Se propone asumir este aspecto e implementar modalidades alternativas (teórico-prácticas) para cubrir la carga horaria semanal de clase. Se rechaza además la excesiva concentración horaria (Roche).

Contenidos

La discusión sobre los contenidos gira en torno a la eventual existencia de contenidos fijos u obligatorios. En este marco, se afirma que el criterio de "razonable equivalencia" manejado en la propuesta central se funda en habilidades y no en contenidos, y que por ende se aplica al área proyectual pero no al área teórica (Carmona). Se deduce de esto que forzosamente habrá ciertos contenidos obligatorios, imprescindibles (Carmona).

En este marco, se propone la obligatoriedad de Historia Nacional —que se exige para el trámite de reválida—, y se sugiere la posibilidad de fusionar algunos contenidos actuales (Ligrone). Por ejemplo, se maneja la posible integración de contenidos de historia y teoría (Quintana).

Arquitectura Legal aparece también como una materia que debería ser obligatoria en tanto resulta imprescindible para el título habilitante. Se señala que hoy está muy estructurada en torno al quehacer profesional, y se sugiere su intervención en etapas más tempranas de anteproyecto (Bervejillo).

Estructura docente

La adopción de un nuevo modelo se vincula también a un cambio en la estructura docente. En el caso de asumir un criterio de opcionalidad radical, se plantea la interrogante sobre la eventual ausencia de demanda para alguna asignatura que no cuente con adeptos. En tal sentido, se exhorta a que las propuestas sean realmente aplicables (Quintana).

Propuestas/resolución

Finalmente, y dando cierre al debate, se exhorta a traducir al área el modelo propuesto por decanato, tomando la sustancia y no las precisiones posteriores (Carmona). En este marco se presentan dos propuestas concretas fundadas en el criterio de opcionalidad centralmente propuesto (Capandeguy, Méndez). Estas coinciden en la identificación de tres sub-áreas o campos de conocimiento al interior del área, habilitando la opcionalidad total en cada una de ellas. Sobre esta base se resuelve:

1

Aprobar la siguiente estructura:

CI: una materia obligatoria

TC: tres paquetes (sub-áreas): historia, teoría y ciencias sociales

CE: una materia obligatoria (Arquitectura Legal)

2

Encomendar a los delegados del área la formulación de una propuesta concreta sobre la base de la citada estructura (1).

Se levanta la sesión.

COMISIÓN DE ÁREA resumen delegados 20/8

Asistentes

Diego Capandeguy, Hugo Gilmet, Jorge Nudelman

La reunión se destina a formular una propuesta para el área en el marco del debate hacia el nuevo plan de estudios. En principio no se llega a una fórmula de consenso, y se presentan dos alternativas que a continuación se reseñan. Ambas coinciden —con algunos matices— identificar tres sub-áreas o campos de conocimiento al interior del área teórico-histórica: historia, teoría y ciencias sociales. Sobre esta base plantean dos posibles ordenaciones.

Propuesta Gilmet

La propuesta se perfila sobre tres líneas básicas: reducción de contenidos, adecuación de didácticas y flexibilidad curricular. En relación a esto último, define un modelo teórico aplicable a las tres áreas involucradas: proyectual, teórico-histórica y tecnológica.

En concreto, dicho modelo define una serie de **núcleos firmes** (NF) en cada una de las sub-áreas. Estos corresponden a **contenidos obligatorios** (que serán impartidos en cursos a diseñar), y cada uno de ellos se asocia a un equipo docente (y no estrictamente a las cátedras actuales). De este modo, se impone un nuevo recorte de asignaturas o unidades curriculares, y cambios en la estructura docente.

Por otra parte, **la trimestralidad se descarta** en tanto no da respuesta adecuada a los problemas planteados: es un recurso funcional al área proyectual pero muy desfavorable para las otras áreas. En relación a esta propuesta, se señala la importancia de otorgar una buena base a los núcleos firmes, sobre todo en el campo de las historias (Nudelman). Se afirma además la defensa de la consistencia pedagógica de los cursos, apelando a una carga horaria razonable —siempre inferior a las 6 hs semanales— (Nudelman).

Propuesta Capandeguy

En este caso se asume también la identificación de tres sub-áreas al interior del área, aunque se manejan algunas variantes en torno a la citada estructura tripartita. Sobre esta base se propone para el tramo central **un esquema de opcionalidad abierta**, con asignaturas obligatorias ubicadas exclusivamente en el ciclo inicial (Asuntos actuales de la arquitectura) y en el ciclo de egreso (Arquitectura Legal). Esto supone ofrecer, en cada sub-área, un menú de asignaturas opcionales de

igual rango, entre las cuales el estudiante podrá optar a condición de **cursar al menos una materia en cada sub-área**. No hay aquí núcleos duros, sino una oferta de opciones de igual jerarquía que sólo impone créditos mínimos y apela al criterio de redundancia.

La trimestralidad se deja como una cuestión abierta, así como la concentración horaria y la formulación de una nueva estructura docente.

El resultado de esta reunión será trasladado a la próxima reunión del área.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 29/8

Asistentes

Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, Ingrid Roche

Tema central

La reunión se dedica a debatir en torno a una posible estructura curricular del área, con base en las propuestas presentadas por los profesores Gilmet y Capandeguy, a la que se agrega en la presente sesión la propuesta del profesor Ligrone. A continuación se detallan los aspectos debatidos y acordados.

Propuestas

En concreto se presentan tres posibles modelos curriculares del área, formulados por los profesores Gilmet, Capandeguy y Ligrone (las dos primeras propuestas han sido enviadas por mail a todos los miembros del grupo de trabajo). Estos tienen algunos puntos de coincidencia —estructura general del área, diseño de ciclo inicial y ciclo de egreso— y varias diferencias (diseño del tramo central).

Coincidencias

En líneas generales, se asume que el área está integrada por estos campos de conocimiento: **Historia, Teoría** y **Ciencias Sociales**. Sobre esta base se adopta el esquema 1-3-1, con un ciclo inicial (CI), un tramo central (TC) y un ciclo de egreso (CE), y se define lo siguiente:

La existencia de **dos materias obligatorias**: una en el ciclo inicial —curso a diseñar, quizá vinculado a problemas actuales de la arquitectura— y otra en el ciclo de egreso —contenidos de Arquitectura Legal—.

2.

La obligación de cursar, en el tramo central, dos asignaturas en Historia, una asignatura en Teoría y una asignatura en Ciencias Sociales. No hay acuerdo, sin embargo, en la condición obligatoria u opcional de estas materias (ver disidencias).

Disidencias

Las principales diferencias se vinculan a dos aspectos: el diseño de nuevas asignaturas (o el mantenimiento de las actuales) y el modelo de opcionalidad a adoptar en el tramo central de la carrera.

1.

Dos de las propuestas presentadas —Gilmet, Capandeguy— suponen el re-diseño de las asignaturas y la definición de un nuevo recorte temático adecuado al nuevo modelo a implementarse, con el fundamento adicional de que la situación actual es imperfecta en su estructura y racionalidad. En concreto, se propone el dictado de Teoría en todas las escalas (la disolución de la actual distinción entre Teoría I y II) y la formulación de una asignatura en Ciencias Sociales que incluya la perspectiva antropológica (Gilmet). Esto es acompañado por varios de los presentes (Carmona, Roche).

La propuesta de **Ligrone** plantea en cambio el **mantenimiento de las asignaturas actuales**, sin previaturas en el tramo central, y en tal sentido invoca la existencia de una tradición probada que debe continuarse y consolidarse.

En ambos casos se valora el trabajo en las fronteras o solapes entre las asignaturas propuestas, por considerarse un espacio rico en posibilidades (Ligrone, Quintana).

2.

Con respecto al segundo punto, las propuestas de Capandeguy y Ligrone suscriben un modelo de opcionalidad total para el tramo central: un menú de asignaturas de igual rango que se ofrecen a la elección del estudiante, sin establecerse a priori ningún tipo de prioridad (aunque sí se establece el cursado de dos historias, una teoría y una ciencia social). De acuerdo a esto, habrá solo dos materias obligatorias en la carrera, una en el ciclo inicial y otra en el ciclo de egreso. Por otra parte, la propuesta de Gilmet postula la existencia —en cada sub-área— de "núcleos firmes" obligatorios, lo que da un total de seis materias obligatorias en la carrera: en cada sub-área hay contenidos irrenunciables que todo estudiante debe abordar. Dichos núcleos duros se asocian a equipos docentes, a fin de garantizar la continuidad del modelo.

Cuestiones abiertas

El debate toca además otros puntos y deja algunas cuestiones abiertas: asignación de créditos, trimestralización, estructura docente y diseño de un segundo nivel de opcionalidad (de profundización). A continuación se repasan estos aspectos:

Asignación de créditos

En principio, se cuestiona la asignación de 10 créditos por asignatura, dado que resulta en una carga horaria excesiva (6 hs aprox) si se aplica al trimestre (Carmona, Nudelman). En general —y a excepción de Ligrone— se argumenta además que la asignación no debe ser pareja sino ajustarse a las características de cada materia (Carmona, Nudelman).

Trimestralización

En relación con lo anterior, se sugiere **apelar a un modelo bi-trimestral** que permita desarrollar las materias (o algunas de ellas) en dos trimestres y no en uno (Carmona, Gilmet, Nudelman).

Estructura docente

En general, hay acuerdo en la urgente necesidad de **transformar la estructura docente** (Nudelman, Gilmet, Roche). En particular, se cuestiona la actual asociación indisoluble entre cátedra y asignatura (Nudelman). Por otra parte, se señala que la ordenanza actual define "la cátedra" como el equipo docente responsable de una disciplina y no del dictado de los cursos, por lo que ya estaríamos en condiciones de asumir los cambios derivados el nuevo plan (Carmona).

Opcionalidad de profundización

Otro tema planteado, a partir de las propuestas de Gilmet y Ligrone, es la posibilidad de generar un **espacio de opcionalidad en torno al núcleo duro** de las asignaturas. Esto implica el cursado de un cuerpo básico de contenidos y la elección posterior de algunas alternativas destinadas a ampliar y/o profundizar algunos aspectos. En la propuesta de Gilmet esto aparece formulado como un espacio opcional que el equipo docente ofrece al estudiante que ha cursado el núcleo firme obligatorio, y es aplicable a todas las áreas (incluida el área proyectual). En la versión de Ligrone esta obligatoriedad desaparece, y en términos de créditos se maneja el destino de unos 2 o 3 créditos de los asignados a la materia (10 créditos totales) para el desarrollo de esta modalidad.

Se resuelve encomendar a cada sub-área (historia, teoría y ciencias sociales) la formulación de una propuesta de asignaturas en su disciplina (recorte temático). Dichas propuestas serán insumo de trabajo para la próxima reunión del área. Se levanta la sesión.

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 19/9

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Leonardo Mesías, Jorge Nudelman, Mariella Russi

Tema central

La reunión se destina a debatir en torno a una posible estructura curricular del área, con base en el avance proveniente de las tres sub-áreas involucradas: historia, teoría y ciencias sociales. A continuación se ofrece una reseña de los informes presentados y del debate creado en torno a ellos.

Informes por sub-área

Historia

Se presenta una propuesta que cuenta con respaldo mayoritario —Capandeguy, Carmona, Rey, Russi— y el rechazo explícito del profesor Nudelman. La misma se inscribe en el modelo de opcionalidad propuesto centralmente y sugiere estructurar el dictado de acuerdo a cinco grandes cuerpos temáticos: clasicidad, modernidad, contemporaneidad, Uruguay y América Latina. El estudiante deberá elegir tres de estos cinco núcleos, que se agrupan en pares de modo que la elección deberá incluir siempre uno de los siguientes campos: modernidad o contemporaneidad, Uruguay o América Latina (cabe señalar que la habilitación de tres opciones —y no dos— para Historia durante el tramo central proviene de asumir el curso a diseñar en el ciclo inicial como un curso de Teoría). A esto se agrega una serie de cursos de menor formato —con menos créditos—que conformarán una oferta amplia y no episódica. Por otra parte, se sugiere evaluar también el manejo de cierta opcionalidad transversal en el marco del área.

Teoría

El debate desarrollado se valora positivamente pero no deriva en una propuesta concreta, dado que no hay acuerdo en torno al modelo a adoptar ni al modo de estructurar los contenidos. La diferencia opone en principio a los responsables de los cursos de Teoría I y II, que proponen distintos esquemas organizativos.

De un lado se propone **mantener el recorte actual** fundado en la complejidad escalar —Teoría I y II— y ajustarlo al modelo de opcionalidad propuesto centralmente, de modo de promover solapes y articulaciones entre ambos cursos. Esto no supone cerrarse al cambio sino afirmar un estado de cosas ya convalidado y que no debe ser reemplazado si no hay alternativas más convincentes (Ligrone).

Del otro lado se insiste en la necesidad **de reformular el recorte temático vigente** en base a los objetivos del nuevo plan y con un criterio que conjuga núcleos obligatorios mínimos y un amplio margen de opcionalidad en dos modalidades: opcional de profundización de esos núcleos y opcional de diversificación a ellos vinculado (Gilmet, ver propuesta presentada en sesión del 29/8).

Ciencias Sociales

Los responsables de esta sub-área han llegado también a **dos posiciones** (informe de Mesías). La primera de ellas propone incluir contenidos básicos de Economía, Sociología y Arquitectura Legal en el ciclo inicial, un curso opcional de Economía en el tramo central y un curso obligatorio de Arquitectura Legal en el ciclo de egreso (Cousillas, Mesías). La otra alternativa propone en cambio la inclusión de un curso obligatorio de Sociología en el ciclo inicial, al margen de los cursos de Economía y Arquitectura Legal previstos para el resto de la carrera (Portillo).

Por otra parte, los responsables de **Arquitectura Legal** presentan su propia perspectiva sobre el tema. En este marco proponen la configuración de la asignatura como curso obligatorio inserto en el ciclo de egreso y una participación en el curso del área a diseñarse para el ciclo inicial, como introducción a la dimensión normativa de la arquitectura y el territorio. Asimismo, se propone ofrecer un menú de materias optativas a implementarse por la propia cátedra o en conjunción con otros equipos docentes (informe presentado por Bervejillo).

Aspectos debatidos

Las presentaciones realizadas disparan el debate en torno a dos grandes cuestiones: la vocación de cambio implícita en las propuestas y el lugar de las Ciencias Sociales en el área y la currícula.

1. Cambios ausentes/presentes

En este punto, el debate opone **dos posiciones**: quienes denuncian inercia y resistencia al cambio entre los presentes (Gilmet, Nudelman), y quienes sostienen que lo propuesto sí supone la transformación de lo existente (Russi, Capandeguy, Carmona) o plantean que el cambio no es un fin en sí mismo y que sólo debe promoverse si está bien fundado y mejora la situación vigente (Ligrone).

Así planteada, la discusión refiere sobre todo a la propuesta mayoritaria presentada por la sub-área Historia y a la posición de la cátedra de Teoría II. En ambos casos se propone **retomar el recorte actual y ajustarlo al nuevo modelo de opcionalidad**, sin reformular el universo de asignaturas—cinco cuerpos temáticos en el caso de las Historias, división escalar en el caso de las Teorías—. En ambos casos, se asume la pertinencia de rescatar la experiencia acumulada y adecuarla a la nueva situación mediante el ajuste de contenidos y el solape de fronteras —por ejemplo, articular contenidos entre Teoría I y II o entre Teoría II y Ciencias Sociales— (Russi, Ligrone). Se afirma también la necesidad **de reconocer las trayectorias convalidadas y contemplar la realidad docente** (Russi). Por otra parte, se aclara que los cuerpos temáticos sugeridos no coinciden

estrictamente con los cursos actuales y que el grado de opcionalidad propuesto se acota en tanto impone ciertas condiciones a la elección del estudiante (Carmona).

Desde otro lado, la crítica denuncia ausencia de una verdadera voluntad de cambio (Gilmet. Nudelman). En particular, Gilmet visualiza una gran inercia ante lo existente y sus lógicas, dado que tanto en Historia como en Teoría se propone mantener las asignaturas actuales (en particular. sostiene que la división escalar entre Teoría I y II no es la única alternativa posible y que debe buscarse otras más acordes a los objetivos planteados). Por otra parte, reafirma su disposición a participar del esfuerzo colectivo que supone transformar realmente el modelo vigente. En cuanto a la propuesta de Historia, plantea además su inquietud ante la asignación de créditos que las Historias reciben en el tramo central (30 créditos) con respecto a las otras sub-áreas (asignación que proviene de asimilar el curso del ciclo inicial a un curso de Teoría y habilitar así, en el tramo central, la elección de tres cuerpos temáticos en un total de los cinco correspondientes a Historia). Con respecto a lo propuesto en Historia, Nudelman reafirma que la fórmula presentada en mayoría deia todo como está y aun lo empeora, dado que somete las actuales asignaturas al libre juego de la opcionalidad, sin definir los contenidos esenciales para la formación del arquitecto. Ante esto se señala que las propuestas aludidas intentan reconocer ciertas trayectorias respaldadas por la experiencia y contemplar una realidad docente que no aparece considerada en otras alternativas (Russi, Ligrone).

2. Ciencias Sociales

Con respecto a las Ciencias Sociales se plantean varios dilemas. En términos generales, se cuestiona la participación de este campo de conocimiento en el área histórico-teórica, en tanto se asume que Economía y Arquitectura Legal se asocian al área tecnológica (Russi). En sintonía con esto se propone que estas asignaturas **compartan créditos entre las dos áreas mencionadas** (Carmona).

Al margen de esto, y asumiendo que este campo disciplinar pertenece al área —o comparte contenidos con ella—, se cuestiona su inserción en el ciclo inicial (Nudelman, Gilmet), aunque se aprueba su participación en el tramo central (ciclo de desarrollo) de la carrera. Por otra parte, se insiste en la necesidad de ampliar la mirada reduccionista heredada del Plan 52 (sesgo socioeconómico) mediante la incorporación otras miradas —antropología o psicología social, por ejemplo — (Gilmet). Se comparte además la conceptualización de las Ciencias Sociales como una unidad curricular (Gilmet).

En respuesta a esto, tanto desde Arquitectura Legal como desde Economía se reivindica su pertenencia al área teórico-histórica y su inserción en el primer año de la carrera (Bervejillo, Mesías). En el caso de Arquitectura Legal, se reafirma la vigencia de algunas líneas de trabajo y la pertinencia de introducir al estudiante que ingresa en la relación entre normativa y arquitectura ya en el ciclo inicial (Bervejillo). Desde Economía se plantea que sin duda se trata de una ciencia social (que por ende pertenece al área) y que debe incluirse en el ciclo inicial de la carrera (Mesías).

Se resuelve proseguir el debate en la próxima reunión del área. Entretanto, cada sub-área podrá continuar con sus propias reuniones internas a fin de ajustar sus propuestas. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 3/10

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Mary Méndez, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, William Rey, Ingrid Roche, Mariella Russi

Tema central

El debate gira en torno al esquema presentado por decanato en la reciente instancia transversal (19/9). Allí se propone una modulación trimestral con alternancia entre cursos de proyecto y cursos teóricos, y se define una unidad curricular mínima de 6 créditos. Se define además para el área un mínimo de 60 créditos obligatorios y un máximo de 102 créditos totales. Esto implica algunos cambios respecto a planteos previos: la disposición de dos trimestres de dictado teórico en el tercer año de la carrera y la asignación de 6 créditos a las unidades curriculares, que podrán agruparse en cuerpos mayores (12 créditos, 18 créditos etcétera). A continuación se ofrece una reseña de los aspectos tratados.

Aspectos generales

El nuevo esquema propuesto se visualiza en ciertos casos como un gráfico visualmente claro y pregnante, un buen reciclaje del debate que puede contribuir al avance (Nudelman). Sin embargo, se plantea también la interrogante por sus fundamentos conceptuales, dado que la propuesta (módulo trimestral con alternancia proyecto/teóricos) parece fundada en criterios formales relativos a la fuerza o claridad del gráfico (Carmona). Se afirma además que dicho esquema responde a una mirada que prioriza el rol del proyecto en la currícula (Roche). Se manifiesta además discrepancia con la separación temporal entre los cursos de proyecto y el dictado de cursos teóricos, así como con el modelo de opcionalidad total (Roche).

En términos generales, se sugiere debatir algunos supuestos que dan base a la propuesta: la **prioridad dada a la adquisición de destrezas sobre la recepción de contenidos**, criterio que se traslada desde el área proyectual y debe cuestionarse en su aplicabilidad a las otras áreas, y la

eventual **secuencialidad** de las unidades curriculares y los contenidos asociados (Méndez). Se resuelve tratar ambos aspectos en la próxima sesión.

Trimestralidad

En este marco, la trimestralización se mantiene como aspecto polémico. Por un lado, hay quienes lo asumen como un esquema posible y no creen procedente modificarlo (Carmona). O bien consideran que su rechazo tiene un alto costo en tanto implica el rechazo del nuevo plan y de la oportunidad de cambio (Nudelman). Por otra parte se recuerda que los integrantes del área han manifestado en varias ocasiones reparos ante el esquema trimestral, y se propone retomar el debate en la próxima sesión a fin de adoptar una posición concluyente sobre el tema (Gilmet). Este pedido se funda en la consideración de que la trimestralización no responde adecuadamente al diagnóstico realizado, de modo que se visualiza una incongruencia entre los problemas planteados y la solución propuesta (Gilmet). En particular, se recuerda que la modificación propuesta —paso del régimen semestral al trimestral— proviene justamente del área provectual, que según el reciente informe de la CASYC (mayo 2012) exhibe un alto nivel de aprobaciones (promedio de calificaciones de 8 puntos, mucho mayor que el correspondiente a las áreas teóricas) y tiene entonces una autoevaluación favorable. Esto plantea la pregunta por los fundamentos de la propuesta e induce a medir sus costos y consecuencias para el conjunto de las áreas involucradas. La eventual formulación de cursos bi-trimestrales queda planteada como insumo a la discusión (Roche). Se resuelve tratar el tema en la próxima sesión.

Unidad curricular/créditos

La asignación de 6 créditos a la unidad curricular mínima genera aceptación en ciertos casos e inquietud en otros. De un lado se afirma que esto da flexibilidad a la organización interna del área y admite mayor versatilidad en tal sentido (Nudelman). La inquietud se asocia al **número de evaluaciones** que involucra (Ligrone), y se maneja la posibilidad de promover evaluaciones conjuntas (Nudelman) o fijar el mínimo de créditos evaluables —12 créditos, por ejemplo— (Roche). Sin embargo, se señala también que el número de evaluaciones no es preocupante y que el mecanismo de la evaluación conjunta sólo es posible en el caso de manejar asignaturas obligatorias (Carmona). Se recuerda además que la dotación relativa de créditos es un recurso muy útil para sesgar y acotar el margen de opcionalidad planteado (Carmona).

Transversalidad

Con respecto a los espacios transversales previstos, la propuesta se visualiza como un espacio propio del área proyectual, que será definido de acuerdo a sus criterios (Nudelman, Roche). En tal sentido, se sugiere tomar como referencia el curso de Introducción a la Composición inaugurado en la Facultad en 1986 (Nudelman).

Opcionalidad

Finalmente, se plantean dos aspectos relativos al modelo de opcionalidad. En primer lugar, se abre la pregunta sobre la pertinencia de mantener la división en sub-áreas al interior del área. En segundo lugar, se afirma la necesidad de **regular la naturaleza y contenidos de los cursos opcionales**, y se propone crear un comité del área a tales efectos (Carmona).

Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 5/10

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Emilio Nisivoccia, Jorge Nudelman, William Rey, Ingrid Roche, Mariella Russi

Tema central

La reunión se destina a debatir la **propuesta de trimestralización** asociada al modelo planteado centralmente. Como resultado de ello se formula una serie de interrogantes que será expuesta ante representantes de decanato en la próxima instancia. A continuación se reseña lo discutido y acordado en torno al tema y aspectos asociados.

Planteo inicial (Gilmet)

La iniciativa de re-discutir este tema proviene del profesor Gilmet, quien plantea algunas interrogantes y expone sus argumentos contrarios al esquema trimestral propuesto.

En primer lugar, la trimestralidad es una propuesta de cambio del Plan de Estudios que si se deja a un lado no implica un rechazo a otros cambios como la reducción de la extensión de la carrera, la flexibilidad curricular y la adecuación de las didácticas que pueden seguir adelante. Luego, cuestiona el **fundamento pedagógico** de la propuesta. Reitera que no es una respuesta convincente al diagnóstico realizado y tiene otro sustento: habilitar el dictado exclusivo de los cursos de anteproyecto en algunos tramos del año lectivo. Un móvil que atiende a los intereses del área proyectual pero debe evaluarse en su costo y consecuencias para el conjunto de la currícula. En este sentido, afirma que si bien esto asegura una menor dispersión al estudiante de proyecto, somete a quien cursa asignaturas teóricas a una **mayor dispersión** en ese ámbito, en tanto exige la superposición de estas materias en el mismo tramo. Advierte además que al ocupar el año lectivo la casi totalidad del año calendario el esquema propuesto es **rígido y vulnerable** ante imprevistos, dado que no admite margen de corrección o ajuste ante las dificultades que se presenten y tiene por consecuencia la pérdida de clases sin posibilidad de recuperación.

Otro aspecto refiere a los **tiempos de asimilación** necesarios para el aprendizaje, que se verán afectados (disminuidos) si se adopta el módulo trimestral (algo ya experimentado con la adopción

de la semestralidad). Esto se vincula a la elevada concentración horaria que de allí deriva, perjudicial en tanto provoca una **saturación negativa** para estudiantes y docentes, diferente a los cursos de anteproyecto en la modalidad de taller que requieren y admiten cargas horarias mayores. En este sentido, la asignación de 12 créditos a los cursos resulta muy discutible, pues significa 7,5 horas semanales de dictado.

También, advierte la **escasez de antecedentes internacionales** al respecto: la exploración revela que el modelo trimestral se aplica solamente en algunos cursos de posgrado, a excepción de una breve experiencia realizada en la Facultad de Arquitectura de la UNAM (1975-1979), iniciativa que se revierte debido a problemas administrativos y a la escasez de docentes en algunos periodos.

Por otra parte, plantea cierto escepticismo respecto al trimestre libre destinado a tareas de investigación y estudio por parte de los docentes: la propuesta no parece creíble y conspira contra la integración de las funciones docentes. De igual modo, y en términos más genéricos, la separación entre cursos de proyecto y cursos teóricos atenta contra la formación integral, si bien se prevé generar espacios transversales. A esto se asocia una nueva interrogante: la existencia o no de doble dictado y su carácter simultáneo o sucesivo (en caso de ser sucesivo se producirá un solape con los cursos de proyecto que anula el espíritu inicial de la propuesta).

Hay también otras consideraciones de orden práctico, en particular referidas a la instancia evaluatoria. Una de ellas es la concentración de la segunda prueba parcial en una misma semana, lo que generará un "cuello de botella" para los estudiantes al finalizar el trimestre. A esto se agrega la escasa distancia prevista entre el fin de los cursos y el periodo de exámenes. Y algunos problemas locativos, ya previstos en ocasión de la propuesta estudiantil de llevar a 13 semanas la duración de los cursos.

Por último y en otro orden, advierte que el esquema trimestral no se adapta al cursado de asignaturas electivas en otros servicios universitarios, dado que no condice con la lógica semestral o anual vigente en UdelaR. En caso de adoptarse, deberá además hacerse extensivo a las otras carreras y licenciaturas que existen en la facultad.

En suma, y a modo de conclusión, afirma que la trimestralidad trae ciertas ventajas al área proyectual pero provoca como consecuencia del estrés de los tiempos de dictado de los cursos el **descenso general del nivel académico** de las asignaturas no proyectuales. Señala además que las reformas de calendario no resuelven los problemas de fondo planteados. Así lo ha señalado la CASYC en referencia al plan vigente: el paso del régimen anual al semestral no acortó la duración de la carrera ni mejoró el nivel académico general.

Cuestiones generales

Sobre esta base se abre el debate en torno al tema, que se discute en términos genéricos y en referencia a algunas cuestiones linderas. En principio, el esquema trimestral no genera reparos conceptuales: se asume como una opción aceptable (Carmona, Russi, Capandeguy) o se apoya por motivos político-estratégicos, en el entendido de que su rechazo supone un golpe al plan como tal, dado el énfasis que han puesto en ello el decano y sus asistentes (Nudelman). Entre otras cosas, se señala que el modelo supone en realidad el paso de cuatro a tres meses, una reducción que no es grave y que en todo caso resulta más preocupante en el ámbito del proyecto que en el de la historia (Russi). En cuanto a su efecto sobre el **nivel académico**, en algunos casos se afirma que éste no depende del régimen temporal sino de la calidad de los docentes y los cursos involucrados

(Nudelman, Nisivoccia, Russi), pero en otros se asegura que la reducción temporal supone un claro descenso de calidad en la enseñanza (Ligrone, ver propuesta).

Al margen de estas diferencias, y en términos mayoritarios, la trimestralidad se cuestiona en su **aplicabilidad concreta**. El debate se concentra entonces en la dimensión práctica, con foco en los siguientes aspectos: cronograma, evaluaciones, doble dictado, horas docentes, trimestre libre, integralidad, dotación de créditos.

Cronograma/tiempos

En general, se cuestiona la aplicabilidad del esquema trimestral, que aparece como un modelo ideal, muy frágil, difícilmente adaptable a las condiciones reales. Entre otras cosas, se señala la excesiva extensión del año curricular —de febrero a diciembre—, el impacto que adquiere la interrupción creada por eventos previstos —ELEA, SMVD— e imprevistos y la cantidad, duración y ubicación de los periodos de examen (Carmona). Se afirma además que la segunda mitad del año suele ser en tal sentido mucho más vulnerable, y que en este sentido la primera versión del esquema parecía más robusta que la actual (Capandequy).

Créditos/evaluaciones

Con respecto a la dotación de créditos, hay cierto acuerdo en que el formato de 12 créditos es excesivo, si bien puede dividirse en dos instancias. Se propone entonces acordar una medida que no supere las cuatro horas semanales por curso (Carmona), o bien definir **Unidades Pedagógicas** de menor cantidad de créditos y **Unidades Didácticas** mayores, a fin de separar el formato de los cursos del número de evaluaciones previsto (Nudelman). En cuanto a las evaluaciones, no hay acuerdo en cuanto a la pertinencia de promover instancias conjuntas, lo que en algunos casos se considera una medida impensable (Carmona, Russi). Se plantea además la pregunta por el espacio que ocuparán, bajo un esquema trimestral, los períodos de examen (Russi). Y se sugiere la centralización de estos temas, de modo que se realice un cronograma detallado de evaluaciones desde el inicio del año lectivo (Nudelman) a fin de no generar fricciones entre cursos del mismo nivel.

Doble dictado/horas docentes

Otra duda que surge es la existencia o no de doble dictado en la hipótesis de un régimen trimestral (Russi). Y en caso afirmativo, si éste se desarrollará de modo simultáneo —en un mismo trimestre, mañana y tarde— o sucesivo —y ocupará entonces dos trimestres contiguos—. La segunda opción creará una superposición con los cursos de proyecto que no condice con los fundamentos de la propuesta —separar cursos de taller y teóricas—_(Carmona). Esto se vincula además con la estructura y horas docentes, que debe adecuarse al nuevo modelo (Russi). En tal sentido, se afirma que el doble dictado sólo es posible si ambas instancias están a cargo de diferentes docentes (Russi). Hay opiniones de que el doble dictado es un problema logístico independiente del Plan de Estudios (Nudelman).

Trimestre libre

El trimestre destinado a investigación (y otras tareas docentes) genera también muchas dudas y un gran escepticismo. Supone la posibilidad de desarrollar investigaciones en solo tres meses, lo cual no es viable y pone en riesgo el objetivo de integración de las funciones docentes (Carmona). Se señala además que los docentes que dedican horas a la investigación de hecho tienen su plan de trabajo para todo el año, y que —en caso de implementarse para las situaciones en que esto no ocurre— la medida debería ser pautada y controlada en sus metas y resultados (Nudelman).

Integralidad/transversalidad

Con respecto a la integración de conocimientos, se advierte que el espacio transversal no debe asimilarse a un nuevo seminario inter-áreas. Y se cuestiona además la propia idea de asignarle un espacio académico específico, dado que la integración se da —como afirma De los Campos ante la propuesta de Gómez Gavazzo— en la síntesis que cada uno hace a partir del conocimiento que recibe de modo fragmentario. Se propone el modelo de Introducción a la Composición implementado en 1986 a partir de Expresión Gráfica y el primer año de Taller (Nudelman).

Propuesta (Ligrone)

Por su parte, el profesor Ligrone formula una alternativa al régimen trimestral, fundada en sus discrepancias con el régimen semestral vigente y la prioridad dada a los cursos controlados (y la consiguiente escolarización de la enseñanza en la facultad). Sobre esta base, propone volver al régimen anual, disminuir el número de materias (máximo: 35), ofrecer al estudiante solo una o dos instancias reglamentadas y aumentar el nivel de exigencia mediante la promoción de la "carrera estudiantil": distinguir o premiar a quienes alcancen niveles de excelencia. Todo esto permitirá, a su juicio, descomprimir a los talleres y habilitar adecuados tiempos de enseñanza/aprendizaje con el ritmo lento que esto exige.

En cuanto al debate realizado sobre la propuesta de trimestralización, plantea la interrogante por el modo y el grado en que el modelo propuesto contribuye a mejorar la formación del arquitecto. Propone elevar a decanato todas las interrogantes planteadas, lo que recibe apoyo unánime y queda planteado para la próxima sesión.

Resumen/interrogantes

Quedan entonces planteadas algunas interrogantes, que se detallan:

Fundamento conceptual de la propuesta y modo en que contribuye a mejorar la formación Aplicabilidad del modelo en términos de tiempos reales: cronograma previsto

Modalidad que adoptarán las instancias evaluatorias

Posibilidad de doble dictado y su instrumentación

Relación del nuevo esquema con las horas docentes disponibles para implementarlo

Pertinencia del trimestre destinado a tareas de investigación

Naturaleza y condiciones de los espacios transversales previstos

Se resuelve convocar a representantes de decanato en la próxima reunión, a fin de plantear estas inquietudes. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 10/10

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Emilio Nisivoccia, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, William Rey, Ingrid Roche, Mariella Russi; Gustavo Scheps, Gastón Ibarburu (decanato).

Tema central

El debate se concentra en el esquema trimestral propuesto, a partir de las inquietudes planteadas por el área en la sesión previa (5/10). Se inicia con una exposición del decano —orientada a darles respuesta— y prosigue con una serie de intervenciones referidas al tema. A continuación se ofrece una reseña de los aspectos tratados.

Exposición inicial (Scheps)

En primer lugar se afirma que el recurso al modelo trimestral intenta resolver problemas complejos y enfrentar un diagnóstico grave. En tal sentido, se visualiza como una apuesta eficaz que "soporta" muy bien las hipotéticas exigencias planteadas.

Se recuerda entonces el **esquema curricular** propuesto: cinco años de carrera organizados en tres tramos: un ciclo inicial (CI, un año), un ciclo de desarrollo (CD, tres años) y un ciclo de egreso (CE, un año). La distinción entre estos ciclos supone una **relación de previatura** entre ellos, así como diferencias relativas en cuanto a la incidencia de los cambios: el CI y el CE concentran las mayores novedades, el CD mantiene los principales nudos —unidades curriculares— y modifica sobre todo el sistema de relaciones entre ellos.

Este tramo central se ordena según la alternancia entre los módulos destinados a proyecto y los destinados a cursos teóricos. Se asume allí una unidad curricular de **6 créditos** (3.75 hs por día), de modo que el estudiante pueda cursar un máximo de **cinco materias** por trimestre (30 créditos). Esto permite la reglamentación de todos los estudiantes que aspiren a ello, con una carga horaria diaria de 3.75 hs (cinco mañanas, por ej.). En cuanto a las **evaluaciones**, se admite la posibilidad de reducirlas en número, con una o dos pruebas por curso y la eventual coincidencia entre el último parcial y el examen.

En cuanto al cronograma previsto, se propone iniciar los cursos en marzo y terminarlos sobre el 15 de diciembre. El trimestre libre que el esquema habilita podrá destinarse al desarrollo de actividades formativas: terminar tesis de posgrado, preparar cursos, asistir a eventos internacionales, etcétera. Sobre esta base se inicia un intercambio de ideas que gira sobre aspectos conceptuales y operativos.

Aspectos conceptuales

En líneas generales, la propuesta de trimestralización no genera reparos conceptuales: esto ocurre en el caso de algunos docentes que aceptan el nuevo esquema o están dispuestos a ensayarlo (Carmona, Rey, Russi, Nudelman).

Esto no ocurre en el caso de Gilmet, quien expone una vez más sus reparos pedagógicos ante la propuesta. Gilmet propone considerar los aspectos esenciales y no los secundarios, dado que muchos de los recursos planteados (instrumentación de evaluaciones conjuntas, superposición de parciales y exámenes) pueden resultar plausibles pero son independientes del modelo adoptado. En tal sentido, se interroga sobre el por qué de la trimestralidad, y afirma que el mismo radica en liberar al proyecto de su habitual colisión con los cursos teóricos. Si bien no maneja elementos para valorar la propuesta desde la perspectiva proyectual, afirma que su efecto será negativo en el área teórica, dado que concentra las asignaturas y maximiza la dispersión interna. Señala que el proyecto y los teóricos exigen tiempos y ritmos distintos, y que la reducción temporal ya experimentada con el paso del régimen anual al semestral tuvo efectos nefastos para el proceso de enseñanza/aprendizaje, con un descenso general en el nivel de las calificaciones. Por otra parte, recuerda que el diagnóstico de la CASYC exhibe resultados diferentes en el área proyectual y el área teórica, con un promedio mucho más elevado en el primer caso. En tal sentido, advierte la contradicción que supone instalar un modelo favorable al área más privilegiada y lesivo para la más perjudicada. Un modelo que, entre otras cosas, aumenta el estrés pedagógico del estudiante que cursa asignaturas teóricas (Gilmet).

Ante este planteo, Scheps señala el error esencial que a su juicio instala la divergencia clave: suponer que la propuesta se hace para que el proyecto brille y funcione sin interferencias. Afirma en cambio que la idea es mejorar el funcionamiento global, con una administración del tiempo que habilite la convivencia amable entre proyecto y teóricas, dado que son dos sistemas con exigencias diversas que a menudo coliden. Con respecto a la aludida experiencia del Plan 2002, afirma que el error en ese caso no fue acortar los tiempos sino hacerlo en ausencia de cambios cualitativos: el paso al régimen semestral se realizó de manera inadecuada, comprimiendo los contenidos (Scheps).

Opcionalidad

Otro aspecto abordado es el tipo y grado de opcionalidad a instalar entre las asignaturas. En este caso hay quienes cuestionan la opcionalidad absoluta y sugieren definir ciertas líneas pautadas (Nudelman, Roche) e instaurar un criterio de precedencia que asegure la secuencialidad del proceso (Roche). Por otra parte, y en el caso de adoptar el modelo radical, se propone utilizar la asignación de créditos para inducir la elección del estudiante (Carmona). Se plantea además la inquietud por el origen y los contenidos de las materias opcionales, que no deberán quedar al arbitrio de cualquier docente y sino a cargo de las propias cátedras (Ligrone).

Por su parte, desde decanato se afirma que la opcionalidad total no supone un cambio tan dramático, en tanto implica, por ejemplo, que el estudiante haga tres y no cinco cursos de historia. Se trata de un recurso que permite capitalizar lo existente sin resignar nada y que supone levantar las previaturas internas e instituir el funcionamiento por área. Se aclara además que el área debe proveer un mínimo de 60 créditos obligatorios pero no debe llegar forzosamente al máximo previsto (102 créditos) sino moverse en ese margen (Scheps).

Compatibilidad

Otra cuestión que preocupa, aun entre quienes comparten la propuesta, es su incompatibilidad con otras situaciones del contexto universitario, donde habitualmente se maneja un régimen semestral (Carmona, Russi, Nisivoccia). Ante esto se responde que las materias electivas a cursar fuera de Facultad serán muy pocas, dado que los 42 créditos opcionales (no obligatorios) incluyen todo lo que el estudiante ha descartado en su elección previa (Scheps).

Créditos/evaluaciones

La asignación de 6 créditos a la unidad básica parece aceptable en tanto abre posibilidades de manejo interno (Nudelman). Sin embargo, en algunos casos preocupa el número de evaluaciones (Ligrone), por lo cual se proponen varias medidas posibles: hacer coincidir el último parcial y el examen, manejar Unidades Didácticas de 12 créditos y Unidades Pedagógicas menores (Nudelman, acuerdo de Scheps), reducir el número de periodos de examen —a cuatro instancias anuales— (Carmona, Rey, Russi), no asignar una evaluación propia a los espacios transversales (Ligrone). A esto se agrega la propuesta de mantener el dictado de clases durante el Seminario Montevideo, a fin de habilitar un mejor cumplimiento del cronograma (Carmona, acuerdo de Scheps).

Con respecto a las eventuales asignaturas de 12 créditos, se sugiere habilitar el cursado bitrimestral, dado que su carga horaria resulta excesiva para un solo trimestre (Carmona). En ese caso, desde decanato se aclara que el dictado no podrá ser contiguo, dada la alternancia prevista entre módulos teóricos y proyectuales. Esto no se visualiza como un problema en tanto los tiempos son ágiles y permiten el rápido paso entre instancias sucesivas (Scheps).

Doble dictado/horas docentes

En otro orden, se advierte que el nuevo esquema insumirá más horas docentes e impone tomar medidas al respecto. Se propone además poner topes o cupos a los cursos (Russi). Desde decanato se aclara que las asignaturas funcionarán en un régimen de doble dictado sucesivo, de modo que cada docente dictará clase en dos trimestres contiguos. En cualquier caso, el estudiante no podrá nunca cursar proyecto y teóricos en simultáneo (Scheps).

Contenidos/programas

Finalmente, se afirma que el modelo propuesto supone ajustar la definición de asignaturas y el modo de abordarlas. Es necesario promover el solape —y no el recorte tajante— entre los contenidos (Russi), la modificación de los programas (Rey) y adoptar un criterio más selectivo al definir la bibliografía y elegir los textos para el trabajo en clase (Rey). Por otra parte, desde Teoría I

se insiste en la necesidad de enfatizar aspectos didáctico-pedagógicos, y se recuerda que dicho equipo docente ha hecho grandes esfuerzos en tal sentido (Roche).

Se propone continuar el debate en la próxima reunión y tomar posición sobre el tema. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 17/10

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Mary Méndez, Jorge Nudelman, Gabriela Quintana, William Rey, Ingrid Roche, Mariella Russi

Tema central

La reunión se destina a tomar posición sobre el esquema trimestral propuesto —con base en lo discutido durante la sesión previa (10/10)— y definir posibles contenidos del área en el marco del nuevo plan de estudios. A continuación se reseña lo discutido y acordado sobre trimestralización, opcionalidad y contenidos.

Trimestralización

En opinión de la mayoría, la adopción de un régimen trimestral parece una propuesta viable y **se asume como hipótesis de trabajo** (Bervejillo, Capandeguy, Carmona, Ligrone, Nudelman, Russi). En particular, se valora la exposición realizada en la sesión previa por el decano, quien respondió las inquietudes planteadas al respecto. Entre otras cosas, se asume una posición muy crítica ante la situación actual (Nudelman) y se afirma que el nuevo esquema permite acortar la carrera y tener egresados más jóvenes (Bervejillo). Se valora además como una matriz convincente y adecuada al estudiante libre y al reglamentado, al margen de aspectos organizativos que deberán ser resueltos más adelante (Capandeguy). Este voto de confianza no excluye, sin embargo, el planteo de algunos reparos: la carga horaria asignada a los docentes, que deberá reformularse bajo el nuevo esquema a fin de no empeorar dichas condiciones laborales (Russi), la concentración de todas las asignaturas teóricas en un solo trimestre, lo que no parece adecuado para el estudiante (Carmona).

Sin embargo, en otros casos el esquema propuesto no resulta convincente, dado que no se visualiza como solución efectiva a los problemas planteados (Gilmet, Roche). En este sentido, Gilmet expone su insatisfacción ante el resultado de la sesión anterior, donde a su juicio no se profundizó en el tema tratado. Afirma que sique sin clarificarse el porqué de la trimestralidad, que se presenta sobre todo en términos de eficacia —mejor administración del tiempo, mejor convivencia entre provecto y teóricas— pero sin sólidos fundamentos. Señala que el modelo profundiza la escisión entre cursos de proyecto y cursos teóricos —dualidad que quizá sea hoy causa de la excesiva duración de la carrera— y traslada el criterio de eficiencia a las asignaturas del área, lo que deja al estudiante en calidad de receptor y no de sujeto. Esto último contradice la imagen de un estudiante que crece y se transforma, un estudiante que —de acuerdo a su experiencia docente procesa su propia maduración en tiempos más largos. Señala además el estrés que supone el cumplimiento de 30 créditos de lo mismo en un trimestre, lo que resentirá un nivel académico ya afectado por el paso del régimen anual al semestral. En este marco, deja planteada su aspiración a entablar un debate más profundo sobre el tema. No visualiza que este "remedio de calendario" de respuesta a los problemas planteados, y otorga un voto de confianza pero sin convicción. En la misma línea, Roche plantea su escepticismo ante el esquema propuesto, que sólo favorece al estudiante en condiciones óptimas y a los docentes de proyecto. Afirma que cinco materias por semana resulta algo excesivo e insiste en promover asignaturas que no adopten la modalidad trimestral. Recuerda que la reducción temporal ya fue experimentada negativamente.

Como resultado de este debate, se resuelve **asumir el esquema trimestral** como hipótesis de trabajo —con las reservas planteadas— y abordar cuanto antes la definición de los contenidos del área, con un riguroso examen de la currícula.

Contenidos/opcionalidad

La definición y ordenación de los contenidos curriculares se aborda en relación al modelo de opcionalidad correspondiente, dado que ambas cuestiones resultan inseparables. En términos generales, queda claro que la adopción de la opcionalidad total supone el manejo de contenidos intercambiables y plantea nuevos desafíos en ese sentido.

El debate se inicia con una propuesta de contenidos para el **campo de la Teoría**, planteo asociado a un modelo de **opcionalidad total** en determinados paquetes por área o sub-área, que promueva además la prioridad de los mejores estudiantes en la elección de los cursos. Las asignaturas opcionales deberán ser formuladas por docentes grado 5 o al amparo de la cátedra correspondiente (Ligrone). En principio se proponen los siguientes **cuerpos temáticos**: teoría del espacio urbano-arquitectónico, claves teóricas para interpretar el territorio contemporáneo, historia de la ciudad y el territorio, teoría de la planificación, forma y estructura de los territorios, espacio público y procesos territoriales. Se aclara que el listado incluye aspectos compartibles con otras sub-áreas (Ligrone).

Otra propuesta proviene de la **sub-área Historia**, ya presentada en instancias previas. Desde allí se afirma que la adopción de la opcionalidad total descarta el manejo de un criterio cronológico en

la definición y ordenación de contenidos, dado que los recortes temporales no son intercambiables (Russi). Se propone entonces una serie de cinco núcleos temáticos —clasicidad, modernidad, contemporaneidad. América Latina. Uruguay— diseñados con mutuos solapes y superposiciones. Se descarta la distinción entre asignaturas obligatorias y opcionales, dado que eso lleva a instalar materias de primera y de segunda, y se apuesta a definir una oferta abierta de materias opcionalidad, cuya oferta es descontrolada y no define itinerarios claros (Russi). cambio que hay en dicha propuesta (Rey). Esto genera debate en torno a la profundidad del cambio que se promueve. Por un lado, se sugiere

opcionales y del mismo rango (Russi). Por otra parte, se cuestiona el modelo actual de Así planteada, la propuesta de las Historias se cuestiona desde la misma sub-área y en dos niveles: por asumir un modelo de opcionalidad total que prioriza la adquisición de destrezas y supone la existencia de contenidos intercambiables, y por el recorte temático propuesto, valorado como un esquema conservador en tanto deja intacta la oferta vigente (Méndez). En ese marco, se propone declarar la obligatoriedad de algunos contenidos y habilitar que cada uno de ellos sea dictado por varios equipos docentes (Méndez). Esta crítica es a su vez cuestionada por los proponentes, en el entendido de supone una interpretación equivocada de lo planteado por la sub-área de Historia (Rev). En este sentido, se exhorta a adoptar una actitud constructiva y a admitir la vocación de

aprovechar el conocimiento acumulado y los niveles de especialización alcanzados por los docentes. Se afirma que no cabe echar todo esto por tierra en aras de un nuevo plan, y se propone definir asignaturas sobre la base de la oferta existente, dado que no hay capacidad real para improvisar nuevas materias. Se trata, en suma, de respetar la acumulación histórica e incorporar novedades (Ligrone). Desde otro lado, esta posición se cuestiona en tanto se ve como una apuesta muy conservadora, dado que supone enclaustrar a los docentes en sus especialidades y no apostar al cambio. Se argumenta que el cambio sí es posible, y que hay que prepararlo (Nudelman).

Finalmente, la discusión se centra una vez más sobre el modelo de opcionalidad. En este marco, se advierte que el modelo más abierto habilita la libre opción del estudiante ya desde el segundo año de la carrera. Esto implica que cada uno de los cursos contará con estudiantes muy diversos en cuanto a nivel de preparación y maduración, lo que provoca un achatamiento general y dificulta la actividad docente. Esto resiente el principio de construcción progresiva del conocimiento, lo que se agrava aún más con la adopción de la trimestralidad, así como con la ausencia de una instancia de profundización en el ciclo de egreso (Gilmet). Esta inquietud se recoge y es compartida por algunos de los presentes (Berveiillo), si bien se aclara que el problema no es la relación entre los contenidos y la edad del estudiante sino la presencia de un alumnado heterogéneo en términos de maduración (Rey). En ese sentido, se afirma que la opcionalidad total no es aplicable al área, y que cabe proponer una alternativa en ese sentido (Bervejillo). En cuanto al mencionado ciclo de egreso, se aclara que la visión desde el Derecho puede re-ubicarse en el esquema global. En particular, se comenta el abordaje actual de estos contenidos, que va de lo macro a lo micro y reconoce la existencia de dos grandes ámbitos a enfrentar por parte del estudiante —el público y el privado— (Bervejillo). En otro orden, y en defensa de la opcionalidad total, se exhorta a evitar el citado achatamiento y a ubicar los contenidos básicos y obligatorios en el ciclo inicial (Ligrone).

El debate sobre contenidos continuará en la próxima reunión. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 26/10

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Inés Ferrón, Pablo Ligrone, Emilio Nisivoccia, Ingrid Roche, Verónica Rosso, Mariella Russi

Tema central

La reunión se destina a discutir los posibles contenidos del área en relación con el modelo de opcionalidad y en el marco del nuevo plan de estudios. A continuación se ofrece una reseña de los aspectos debatidos.

Sobre opcionalidad

El debate sobre contenidos lleva a plantear el tipo/grado de opcionalidad correspondiente. En ese marco hay quienes se adscriben al modelo propuesto centralmente: un menú de asignaturas de iqual rango entre las que el estudiante puede elegir bajo ciertas condiciones (Capandeguy, Russi, Ligrone). Sobre esa base se propone adoptar una opcionalidad dirigida y definir travectos (Russi). Se señala que la propuesta central no instaura la opcionalidad total, dado que define tres áreas de conocimiento. Se plantea que la elección no es tan dramática, y que el modelo no deriva forzosamente en el declive del nivel académico. Se exhorta a tener más confianza en los estudiantes, a proponer opciones seductoras y a asegurar la calidad general (Capandeguy). En esta línea se formulan tres posibles objetivos de la opcionalidad —diversidad de contenidos, disminución de créditos y presentación de doctrinas diversas—, de las cuales se la última se descarta (Ligrone). En tal sentido, se afirma aprueba la tendencia a diversificar contenidos, aunque no parece realista ofrecer nuevas materias en el momento actual; se apuesta además al criterio de "razonable equivalencia" como recurso para equiparar el peso formativo de los cursos en juego (Ligrone). Por otra parte, se plantea que el manejo de unidades curriculares de 6 créditos permite cubrir la oferta actual (diez asignaturas, total 60 créditos), lo que vuelve innecesaria la formulación de una sobre-oferta (y la opcionalidad asociada a ella). La inquietud queda planteada para ser elevada a los asistentes académicos.

Con mayor distancia hacia la propuesta central, hay quienes rechazan la opcionalidad total y proponen **definir contenidos básicos** (Bervejllo, Nisivoccia, Roche). En ese marco, no se ve bien que la institución ceda su capacidad de construir un discurso ("te doy los ladrillos y hacés la casa"): el modelo no debe ser como el actual sistema fordista (fabrico el auto por piezas y salen todos iguales) pero tampoco irse al otro extremo (te doy la pieza y hacé como quieras). Se propone entonces definir **una matriz de contenidos básicos**, imprescindibles (Nisvoccia). Se plantea además que no debe asimilarse problema y curso, dado que cada tema/problema puede abordarse bajo muchas ópticas (Nisivoccia).

En una línea similar se afirma que la opcionalidad total no debe aceptarse y que hay ciertos conocimientos que deben estar, y se propone tomar el criterio de "razonable equivalencia" como punto de partida (Roche). Se propone **definir líneas de opcionalidad** (Bervejillo).

Por otra parte, se señala que el nuevo plan de estudios va asociado a la reforma del estatuto docente. Además, se recuerda que el sistema de opcionalidad vigente da posibilidad a los grados 3 de abrir otros campos de exploración docente (Nisivoccia).

Sobre contenidos

Con respecto a los contenidos las sub-áreas ofrecen un panorama dispar. En el caso de las Historias sigue vigente la propuesta (Capandeguy, Carmona, Rey, Russi), consistente en la definición de **cinco núcleos temáticos** —clasicidad, modernidad, contemporaneidad, América Latina, Uruguay) a elegir de acuerdo a un criterio establecido: debe tomarse uno de los términos de los pares modernidad/contemporaneidad y América Latina/Uruguay. Bajo esta óptica, el recorte cronológico se descarta por no adecuarse al mecanismo de opcionalidad. Se reafirma además la importancia de ofrecer desde aquí un panorama de lo nacional/regional (Russi).

Por otra parte, y también desde la Historia, se plantea que la adopción de categorías no es conveniente porque supone una toma de partido inicial. Se propone ofrecer cuatro campos obligatorios (Uruguay, clasicidad, modernidad, contemporaneidad) y un campo opcional (América Latina). En particular, se fundamenta el campo de lo nacional como un área genuina de trabajo que permite manejar documentación original (Nisivoccia).

Otra propuesta es la de manejar tres campos de trabajo: modernidad/contemporaneidad, lo "universal" y lo nacional. Se propone además mantener el curso de Historia Nacional en los primeros años de la carrera y no situarlo al final, dado que eso permite conocer directamente las obras de arquitectura ya en el segundo año de la carrera (Roche).

En el caso de la Teoría se propone un **mínimo de 12 créditos** a cubrir entre las materias correspondientes (Ligrone, Roche). El debate gira sobre todo en torno a la definición de esas asignaturas y al grado de transformación a operar: en otras palabras, alude a la generación (o no) de oferta nueva. Por un lado se exhorta a **rescatar la oferta vigente y sus docentes**, dado que el cambio sólo se justifica si es para mejorar (Ligrone). Se afirma que no hay posibilidad de inventar rápidamente cursos nuevos, y que hay que discutir los mejores contenidos posibles para los **dos trimestres** a partir de la oferta actual. Asimismo, se reclama la ausencia de una propuesta de contenidos por parte de Teoría I (Ligrone). Con otro punto de vista se rechaza la posibilidad de habilitar la opcionalidad entre Teoría I y II tal como están formuladas (Roche).

Otra cuestión debatida es el talante más o menos doctrinario de los cursos a implementar. En ese sentido, se afirma que el curso de Teoría I no debe ser doctrinario sino enseñar a pensar, con diferentes puntos de vista que fomenten el juicio crítico del estudiante y le den herramientas para elaborar su teoría propia. En este marco, lo doctrinario se visualiza como un sesgo propio de los cursos más avanzados (Roche). Ante esto se señala que la enseñanza implica siempre un perfil ideológico, aunque velado, y que no hay objetividad posible (Russi). Se trata de lograr que esta ideología sea explícita, dado que nunca hay verdadera neutralidad (Russi, Nisivoccia).

En suma, se propone valorar la oferta vigente e incorporar cierta novedad (Bervejillo). Asimismo, se reclama a las Teoría y Ciencias Sociales la pronta presentación de una propuesta por subárea, a fin de poder destrabar el debate y avanzar en conjunto (Russi).

Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 5/11

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Emilio Nisivoccia, Jorge Nudelman, William Rey, Ingrid Roche, Verónica Rosso.

Tema central

El debate gira en torno al **modelo de opcionalidad** propuesto, las alternativas posibles y los mecanismos capaces de sesgar o acotar el margen de elección. En particular, se evalúa la posibilidad de establecer un **orden de prelación** entre las asignaturas y la eventual definición de una base obligatoria. Esto se vincula a las inquietudes planteadas en torno a la definición y ordenación de contenidos. A continuación se ofrece una breve reseña de lo debatido y acordado en tal sentido.

Sobre el modelo propuesto

El modelo de opcionalidad propuesto da lugar a un espectro de opiniones que incluye el apoyo explícito (Capandeguy, Ligrone), la incorporación de ajustes (Bervejillo, Carmona, Rey) y el planteo de alternativas (Gilmet, Nisivoccia).

Por un lado se afirma que el modelo propuesto centralmente no supone *opcionalidad total* —dado que define tres áreas— y que así debe entenderse, pero sí habilita la instrumentación de cruces o

hibridaciones entre las sub-áreas, lo que se visualiza como una posibilidad interesante y se pone a consideración como propuesta (Capandeguy). Con respecto a esto, se reafirma el hallazgo que ha significado la fusión entre historia y teoría experimentada con el curso de Arquitectura y Teoría (Bustillo).

Por otro lado, la hipótesis propuesta por decanato resulta demasiado abierta. Esto plantea en principio dos alternativas: buscar mecanismos capaces de acotar el margen de elección — recorridos fijos, **secuencialidad**— o incluir **contenidos obligatorios**.

Ajustes al modelo/secuencialidad

Uno de los problemas que se atribuye a la propuesta central (en su versión más pura) es la ausencia de secuencialidad entre las asignaturas, de tal modo que el estudiante puede hacer los cursos en cualquier orden. Esto habilita la asistencia a un mismo curso de estudiantes que registran diverso grado de avance, con las dificultades que —se señala— esto comporta para el docente y la construcción de su discurso.

Esta posibilidad se visualiza entonces como un problema, y los argumentos son varios. En primer lugar, se afirma que el docente debe saber a qué tipo de auditorio se enfrenta, qué recorrido previo hizo el estudiante, para así poder abordar convenientemente los temas (Rey, Bervejillo). Se afirma además la necesidad de preservar y alentar la construcción progresiva del conocimiento, así como la imposibilidad de adoptar un mismo discurso para estudiantes con diferente grado de avance — sobre todo en cursos teóricos que no registran la interacción propia de los talleres (Gilmet). Bajo esta óptica, el modelo propuesto tiende a aplanar todo y desconoce el carácter progresivo del conocimiento, lo que se visualiza como uno de sus mayores problemas (Gilmet). Ante el argumento a favor de la riqueza que la variedad estudiantil puede aportar, se asume la existencia de varias teorías pedagógicas pero se afirma que la diferencia existente entre nuestros estudiantes ya es bastante grande como para aumentarla aun más (Roche), y que esta heterogeneidad quizá sea favorable al taller vertical pero resulta problemática para el área (Carmona).

Sobre esta base se sugiere establecer una secuencia; definir un orden relativo entre las materias y acotar así el margen de opcionalidad en el tramo central. Y se proponen varios mecanismos a tales efectos:

- definir varios niveles de avance y habilitar la opcionalidad interna en ellos; establecer una relación de previatura entre estos niveles y habilitar la libre opción en cada estadio (Rey, Bervejillo)
- -definir cuatro **asignaturas obligatorias en cierto orden** —al margen de las opcionales—, creando itinerarios fijos en una porción de los créditos, y pensar estratégicamente los contenidos del ciclo inicial (Carmona)
- -combinar el manejo de niveles con la definición del recorrido vertical, de modo que en cada área exista una secuencia establecida (Roche)

En este marco perviven algunas dudas concretas: contenidos posible del ciclo inicial (¿temas contemporáneos?), ubicación del curso de Historia de la Arquitectura Nacional (¿al principio o al final?), ubicación del curso de Historia de la Arquitectura Contemporánea.

Alternativas al modelo/obligatoriedad

Además de los citados ajustes, hay también fórmulas alternativas que conjugan contenidos obligatorios y opcionales. Una de ellas es la propuesta de Gilmet (presentada en agosto), que define una serie de **núcleos firmes obligatorios** —y secuenciales— acompañada por un espacio opcional formulado en términos de expansión y profundización (ver sesión 29/8). Los cursos opcionales podrán ser planteados por docentes de grado 3 o superior, siempre en el marco de la cátedra y no de modo aleatorio. Se aclara que esta propuesta supone la modificación real de la estructura docente y su efectivo ajuste a la ordenanza. Por otra parte, se rechaza la libre opción entre Teoría I y II, dado que no se trata de cursos intercambiables. Y ante el reclamo de una propuesta proveniente de Teoría, se recuerda la misma fue ya presentada en abril de 2012 (Gilmet). Por otra parte, el esquema de Nisivoccia combina también una **base troncal obligatoria** y un espacio opcional. Se propone establecer seis materias obligatorias —cuatro Historias (Uruguay, "Universal", Modernidad y Contemporaneidad) y dos Teorías— que no agoten los 60 créditos mínimos exigidos, de modo que el estudiante deba siempre elegir entre otros cursos adicionales. Esto no supone una lógica secuencial, dado que las asignaturas podrán cursarse en cualquier orden (Nisivoccia).

Créditos/unidad curricular

Otro aspecto planteado es el de los créditos asignados a la unidad curricular. En muchos casos la unidad propuesta de 6 créditos se considera excesivamente fragmentaria y se rechaza por "minifundista" (Capandeguy). Se sugiere, por ejemplo, el manejo de 8 créditos (6 hs semanales aprox) como asignación posible (Carmona). En ese marco, la adopción de un esquema con diez cursos de 6 créditos (planteada por Ligrone en la sesión anterior) se percibe como una opción conservadora que mantiene la situación vigente (igual número de asignaturas y evaluaciones) y la empeora aun más mediante la reducción de contenidos asociada a la reducción de créditos (Roche).

Se propone continuar el debate conjunto **sobre la base de las propuestas planteadas**, a fin de alcanzar una o varias alternativas claras cuanto a opcionalidad y/o secuencialidad. Se levanta la sesión.

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 16/11

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Emilio Nisivoccia, William Rey, Ingrid Roche, Verónica Rosso, Mariella Russi.

Tema central

La reunión se destina a proseguir el debate planteado en torno a modelo de opcionalidad, secuencialidad y aspectos asociados. En este marco aparecen posiciones diversas que conjugan ambas variables. A continuación se reseña lo discutido al respecto, así como las posturas planteadas sobre estos temas.

Secuencialidad

El primer aspecto debatido es la definición de un **orden de prelación** entre las asignaturas, lo que en ciertos casos se visualiza como medida favorable y pertinente (Carmona, Gilmet, Rey, Roche) y en otros se considera un recurso innecesario —se afirma incluso que no condice con el modelo de opcionalidad propuesto— (Capandeguy, Russi, Nisivoccia).

1.

Uno de los argumentos manejados a favor de la medida radica en la **profundidad del discurso**: el conocimiento es una **construcción progresiva** y el discurso docente debe ajustarse al nivel de avance y maduración de los estudiantes (Gilmet). Bajo esta óptica, la secuencialidad aparece como un recurso independiente de cuestiones etarias y contenidos disciplinares, no se asocia a la cronología ni a la dificultad/facilidad de los contenidos. La permutabilidad general es posible pero no deseable, dado que tiende a aplanar todo y atenta contra los objetivos formativos planteados (Gilmet). Con respecto a las Teorías parece necesario considerar la situación del área proyectual, dado que la ruptura de la secuencialidad en la enseñanza de proyecto incide en los cursos de Teoría (Gilmet).

En esa misma línea se reafirma que la definición de un orden temporal contempla el nivel conceptual/reflexivo del estudiante (Carmona). Se trata, en suma, de saber si un estudiante pasó o no por determinadas asignaturas y estuvo o no en contacto con cierto lenguaje, lo que hace necesaria la formulación de un orden en función de tales parámetros (Roche).

Se aclara además que se trata de una secuencia diferente a la del plan vigente, entre otras cosas porque el espectro temporal es menor debido al acortamiento de la carrera (Rey). Se afirma que la medida no remite a la complejidad de los contenidos sino a la necesidad de saber qué va antes y por dónde se empieza, sobre todo en relación a los cursos de proyecto (Rey).

Cabe aclarar que estas posiciones favorables a la definición de una secuencia divergen en cuanto al tipo y grado de opcionalidad en juego, lo que se verá en detalle más adelante.

2.

Por otra parte, la definición de un orden genera reparos y posturas francamente contrarias a su establecimiento. En primer lugar, se afirma que la secuencialidad en el área debe atenerse a lo que ocurra en el ámbito de proyecto, y que se si bien es imprescindible en ciertos campos del conocimiento —estabilidad, proyecto— no lo es en el área de la teoría, por ejemplo. En este marco, se apuesta por la formulación del "mejor curso posible", al margen de toda secuencia (Ligrone). Por otra parte, la secuencialidad se visualiza como un recurso innecesario que **no asegura mínimos de excelencia** (Capandeguy, Russi, Nisivoccia). Se aduce que la distancia temporal en el tramo central es muy poca (tres años) y no requiere la instrumentación de esta medida, dado que la diferencia no es perceptible y admite iquales niveles de exigencia (Russi).

Opcionalidad

El debate en torno a la secuencialidad se cruza con la discusión sobre el modelo de opcionalidad propuesto .Y en este sentido hay también dos grandes posturas, al margen de la instrumentación o no de un orden de prelación entre las asignaturas.

Por un lado, hay quienes suscriben el **modelo de opcionalidad propuesto**, en estado puro o con ajustes destinados a acotar el margen de elección (Capandeguy, Carmona, Rey, Russi, Ligrone). Estos ajustes suponen por ejemplo la definición de paquetes en el campo de la Historia (modernidad/contemporaneidad, nacional/latinoamericano), lo que supone mantener vigente la propuesta realizada oportunamente por la sub-área (ver sesión 19/9). Bajo este enfoque no parece pertinente distinguir asignaturas opcionales y obligatorias, lo que se visualiza como una discriminación entre materias de primera y de segunda clase (Russi).

Por otro lado, se afirma en cambio la necesidad de **asegurar ciertos contenidos imprescindibles** y darles carácter obligatorio. Se exhorta a abordar la distinción entre lo obligatorio y lo opcional sin temores ni pruritos, dado que esto no supone descalificación alguna (Roche). En ese marco, se sugiere formular propuestas mixtas que incluyan opcionalidad (estimulante para el estudiante) sin renunciar a formular un tronco obligatorio (Roche). Y se proponen esquemas que conjugan una base obligatoria y un menú de asignaturas opcionales, además de las electivas (Gilmet, Nisivoccia).

Propuestas

De este juego entre secuencialidad/permutabilidad y opcionalidad/obligatoriedad surgen las propuestas que a continuación se detallan.

Carmona: opcionalidad/secuencialidad

Carmona propone un esquema que incluye, en el tramo central, dos paquetes secuenciales dentro de los cuales debe elegirse al menos un curso de la oferta: se trata, en suma, de **un menú de asignaturas opcionales dispuesto en dos bloques sucesivos**. Para el caso de las Historias el primer bloque podría incluir clasicidad, modernidad y contemporaneidad, y el segundo Uruguay y América Latina. A esto se agrega una oferta adicional de materias opcionales (que permita explorar vocaciones y oriente hacia el posgrado) y electivas (a elegir en el marco de la oferta universitaria).

Esto supone, en concreto:

Ciclo inicial

-uno o dos cursos obligatorios (12 créditos)

Tramo central

-asignaturas opcionales dispuestas en dos bloques secuenciales, de modo que deba elegirse al menos un curso en cada uno de ellos

Asignaturas adicionales (opcionales y electivas) en el tramo central o final (dejar abierto)

En sintonía con esta propuesta, Rey plantea también la definición de dos niveles o estadios que incluyan asignaturas opcionales, de modo que Uruguay y Latinoamérica aparezcan en segunda instancia (Rey).

Gilmet: oligatoriedad/secuencialidad (Se adjunta)

Gilmet propone un esquema en espiral que (en el caso de las Teorías) disuelve la distinción por escalas, con asignaturas de 6 créditos (argumenta que el módulo trimestral desalienta la asignación de una mayor carga horaria a los cursos).

En ese marco identifica tres campos firmes —sub-áreas— (Historia de la Arquitectura, Teoría de la arquitectura, Ciencias Sociales para arquitectura) a los que se asocia la cátedra correspondiente. Sobre esta base propone una serie de **núcleos obligatorios secuenciales** y un campo de opcionalidad que asume dos versiones: opcionalidad de profundización (en una misma unidad curricular) y opcionalidad de diversificación (hacia otras materias). Esto se traduce en el siguiente esquema:

Ciclo inicial

-uno o dos cursos obligatorios (12 créditos) relativos a la "cultura de la arquitectura (y el diseño?)"

Tramo central

- -tres cursos de Historia (6 créditos c/u)
- -dos cursos de Teoría (6 créditos c/u), no asimilables a las actuales Teoría I y II sino formulados con otro criterio
- -un curso de Ciencias Sociales (6 créditos) orientado a la arquitectura, que integre aspectos legales, sociales, económicos y antropológicos (cálculo y presupuestación se derivan al área tecnológica)

Ciclo de egreso

-un curso de Ciencias Sociales (6 créditos)

Opcionalidad de profundización

Las unidades curriculares del tramo central y el ciclo de egreso tendrán un margen adicional (4 créditos) a cubrir mediante trabajos concretos (tesinas, seminarios, etcétera) implementados y dirigidos por la cátedra respectiva. De este modo, los cursos podrán alcanzar un total de 10



créditos, lo que supone aumentar su espesor y abrir nuevas posibilidades para el estudiante y el docente.

Opcionalidad de diversificación

El área deberá comprometerse a ofrecer al menos tres cursos opcionales de 3 créditos cada uno (18 créditos) y un máximo de seis (36 créditos).

De acuerdo a esto, el área tendrá un mínimo de 66 créditos (54 básicos+12 en opcionalidad de profundización) y un máximo de 102 (se agregan 36 créditos en opcionalidad de diversificación).

Nisivoccia: obligatoriedad/permutabilidad

Nisivoccia propone definir contenidos obligatorios y descarta la adopción de toda lógica secuencial. De acuerdo a esto presenta un esquema que conjuga un **tronco obligatorio** y un menú de **asignaturas opcionales**, sin orden de prelación alguno. Esto se traduce del siguiente modo:

Ciclo inicial (6 créditos)

-un curso nuevo, distinto a lo existente en el área y bastante empírico (6 créditos)

Tramo central (48 créditos que no deberán ser colmados por los cursos obligatorios)) -seis asignaturas obligatorias —cuatro cursos de Historia, dos de Teoría— (36 créditos)

-asignaturas opcionales (20 créditos?)

Ciclo de egreso (6 créditos)

-curso de Arquitectura Legal (contenidos a discutir)

En relación a esto se hacen algunas precisiones. Se plantea la necesidad de discutir una vez más y en profundidad el contenido del ciclo inicial. Se reivindica el campo de las Ciencias Sociales como dominio opcional y asociado al urbanismo; un campo valioso en tanto ubica al estudiante en el mundo (la arquitectura como mercancía, el sistema capitalista). Se sugiere además inscribir este esquema en una estructura que prescinda de las cátedras actuales y promueva la movilidad docente.

Otros temas/Arquitectura Legal

Otro aspecto discutido refiere al curso de Arquitectura Legal y su sitio en la carrera. En este sentido, se plantea que si bien debe ser un curso obligatorio, puede aparecer en el tramo central y no necesariamente en el ciclo de egreso (Capandeguy, Ligrone), y se evalúa incluso su inclusión en el ciclo inicial (Bervejillo). Se argumenta, entre otras cosas, que los temas de derecho y contrato social son útiles también para el licenciado en arquitectura (Gilmet). Se dice también que lo realmente imprescindible para obtener el título habilitante no es la dimensión legal sino el ámbito estructural y constructivo (Ligrone).

Se exhorta a los presentes a formular sus propuestas por escrito, a fin de ser discutidas y evaluadas en la próxima instancia. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 23/11

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Pablo Ligrone, Emilio Nisivoccia, Ingrid Roche, Verónica Rosso

Tema central

La reunión se destina a exponer y debatir algunas de las propuestas formuladas y los aspectos asociados. En particular, se presentan los esquemas planteados por los profesores Carmona y Nisivoccia (que se adjuntan). En general, se registran crecientes niveles de acuerdo, aunque persisten diferencias relativas a la eventual secuencialidad y obligatoriedad de ciertos contenidos. A continuación se reseñan los principales aportes a la reunión.

Carmona (se adjunta)

El esquema presentado por Carmona toma como hipótesis una asignación de 6 créditos a los cursos (3,75 hs semanales) y propone lo siguiente:

Ciclo inicial

-curso obligatorio de Historia de la Arquitectura

Tramo central

- -dos paquetes secuenciales correspondientes a Historia de la Arquitectura (cursos a elegir en cada uno de ellos)
- -un paquete correspondiente a Teoría de la Arquitectura (dos cursos, a elegir uno)
- -curso obligatorio de Arquitectura Legal
- -oferta de cursos opcionales adicionales (Economía, Sociología, otras Historias y Teorías, etc)

Nisivoccia (se adjunta)

Nisivoccia parte también de la unidad de 6 créditos, y asigna esa carga al ciclo inicial y al ciclo de egreso. Propone entonces:

Ciclo inicial (6 c)

-un curso a definir (6 créditos)

Tramo central (48 c)

- -seis cursos obligatorios (cuatro historias, dos teorías)
- -cursos opcionales (Economía, Sociología, Historia de la Arquitectura Latinoamericana, etc).

Ciclo de egreso (6 c)

-curso obligatorio de Arquitectura Legal

Los cursos obligatorios suman 36 créditos, de modo que no agotan el número previsto de créditos obligatorios (48 créditos). La idea es ofrecer el máximo de créditos previsto (102), a fin de habilitar la formación específica en el área.

Los cursos opcionales incluyen los ya citados y una oferta adicional. Se sugiere preservar la solidez y permanencia de los cursos de sociología, economía e historia de la arquitectura latinoamericana. Se propone además definir el protocolo para la generación de cursos opcionales. La tesina se visualiza como una instancia excepcional destinada a quienes apuesten a la docencia en el área, que debe abordarse con rigor y altos niveles de exigencia. En otro orden, se reafirma la intención de difuminar la estructura de cátedras vigente, de acuerdo al mandato actual de la Universidad.

Ligrone (se adjunta)

Por su parte, Ligrone distingue entre materias "pilares" (10 cursos de 8 créditos c/u) y materias opcionales (total: 22 créditos, 2-4 créditos c/u). Dentro de las primeras reivindica la existencia de dos Teorías (Teoría de la Arquitectura y Teoría del Urbanismo). Con respecto a las optativas, señala la dificultad para cubrir la totalidad de 102 créditos y exhorta a evitar la inflación de créditos y materias.

Gilmet (se adjunta)

Gilmet constata convergencias entre las fórmulas presentadas. Reivindica la existencia de dos cursos de Teoría, aunque estos deben reestructurarse y ser obligatorios, dado que no resultan intercambiables. Coincide también con Ligrone en la intención de distinguir asignaturas firmes (NF) y opcionales, aunque para ello no apela a la asignación de créditos sino a la opcionalidad de profundización. Esta no se traduce necesariamente en tesinas sino en la formulación de didácticas alternativas en el marco de los propios cursos: en un escenario de 12 semanas hay modalidades didácticas que se hacen imposibles, por lo que asigna ciertos créditos para el seguimiento en profundidad de algunos estudiantes.

Propone un curso de Ciencias Sociales que incluya contenidos de Economía, Sociología y Arquitectura Legal y señala que percibe cierta inflación de los cursos de Historia.

Se resuelve continuar el ajuste y la articulación de propuestas en la próxima reunión. Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 30/11

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Ingrid Roche, Emilio Nisivoccia (claustro).

Considerando que en diciembre se cierra esta etapa de discusión por áreas de la propuesta de Decanato para el nuevo Plan de Estudios, se propone hacer un balance de los temas tratados y ver los aspectos en común de las distintas propuestas presentadas por los integrantes del área. Se recogen opiniones de los participantes de la reunión.

Duración de la carrera

La hipótesis inicial de carrera de grado de 5 años y 450 créditos se considera acertada.

Sigue la voluntad que viene de central de duplicar la matrícula y achicar el grado para ofrecer antes el posqrado (Emilio).

Actualmente los estudiantes de la Facultad de Arquitectura están en inferioridad de condiciones frente a los extranjeros en todo: se estudia más años, sólo se tiene título de grado y además el promedio de notas es bajísimo (Magdalena).

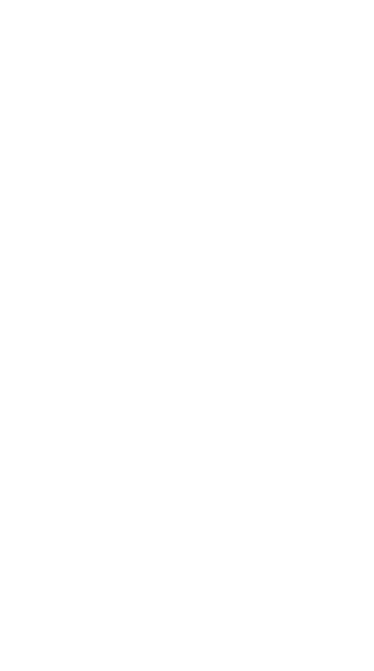
Lo del arquitecto generalista sirvió mucho pero ahora hay otros condicionamientos y se puede trabajar en equipo con otros profesionales. Además han surgido otras especializaciones (Ingrid).

Trimestralización – unidad temporal de 12 semanas

Es uno de los temas que inicialmente se discutió pero luego se aceptó. Se podría poner un curso en dos trimestres consecutivos (Magdalena).

Se aceptó como hipótesis de trabajo porque de lo contrario desarmaba la propuesta de Decanato muy estructurada desde ese dato, no obstante algunos hicieron fuertes críticas desde lo pedagógico (tiempo para lecturas, reflexión, etc.), mientras que otros piensan que algunos cursos pueden funcionar bien en ese formato. El problema es que la alternancia de trimestres de proyecto y resto de los cursos, no permite pensar en cursos de dos trimestres (Liliana).

Igual se puede ofrecer un curso en dos trimestres aunque no sean consecutivos (Magdalena).



No se comparte la idea de cursos de dos trimestres, los cursos deben ser independientes, autónomos. Puede haber cursos opcionales que compartan contenidos pero no implica que sean secuenciales (Emilio).

Opcionalidad

Es otro de los temas discutidos y luego tomados como hipótesis de trabajo.

La gracia de los cursos opcionales es que no los dicten las cátedras sino gente mezclada de los institutos (Emilio).

Se considera que debe haber un margen de opcionalidad que tiene sentido particularmente para perfilar hacia los posgrados, pero que deben asegurarse ciertos contenidos con asignaturas obligatorias. Bajo la hipótesis de que en la carrera el mínimo de créditos en el área es 60. Se acuerda establecer un paquete de cursos obligatorios en el área de 48 créditos, lo cual implica necesariamente 12 créditos de opcionales para llegar a los 60 y eventualmente otras opcionales hasta un máximo de 102 créditos (Magdalena, Ingrid, Emilio, Liliana).

Sólo hay acuerdo con esta propuesta si se instrumentan opcionales de profundización, porque sino se ofrecen cursos muy reducidos de 6 créditos y en los que no podemos aplicar las didácticas experimentadas en los cursos controlados durante los últimos años (monografías, etc.), (Hugo).

Secuencialidad - orden de dictado de los cursos

Desde el punto de vista pedagógico el docente debe saber en qué nivel están los estudiantes. No es lo mismo un curso para estudiantes maduros que para estudiantes que recién se inician. Se destaca la importancia de que esta consideración sea incluida en los documentos de discusión para el claustro (Ingrid).

El primer curso debe ser diferente, ya que incluso tiene que formar hábitos de estudio diferentes a los que trae el estudiante, pero luego del primer año ya no hay mucha diferencia. Dentro del ciclo intermedio los cursos no requieren tener orden. A la facultad le puede hacer bien tener cursos con gente mezclada de distintos niveles (Emilio).

El problema no es el orden de los contenidos sino el nivel de reflexión del estudiante (Liliana).

El orden actual es discutible, por ejemplo de arquitectura moderna hay mucha bibliografía sobre problemas planteados, pero hoy se da al inicio de la carrera, para estudiantes que no pueden ver los problemas. (Emilio)

Curso del área en el ciclo inicial

Incluir economía y sociología como un módulo del Curso Introductorio (Magdalena, Ingrid).

Puede haber contenidos de ciencias sociales en el ciclo introductorio pero hay que ver de qué manera, va a ser importante pensar la forma del curso. El curso del ciclo introductorio debería proponerse: introducir a los estudiantes en una cultura (arquitectura y diseño) e introducir a los estudiantes en las implicaciones que esa misma cultura tiene a nivel social, productivo y político. La primera parte, incluso, puede asociarse con los cursos de representación para tener un formato más empírico, diferente al de los cursos habituales en el área, quizás también asociarse con tecnología (Emilio).

Documentos para la discusión en el claustro

Se considera importante que al Claustro se envíen todos los resúmenes de las sesiones y las propuestas presentadas en el área. Liliana Carmona

Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

COMISIÓN DE ÁREA resumen sesión 7/12

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Emilio Nisivoccia, Jorge Nudelman, Ingrid Roche, Mariella Russi

Tema central

La reunión se destina a definir y preparar la presentación del área en el claustro abierto previsto para el 7 de diciembre. En este sentido, se asigna la exposición verbal a la coordinadora del área y se define el tono y contenido del informe a ser presentado. A continuación se detalla lo planteado sobre el tema.

Sobre el informe

Con respecto al informe, se sugiere incluir las cuestiones tratadas y los acuerdos alcanzados, así como una reseña de las propuestas concretas formuladas (Carmona). Como eje central, se propone describir el proceso de debate como el chequeo de una hipótesis: la propuesta elaborada por decanato (Gilmet). En este marco, se sugiere centrar la presentación en los principales nudos de debate identificados: trimestralidad, opcionalidad/obligatoriedad, secuencialidad/permutabilidad (Gilmet, acuerdo general). Se asume que estos nudos no son de igual jerarquía y deberán ser tratados de modo diferencial de acuerdo a su peso relativo en el proceso de debate.

Por otra parte, se sugiere señalar también algunos aspectos latentes que han atravesado el debate de modo más o menos subyacente, como el diagnóstico de la situación actual, la posible financiación del nuevo plan y la reforma de la estructura docente (Carmona, Roche, Russi). Se propone también mencionar la ronda por cursos realizada al iniciarse el proceso y hacer explícita la intención de valorar la experiencia acumulada que ha dado base a las propuestas planteadas (Carmona).

Sobre la próxima etapa

En otro orden, se plantea la inquietud por la nueva etapa que se inicia y sugerir al claustro que se convoque nuevamente al área una vez definidos los grandes lineamientos.

Sobre esta base se resuelve elaborar un informe que incluya los citados aspectos y adjuntar las propuestas formuladas en torno al nuevo plan de estudios. Para ello **se convoca a los proponentes a ratificar o ajustar las propuestas ya enviadas**, a fin de que estas sean incluidas entre los insumos que el área presentará en la instancia del claustro abierto. Se exhorta a centrar dichos documentos en los nudos planteados, al margen de los niveles de detalle que cada propuesta incluya.

Se levanta la sesión.

Laura Alemán coordinadora

Anexo Área Proyecto y Representación

Anexo 1

Generalidades tratadas por el área Proyecto y Representación

Generalidades tratadas por el área

El volumen mínimo de créditos es menor al actual

La propuesta consiste en que cada estudiante elige dentro de un área el conjunto de materias necesarias con el cual completa la cantidad de créditos mínima y obligatoria en el área.

Esto lleva a que deja algunas materias que no toma. Esas que no toma, pueden ser tomadas por el mismo como parte de los créditos opcionales. Esto permite la existencia de recorridos alternativos para conseguir la cantidad de créditos mínima y la realización de materias opcionales que surgen naturalmente de las que quedan fuera de su opción. También puede haber opcionales fuera de este universo.

Se plantea que dentro de las que se eligen para los itinerarios individuales hay **puntos obligatorios** y necesarios de formación que no puede eludir ningún estudiante.

- ¿Cómo se recorren estos puntos?:
- 1- Con materias obligatorias
- 2- Asegurarse indefectibles que los contenidos obligatorios estén en los recorridos que todos hacen.

Por ejemplo hay un punto (un contenido) que se tiene que recorrer y hay tres materias que forman parte de sus opciones. Hay que asegurar que el estudiante tome por lo menos dos de ellas o sea que por lo menos en dos de ellas estén esos contenidos o subconjuntos dentro de las opcionales.

El estudiante no puede salir de la Facultad sin saber quien es determinado arquitecto. Esto se asegura de modo que dentro del recorrido este arquitecto aparezca de manera inexorable en algún momento. Aparece por ejemplo en varias historias. Tome el recorrido que tome el estudiante ese punto lo va a estudiar.

Inicio de la carrera

En el inicio de la carrera se propone un criterio de opcionalidad diferente, que remita a la complementación de sus carencias o debilidades, asegurando la construcción desde el principio de la necesidad de toma de conciencia de su propia gestación de la carrera.

Esta visión elimina la concepción de que los contenidos que se dan son los únicos posibles para acceder al conocimiento y permite llegar al conocimiento desde otros lugares.

Este mecanismo permite que el estudiante dentro de ese sistema podría optar por realizar todas las opcionales dentro de una misma área. En este caso el estudiante que hiciera esto tendría más créditos en esa área que los que esta tiene hoy. Los tomó por interés. Esto perfila formaciones previas, no es por ejemplo un arquitecto constructor, sino un arquitecto que tiene más conocimientos en esa área, racionalizado y reconocido. Esto permitiría que el estudiante de hoy se

sume a esta situación y pasar de un plan a otro de forma fluida.

El modelo

El modelo debe ser pautado, debe tener ciclos, volúmenes de créditos establecidos, niveles de competencia, contenidos definidos para hacer un arquitecto. Este sistema es entonces una visión heterogénea de la formación, presenta distintas maneras de formular los recorridos que ya no responden a una única secuencia. En este marco el modelo debe asegurar los parámetros mínimos de formación para ser arquitecto. Estos contenidos tienen consistencia con la propia disciplina, con sus complejidades y reflejan una malla de relaciones variables e inciertas mas consecuentes con los espacios que la disciplina deja. El modelo intenta pasar de una concepción estática a un mecanismo que permite diversas acepciones de como gestar ese conocimiento. De todas maneras debería haber un parámetro que permita una definición, una obligación intelectual y ética. La profesión no se entiende como un hecho acabado sino cambiante.

Debería existir un cuerpo central en cada área, qué es lo sustancial, qué se le asigna a un conjunto de materias. Esto permitiría tener la certeza de que hay niveles de conocimientos y de competencias que se alcanzan pero no desde el lugar de un único discurso incompleto sino desde el lugar de la integración del conocimiento.

Evaluación

Criterios que tienen que ver con los niveles de competencia esperados. ¿Cuál es el criterio evaluador?

En un modelo de este tipo deberían existir instancias de evaluación integradas, donde el conocimiento adquirido haga sentido. Por ejemplo en un trabajo de taller aún sin terminar pudiera haber instancias de evaluación desde otras materias o áreas, evaluar los conceptos que el estudiante maneja. Este intercambio, en el cual el estudiante deberá defender su proyecto desde la materialidad, la construcción, etc, se beneficia también por el encuentro entre profesores de distintas áreas. Es una manera diferente de encarar la disciplina que induce a una atención particular hacia las temáticas e induce al docente a una versión integrada. Es un modelo abierto que promueve el encuentro por áreas y transversal e instala una evaluación integrada.

Esquema de organización de la salida de licenciaturas y la salida de arquitecto

Se trabajó sobre un posible esquema de organización en cuanto a las salidas de licenciatura y a la salida de arquitecto.

Posibles salidas en licenciatura.

- 1-Salida tecnológica
- 2-Salida teórico crítica
- 3-Salida proyectual

El volumen de créditos mínimo para ser arquitecto es el de la grilla. La oferta de créditos para los licenciados es mayor que la necesidad. El estudiante completa las teóricas del área que le interesa. Se plantearon las posibles salidas a nivel de licenciatura de acuerdo con el recorrido que el estudiante hace, incluso la posibilidad de una licenciatura en proyecto de arquitectura, que no admite el ejercicio pero si la investigación y otros papeles laborales. Esto baja la carga de taller y permite que el estudiante sume otras áreas.

Esta organización del Plan de estudios propone una estructuración por trimestres. El resultado es una organización en tres ciclos, un ciclo inicial, un ciclo de desarrollo y un ciclo preprofesional.

El primer ciclo dura un año, el segundo tres años y el último un año.

Se trabaja con módulos múltiplos de 6 créditos como unidades curriculares mínimas: 12, 18, 24 y 30 créditos. En el entendido que una carrera de 5 años tiene 450 créditos, son 90 créditos por año, 30 por trimestres. Esto implica una dedicación de 37:30' horas totales por semana, obteniendo 30 créditos por trimestre.

La unidad curricular mínima de 6 créditos implica una dedicación total de 7:30' hs por semana.

Quedan definidos entonces: años, trimestres, ciclos y áreas. Esto implica que cada unidad curricular se define por la lógica del área y por su ubicación en el ciclo al que pertenece.

Se trató el tema del taller de integración de forma que el mismo tenga un papel que: permita instancias de interacción de saberes provenientes de diferentes áreas. El objetivo es fortalecer el carácter integrador de la formación, la mecánica de impartir será con participación de docentes de diferentes áreas, con proyectos de estudiantes como objeto de estudio común.

Las actividades opcionales y electivas tendrán presencia en todos los niveles de la carrera, lo que implica definir el papel específico de la opcionalidad en cada nivel y el peso relativo creciente a medida que se avanza en la carrera.

Se adjunta diagrama para el área de proyecto y representación en toda la carrera, en su desarrollo por trimestres alternados.

Para el título de arquitecto queda entonces el siguiente diagrama al integrar las materias teóricas de las áreas histórico crítica y tecnológica. El recorrido de un estudiante, no de la oferta de la Facultad define "espacios" que debe "llenar" con actividades previstas.

años trimestres ciclos áreas! título Arquitecto

El plan permite que se definan otras titulaciones que se articulan con la carrera de Arquitecto. Estas son formaciones intermedias de licenciados pero consistentes en si mismas. Puede haber un título genérico de Licenciado en Arquitectura, pero con salidas de perfiles propios, o puede haber diferentes títulos según el perfil, como licenciado en interiorismo, urbanismo, paisaje, etc. Todas estas salidas son en el 4º año, e implican 360 créditos incluidos los 20 créditos de la tesina.

Con relación al área se entiende importante comenzar a diseñar y definir el ciclo inicial, definir contenidos para el ciclo de desarrollo y profundizar en el doble dictado en este ciclo, es decir, la asistencia a dos proyectos diferentes en el mismo trimestre por parte del estudiante, diseñar y definir el ciclo pre-profesional y profundizar en la organización e integración de medios y técnicas.

Anexos Área Tecnológica

Anexo 1

Actas de reuniones Área Tecnológica Etapa 2

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-01

FECHA: viernes 29 de junio del 2012

HORA DE INICIO: 17.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 19.10 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste con aviso; Estabilidad III: Orlando Lassus, confirma y no asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste con aviso; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste con aviso.

Otros docentes del área presentes: Juan Fabra (Acondicionamiento Lumínico), Claudia Coronel (Arquitectura y Tecnología), Álvaro López (Arquitectura y Tecnología), Rosario Etchebarne (Arquitectura y Tecnología_Regional Norte) (no asiste con aviso).

Por Decanato: Gastón Ibarburu

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

1.- PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE DECANATO DEL 20/06/2012.

Los delegados del área presentes en la Reunión Interáreas (Ricardo Vidart, Eduardo Brenes, Carlos Debellis) transmitieron los principales puntos desarrollados por el Decano, explicando los gráficos que se incluyen en la propuesta, enfatizándose en los puntos más relevantes.

2.- ASPECTOS CONCEPTUALES GENERALES:

Se remarcaron algunos puntos generales de contexto de la discusión:

- Necesidad de tener un abordaje conceptual que permita repensar desde las competencias, destrezas, capacidades y responsabilidadesque queremos obtener del egresado. ¿Cuáles serian? ¿Cómo certificar competencias en los estudiantes, como medir resultados en esos procesos de aprendizajes? ¿Es dar una carta de confianza, está bien esto?;
- La discusión debe presentarse como muy abierta, intentando integrar dentro de una disciplina varios enfoques (p.e. una materia con más de una opinión), varios niveles de reflexión y profundidad (básico, expertos).
- Posibilidad de trasladar conocimientos de un área a otra enfatizando los procesos de abstracción y las metodologías empleadas.
- Debe pensarse un modelo más modular, pensado desde un todo pero con partes más fáciles de ensamblar, incluso con otros servicios y áreas.

3.- MODELO NO SECUENCIAL DE CURRÍCULA PAUTADA:

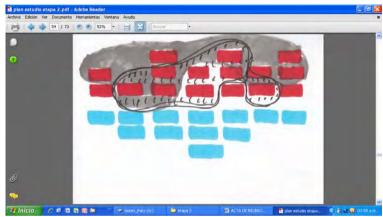


FIGURA: Gráfico de Modelo propuesto. Decanato 20/6/2012

Potencialidades señaladas:

- La currícula pautada permite incentivar al estudiante a "aprender a aprender". El estudiante se enfrenta a determinados problemas y puede plantear de forma crítica ciertas soluciones. Este estudiante debería ser capaz de poder saber qué no sabe y buscar las herramientas para aprenderlo rápidamente.
- Este modelo permite manejar contenidos que diferencien los principales y esenciales de los secundarios o anecdóticos, pudiéndose evaluar desde la jerarquización de los mismos;
- Se discutió sobre las posibles formalizaciones del modelo y sus extremos. ¿Qué tan abierto debería ser? Se plantearon desde la posibilidad de una opcionalidad absoluta y plana con la supervisión de un comité académico, hasta la versión de ciertos núcleos troncales con opcionalidades más leves:

- Mantener ciertos puntos de referencias y dar autonomía al estudiante, trasladándoles responsabilidad, genera estudiantes que se desempeñan más eficientemente. Valorarlo como individuo creativo, con un rol activo en su formación, con responsabilidad social;
- Se valoró positivamente la posibilidad de volcar el tiempo de docencia no directa para la formación docente;
- Al no existir la secuencialidad el modelo permite realizar una revisión del sistema de previaturas y didácticas actuales;
- Se valoró como una fortaleza del modelo que se base en las estructuras académicas existentes, retomándolas y posibilitando que se flexibilicen y rearmen en base a una nueva lógica de previaturas y didácticas, ya que las materias podrían presentarse "casi todas" como opcionales debiéndose repensar cada una de ellas en una nueva lógica de independencia de prelaciones y sucesiones;
- El modelo permite establecer ciertos márgenes dentro del cual el estudiante puede moverse, debiendo este recorrer los vacios completando los; y
- El modelo permite abrir ciertas válvulas de descompresión sin llegar a resolver de fondo la problemáticarticular la obsoleta estructura docente.

Dudas planteadas:

- ¿Cómo se regula el diseño de esta currícula? Este diseño debe estar determinado por criterios académicos y no por generar la carga mínima de trabajo necesaria para cumplir determinados créditos:
- ¿Qué debe contener esta currícula? Se deberán pensar las equivalencias posibles, evaluando contenidos mínimos para que este paquete sea integral;

- Necesidad de una revisión interna al área sobre contenidos, didácticas y posibles interferencias para evitar superposiciones (p.e. Construcción III y Práctica Profesional);
- Necesidad de revisión del área con otras disciplinas (p.e. Economía, Legal) para tener instancias transversales y complementarias; y
- Se plantea la duda sobre la capacidad de un modelo "desestructurado" para ser aplicable a todas las áreas de la misma forma, p.e. anteproyecto.

4.- DURACIÓN DE LA CARRERA:

Problemática casi cultural, se entiende que el estudiante debe completar su formación por fuera de la carrera de gado en el ámbito del trabajo por lo que eso genera uno de los más importantes factores para que se prolongue el período dentro de Facultad.Al proponerse acortar efectivamente el tiempo real de cursado debe repensarse la currícula a efectos de que el estudiante obtenga en Facultad las habilidades y los conocimientos que hoy consigue trabajando afuera. Se debería repensar el tema considerando la "madurez " del estudiante en cada etapa de la carrera.

5.- TÍTULO ACTUAL HABILITANTE:

Se planteó la particularidad de que nuestro titulo único es habilitante para el ejercicio profesional. Deberían evaluarse los riesgos del modelo propuesto frente a la posibilidad de obtener una formación sesgada que no permita el abordaje integral con responsabilidad del estudiante una vez egresado.

Se argumentó comparativamente con otros países, p.e. España (existe un título de arquitecto de carácter más académico pero existen técnicos habilitantes como aparejadores, arquitectos técnocos e ingenieros)

6.- SÍNTESIS DE IDEAS PRINCIPALES DE LA REUNIÓN:

- Se toma como compartida la idea de un modelo abierto con grados de libertad en relación a la currícula NO totales sino parciales;
- Se evalúa como necesaria, en una primera instancia, la existencia de ciertos núcleos duros en relación al conjunto de las materias;
- Se reclama como necesario el protagonismo estudiantil en la presente discusión. ¿Cómo transferir responsabilidad en el tránsito curricular sin saber que piensan? ¿Cómo generar procesos de compromisos y confianzas compartidos si una parte de los actores no presentan opinión?
- Se enfatiza la importancia de algunos puntos para la viabilidad de los modelos manejados:
 - a. Explicitar a los estudiantes y cuerpos docentes objetivos e información de contenidos, aporte a la formación y didácticas de cada curso:
 - b. Proponer un esquema de previaturas flexible que pueda manejar mínimos por áreas;
 - c. Necesidad de docentes orientadores que evalúen propuestas que no estén incorporadas en lo "estándar", posibilitando innovación académica estudiantil-docente;
 - d. Permitir grados de libertad creciente en relación al avance de la carrera;
 - e. Necesidad de dar señales de confianza a los estudiantes, la responsabilidad también se aprende.

7.- PRÓXIMAS REUNIONES:

- Se propone solicita postergación de la próxima Reunión Interáreas fijada para el día miércoles 3 de julio, para poder continuar con la discusión de la propuesta.
- Se fija una próxima reunión del área tecnológica para el día viernes 6 de julio de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 04/07/2012

ACTA CORREGIDA POR: Carlos Debellis, Roberto Villarmarzo 05/07/2012

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-02

FECHA: viernes 6 de julio del 2012 **HORA DE INICIO**: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.15 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros docentes del área presentes: Juan Fabra (Acondicionamiento Lumínico), Álvaro López (Arquitectura y Tecnología); Mauricio Galán y Carlos Meyer (Instituto de la Construcción)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se comenzó haciendo un breve resumen de la reunión anterior (29/6/2012) de modo de introducción a la discusión propuesta.

El desarrollo de la reunión puso énfasis en la discusión de 6 puntos concretos:

1. DURACION DE LA CARRERA.

En relación a la duración de la carrera se planteó la necesidad de considerar otras realidades, como la situación regional, en relación a números de créditos y criterios de definición de los mismos (p.e. dedicación horaria) para poder hacer una comparación real.

El posible acortamiento de la carrera obliga a evaluar la formación en cuanto a responsabilidad profesional y también social-universitaria. Se planteó que la currícula no puede ser ajena a otro tipo de activiades de compenetración con la vida universitaria y debe prever un tiempo para ellas . (Debellis)

Se planteó mantener una visión contextual sobre el acortamiento de la carrera ya que la misma puede generar frustraciones en los estudiantes en el momento del egreso (expectativas de inserción laboral). (Galán)

Dada la importancia del tema de la duración se propuso evaluar la conformación de un ámbito de discusión específico que transite en simultáneo a la discusión de los otros aspectos del Plan (comité académico, seminario, etc.). (Brenes)

En resumen:

- Se planteó la necesidad de tener un diagnóstico sobre las causas de la duración de forma más completa y profunda. Se difundió el Informe III –Diagnóstico sobre Plan 2002 (CASYC) publicado en la web para los docentes que lo solicitaron.
- Contextualizar la realidad del perfil de estudiantes de nuestra carrera.

 Evaluar y mensurar el posible énfasis excesivo en el acortamiento de la carrera (¿tiempo real o tiempo ficto?) acortar = bajarla duración promedio actual real de 10 a 7 años.

2 PREVIATURAS

En relación a las previaturas se manifestó que la existencia de un sistema rígido implica secuencias y prefiguraciones de temas que deberían ser dados con cierta secuencialidad. El desafío es diseñar cursos en un formato menos rígido. Se plantea que siempre van a existir conocimientos previos que condicionan estos diseños pero esto no debería ser grave. Hay que pensar como diseñar esos nuevos formatos, cuál sería ese mínimo razonable de cada área. (Villarmarzo)

Se explicitó la creencia de existencia de un alto grado de dependencia entre las materias del área que actualmente permiten una continuidad de los procesos de aprendizajes entre las diferentes materias, permitiendo tener insumos que permiten potenciar los diferentes procesos. (Amándola)

Se manifestó la dificultad de diseñar cursos sin ciertos conocimientos previos tomando en cuenta el tiempo reducido que se cuenta que impide desarrollar otras didácticas. Se debería pensar en un proceso con una etapa de nivelación con conceptos elementales, pero estas didácticas implican cursos más largos. (Amándola)

Se plantea la necesidad de hacer un análisis más profundo sobre cómo es la mejor forma de flexibilizar y optimizar el sistema de previaturas que permita un tránsito menos rígido pero sin permitir una absoluta libertad. (Vidart)

En resumen:

- Se cree inconveniente de establecer una absoluta libertad en los recorridos pero si mas flexible;
- Se identificó una secuencialidad inevitable entre ciertas materias pero que debe ser lo más flexible posible para que esta no emerja como un artificio que retrase los tránsitos deseados en las currículos.

3. PERFIL DEL EGRESADO-TITULO HABILITANTE.

Se remarcó la importancia de la especificidad del área tecnológica sobre la responsabilidad técnica-civil en el ejercicio de la profesión, de allí su relevancia en la consideración del título habilitante. (Brenes)

En otros países donde la carrera es más corta, el titulo que se obtiene no es habilitante para el ejercicio profesional y debe complementarse con otro periodo de habilitación posterior al título por lo que la duración también se extiende. (Debellis)

Se marcó la necesidad de estudiar las capacidades de un estudiante egresado de Ciclo Secundario con nuestro sistema para el diseño de su currículo pautado ya que en otros países esta experiencia se desarrolla desde mucho antes en Secundaria. (Galán)

En resumen:

- Se planteó la necesidad de definir el perfil del egresado deseado y determinar cuáles son las capacidades que queremos que tenga.
- Evaluar en este escenario si estos caminos serían equivalentes y si todos deben terminar en un único título habilitante.
- Integrar el tema de la Colegiación que estaría en vigencia en el año 2015.

4 EVALUACIONES INTEGRALES.

En resumen:

- Se consideró como positiva la propuesta, aportándole una visión de oportunidad para cambiar los énfasis y el carácter de la evaluación en los diferentes cursos.
- Deberían analizarse no sólo la cantidad sino el tipo y carga de cada una (en los antiguos planes había menos evaluaciones pero más pesadas), se marcó que no siempre menos quiere decir que sea más abarcable.
- Se planteó la necesidad de analizar el tipo y modelo de las evaluaciones a proponer, ya que actualmente tenemos un solo modelo, factor que se presenta como un obstáculo a posibles innovaciones (está ligado a la discusión de las didácticas).

5 OBJETIVOS-CONTENIDOS-DIDACTICAS.

Se plantea la necesidad de abordar la discusión desde la triada **contenidos-objetivos-didácticas**, haciendo énfasis en las didácticas ya que son estas la que condicionan fuertemente cómo diseñar el curso en cuanto a objetivos y contenidos.

Los contenidos no deberían presentarse como el tema más importante, como ocurre en la visión actual, sino que deberían ser la excusa para desarrollar la relación enseñanza-aprendizaje que se marcó como objetivo cada curso. La superposición de contenidos – no de objetivos- es inevitable, permitiendo desarrollar un mismo contenido con varios objetivos. Lo que no debería pasar es la superposición de objetivos pedagógicos.

Se enfatiza sobre la necesidad de centrar la discusión en la organización de las didácticas, considerando las diferentes situaciones del calendario anual, no desde lo abstracto sino desde la realización concreta. (Villarmarzo)

Se reafirma que las diferentes materias tienen diferentes objetivos que se van verificando con la instrumentación de los curos y las diferentes metodologías. No hay una única forma, por eso además de ver contenidos debemos ver los modelos pedagógicos a implementar. (Debellis)

En resumen:

A partir de la triada objetivos-contenidos-didácticas se planteó la necesidad de desarrollar una discusión simultánea con todos los temas.

- Se marcó como negativo avanzar la discusión sólo desde los objetivos o contenidos ya que la instrumentación de las didácticas o modelos pedagógicos para llevarlas a la práctica modifican tanto a los objetivos como a los contenidos. Los tiempos y forma de organización de cada curso llevan a tener que definir objetivos acordes a estos (tipo curso semestral o en cuatrimestres, horarios, etc.).
- Se plantea como duda si es posible instrumentar esos modelos didácticos y pedagógicos en el calendario académico propuesto.

6. ESTRUCTURA DEL AREA-DEPARTAMENTARIZACION.

 Se planteó nuevamente la necesidad de discutir la forma de unir subestructuras en un determinado ámbito para poder integrar la totalidad del conocimiento del área con una visión global donde se le asignen responsabilidades concretas según cada docente. Esto implica una discusión sobre la estructura docente y sus funciones en relación a la enseñanza, extensión e investigación.

7 PRÓXIMAS REUNIONES:

- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día viernes 13 de julio de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (via e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 11/07/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-03

FECHA: viernes 13 de julio del 2012 **HORA DE INICIO**: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.20 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros docentes del área presentes: Juan Fabra (Acondicionamiento Lumínico), Mauricio Galán y Fernanda Moreira (Instituto de la Construcción)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

Por Decanato: Gastón Ibarburu (Colaborador Académico)

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

1.- REUNION INTERAREAS.

Se comenzó haciendo un resumen de la reunión Interáreas (11/7/2012) de modo de introducción a la discusión donde los asistentes (Villarmarzo, Debellis, Vidart y Flores) transmitieron lo compartido en ese ámbito,

AREA TEORICA, HISTORICO-CRITICA (presentado por Laura Alemán)

La presentacion del área puso énfasis en 4 puntos:

- Ciclo inicial: necesidad de contenidos disciplinares y didácticas innovadoras
- Opcionalidad: coincidencia en que existan algunas obligatoriedades y un estudio de los créditos propuestos,
- Estructura docente: todo cambio implica una estructura nueva, más blanda:
- Trimestres: muchas dudas sobre la posible profundización de los problemas que trajo la semestralización, ¿disminución de carga horaria o concentración en menor tiempo?

AREA TECNOLOGICA (presentado por Roberto Villarmarzo)

Se presentaron los temas discutidos poniendo énfasis en los puntos acordados:

- Duración de la carrera
- Previaturas
- Perfil del egresado-título habilitante
- Evaluaciones integrales
- Objetivos-contenidos-didácticas
- Estructura docente-departamentalización

AREA PROYECTUAL (presentado por Conrado Pintos)

Se planteo que el área no tenía demasiados comentarios trasladables a la mesa pero que de todas formas se mencionarían algunos comentarios generales sobre lo expuesto por las demás áreas.

- Conceptos de concentración maduración: el área tiene un matiz ya que considera que la concentración en tiempo es buena por lo menos para el proyecto. Actualmente el estudiante ajusta sus dinámicas de intensidades según los tiempos con los que dispone.
- Duración de los cursos: analizar posibles causas, que a veces no son endógenas. Se deberían separar coexistencia trabajo-estudio por necesidad económica o complementaria para la formación. Evaluar la incidencia de tiempo de frenado y arrangue.
- Titulo habilitante: ¿qué es tener las capacidades completas para ejercer? Con este abordaje se ve como oportuno discutir si debe ser único y para qué.

Se colectivizaron algunos comentarios del Decano sobre lo expuesto por las áreas explicitando los puntos que marco como relevantes:

- Necesidad de percibir el cambio cualitativo que el modelo propuesto lleva implícito, no solo los tiempos de implementación sino la calidad de los mismos que incluyen horas para investigación, formación, etc.
- Necesidad de una visión no desde un presente estático sino de un futuro a diseñar. La idea es establecer nodos mas estables y cambiar el modelo de interrelaciones entre ellos que se orienten en dirección al cambio.
- El estudiante debe auto reconocerse. Su vida extramuros debe ser formativa, debe servirle para autoconstruir estrategias.
- Necesidad de ser menos autoindulgentes, no ver la especificidad como algo raro a defender sino entender la transversalidad desde el concepto del pensar arquitectónico.

2.- OTROS TEMAS DISCUTIDOS:

Se planteó la duda sobre la flexibilidad de la propuesta de Decanato en cuanto recibir aportes, ya que hay demasiado énfasis en la integralidad y monolitismo de todos los temas que incluye.

El "pensar arquitectónico"

- a) ¿técnico o universitario? Actitud frente a lo imprevisto: técnico=resolución de un número limitado de situaciones rutinarias; en cambio el ser universitario= resolver numero ilimitado de situaciones no rutinarias.
- Pensar arquitectónico como pensamiento fuertemente analógico, no inductivo, con formulación de hipótesis concatenadas que deben probarse y ayudan a ir tomando decisiones de forma recursiva
- c) Actitud proyectual, hacia el futuro, de lanzarse hacia adelante.
- El monitoreo de los cambios deben ser planificados e institucionalizados. Debemos poder hacer un seguimiento en tiempo real para poder corregir y plantear gradualidad en los objetivos a alcanzar.

Didácticas como MOTOR.:

- a) Necesidad de establecer una reflexión madura y mas profunda sobre los espacios de aprendizajes, los ambientes de relación docente-estudiantes y relación entre pares.
- b) Se identifica que no hay una relevancia especifica en discutirla duración de los cursos ya que en este modelo de autoconstrucción debe ser muy flexible y debería incorporar muchos y muy diversos formatos con capacidad de incluir profesores visitantes ocasionales por ejemplo.

3.- TEMAS PARA PROXIMAS REUNIONES

Se acurda discutir desde un abordaje general pero focalizando en objetivos y didácticas en los diferentes ciclos (inicial, medio y final).

Estos temas llevan consigo la discusión de tipos de actividades posibles a ser desarrolladas, establecer los diferentes actores de cada una, los tiempos necesarios para ellas, etc.

Se aporta (Villarmarzo) un cuadro con un primer chequeo de implementación del modelo propuesto cronológicamente como insumo para la discusión.

- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día viernes 20 de julio de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (via e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 19/07/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-04

FECHA: viernes 20 de julio del 2012 **HORA DE INICIO**: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.20 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste; Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros docentes del área presentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología).

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

Por Decanato: Pablo Kelbauhaus (Asistente Académico), Gastón Ibarburu (Colaborador Académico).

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

PRESENTACION DE PROPUESTA SOBRE OPCIONALIDAD (DECANATO).

Se presentó por parte de decanato propuesta sobre un modelo en relación al criterio de diseño de las materias opcionales del nuevo Plan.(Anexo 1). El modelo maneja la oposición al modelo actual tubular con inicio y fin igual

para todos los estudiantes y también un idéntico recorrido intermedio para todos.

Se discutió sobre la relación de la propuesta en cuanto a:

- Diferentes escenarios posibles
- Relación en el marco de la nueva ordenanza central (opcionalidad significativa vs 10% opcionalidad obligatoria)
- Perfiles diferentes como matices de un titulo único

CICLOS

Se plantearon dudas sobre los diferentes ciclos propuestos: cuantos deben ser, para que, que objetivos tendrían.

Se profundizo sobre características definitorias del ciclo de egreso: consideración de educación continua pre y post profesional, capacitación específica para salida profesional.

PERFILES

Se marco la necesidad de definir perfiles que cierren grados de libertad manejando la contradicción dialéctica entre vocación académica y mercado laboral.

UNIDADES REPRESENTATIVAS

Se planteo la necesidad de analizar la duración actual de la carrera en cuanto a sus contenidos. Se propone poner énfasis en 2 puntos:

- La redundancia y repetición de contenidos
- La inexorable incompletitud definiendo UNIDADES REPRESENTATIVAS que contengan lo mínimo indispensable para poder reconstruir un todo.

Todos los temas deben ser considerados incorporando los datos para su implementación, su base material: salones, horarios, estructuras docentes.

TEMAS PARA PROXIMAS REUNIONES

Se acuerda centrar la discusión tomando como eje los siguientes puntos:

- Objetivos contenidos-didácticas
- Propuestas de posibles aplicaciones: actividades transversales a ser desarrolladas

Se encomienda a la coordinadora a elaborar un cuadro base de trabajo para síntesis de estos conceptos.

- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día viernes 27 de julio de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (via e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 01/08/2012 ACTA CORREGIDA POR:

Anexo 1

Opcionalidad-ensayo 3 (Decanato)

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-05

FECHA: viernes 27 de julio del 2012 **HORA DE INICIO**: 13.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.10 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste:

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros docentes del área presentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología), Mauricio Galán (Instituto de Construcción).

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

REUNION INTERAREAS.

Se comenzó haciendo un resumen de la reunión Interáreas de modo de introducción a la discusión donde los asistentes (Villarmarzo, Debellis, Vidart y Flores) transmitieron lo presentado por parte de Mercedes Collazo (CSE) y los comentarios generales del Decano. (Anexo 1)

Se planteó la necesidad de definir una agenda propia del área tecnológica para la discusión de temas con una temática más amplia que el plan de estudio.

Se propone focalizar la agenda en:

- Optimización de situación actual: compatibilización de objetivos, complementarizacion de didácticas, complementarizacion de conocimientos y contenidos.
- Reflexionar sobre que es la nueva forma de pensar arquitectónico, definir tipo de pensamiento (Analógico?)

Se manejo la posibilidad de realización de un panel con la diferente experiencia.

Se aporto por parte de Mauricio Galán de un informe sobre situación regional e internacional de diferentes universidades identificándose tipos de carreras, títulos, duraciones, validación de la práctica profesional. Se solicito para la próxima reunión ampliación de dicho informe a ser desarrolladas en la actividad correspondiente al IC.

TEMAS PARA PROXIMA REUNION

Se acuerda el envío vía mail de 5 preguntas de trabajo para la próxima reunión que se presentaran de forma sintética por cada responsable. La idea es que cada uno prepare respuestas muy concretas (exposición de 5

minutos cada uno) para poder trabajar tomando como referencia los diferentes ámbitos de vinculación con la Facultad y pensando posibles escenarios futuros.

- 1.- Identificar cuáles son los TEMAS IRRENUNCIABLES que deberían estar incluidos en el Plan.
- 2.- Objetivos GENERALES del Plan.
- 3.- Objetivos PARTICULARES de cada Ciclo (si hay y cuántos son?)
- 4.- TITULO a otorgar: único o múltiples, a que habilitaría.
- 5.- ESTRUCTURA DOCENTE BASE para la implementación a futuro: modelo final y posibilidades de transición.

Se marcó la importancia de tener definiciones personales sobre estos temas para poder colectivizarlas y construir una opinión colectiva.

- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día viernes 3 de agosto de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (via e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 01/07/2012 ACTA CORREGIDA POR:

Anexo 1 Presentación e Mercedes Collazo (CSE)

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2 ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-06

FECHA: viernes 3 de agosto del 2012

HORA DE INICIO: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, no asiste con aviso; Estabilidad II: Juan Sarachu. no asiste:

Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros docentes del área presentes: Mauricio Galán (Instituto de Construcción).

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

REUNION INTERAREAS.

Se comenzó haciendo un resumen de la reunión del grupo transversal (1/8/2012) de modo de introducción a la discusión donde los asistentes (Brenes, Debellis, Vidart y Flores) transmitieron lo expuesto por el Decano en ese ámbito, analizándose fotos de la grafica de la reunión.

Se expusieron las hipótesis bases reafirmadas por el decano, los diferentes ciclos y la cuantificación de créditos en el modelo propuesto.





INFORME SOBRE SITUACION REGINAL E INTERNACIONAL

Mauricio presentó la profundización del informe encomendado cuyo documento preliminar se adjunta.

DISCUSION DE AGENDA PROPIA

El trabajo sobre las se centro en el análisis de las pocas respuestas obtenidas. Se adjunta un memo con síntesis de las mismas. Se aclaro el alcance de algunas de ellas y se acordó el reenvió de las mismas para la próxima reunión. Haciendo énfasis en la importancia de los diferentes aportes como insumos bases para la reflexión colectiva.

TEMAS PARA PROXIMA REUNION

- 1.- Identificar cuáles son los PUNTOS IRRENUNCIABLES que deberían estar incluidos en el Plan.
- 2.- Objetivos GENERALES del Plan.

- 3.- Objetivos PARTICULARES de cada Ciclo (si hay y cuántos son?)
- 4.- TITULO a otorgar: único o múltiples, a que habilitaría.
- 5.- ESTRUCTURA DOCENTE BASE para la implementación a futuro: modelo final y posibilidades de transición.
- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día JUEVES 9 de agosto de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (via e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

Anexo 1

PLANES DE ESTUDIO EN ELMUNDO-Mauricio Galán. (Archivo adjunto)

Anexo 2

Memo de trabajo al 1/8/2012 sobre reflexiones comunes. (Archivo adjunto)

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 08/07/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-08

FECHA: viernes 23 de agosto del 2012

HORA DE INICIO: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala de Reuniones Asistentes Académicos -

Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste con aviso; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, no asiste con aviso;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, no asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste; Claustro de Facultad: Jorge Schinca, confirma y asiste;

Centro de estudiantes: Santiago Zunini, asiste.

Otros docentes del área presentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología).

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se comentaron las propuestas presentadas en al área transversal y se discutieron los conceptos principales manejados por el documento del Profesor Gilmet para el área Teórico - critica.

Se solicita el envío de los documentos elaborados para esta etapa del Área teórico critica (Gilmet y Capandeguy)

PERFIL DEL ARQUITECTO:

Se acuerda por parte del área tomar como definición de perfil de egresado como marco conceptual acordado el establecido por el Mercosur Educativo-Sistema Arcusur en el Documento de **Criterios e indicadores para la acreditación regional de carreras de grado de arquitectura elaborado por la** Comisión consultiva de expertos de arquitectura del Mercosur (2008)

Perfil del egresado:

Hoy es posible reconocer escenarios y formas de acción académicas y profesionales cambiantes, diversas y múltiples en las diferentes escalas del proyecto de arquitectura.

Estas condiciones requieren la adopción de un perfil generalista para la formación del arquitecto incorporando la formación ética y la responsabilidad social, política y ambiental que conllevan las acciones profesionales y académicas.

Este profesional deberá ser consciente de que la formación recibida, en el transcurso de sus estudios de grado, es la primera etapa de un proceso de formación continua.

Los métodos de formación de arquitectos son muy variados, lo que constituye una riqueza cultural que debe preservarse.

La formación deberá asegurar el logro de las siguientes capacidades:

- -Capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas de la sociedad.
- -Capacidad de producir creativamente proyectos de arquitectura de diferentes escalas dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico-constructivos y expresivos, considerando los respectivos contextos sociales, económicos, históricos, culturales y ambientales.
- -Capacidad de llevar a cabo con eficiencia las tareas pertinentes a la actividad constructiva y tecnológica, involucrando las tecnologías adecuadas como así también la calidad, la higiene y la seguridad.

-Capacidad adecuada para abordar proyectos urbanísticos y de planificación urbana y

territorial.

- -Capacidad de ejercer las actividades de organización, dirección y gestión de naturaleza política, técnica y administrativa, en el campo de la actividad que corresponda.
- -Capacidad conceptual y metodológica necesaria para integrar equipos interdisciplinarios.

Los criterios para el ingreso y el número total de estudiantes son coherentes con el proyecto académico y con la formación del perfil propuesto.

Conocimientos, habilidades y destrezas del egresado:

- -La formación debe garantizar una relación estrecha y concomitante entre teoría y práctica, y dotar al futuro profesional de los conocimientos, habilidades y destrezas para el dominio de la concepción arquitectónica y urbanística y el desarrollo e implementación de proyectos y su materialización con el manejo integrado las diferentes dimensiones que abarca:
- -Las habilidades proyectuales en todas sus escalas.
- -Los medios y técnicas que permiten la concepción y comunicación eficaz del proyecto en todas sus etapas.
- -Los conocimientos tecnológicos pertinentes para la elaboración de proyecto y materialización de la obra en sus diferentes escalas, considerando factores de constructibilidad, costo, durabilidad, uso y mantenimiento.
- -Los conocimientos del urbanismo y el territorio.
- -Los conocimientos de la historia, las teorías y la crítica arquitectónica, urbanística y artística.
- -Las técnicas y metodologías de investigación.
- -Las dimensiones artísticas, sociales, patrimoniales, culturales y ambientales.

TEMAS PARA PROXIMA REUNION

Definir:

- 1.- conceptos
- 2.- habilidades
- 3.- actitudes

que se consideren esenciales para cada participante de la mesa en cada área de actuación en la que se desempeña en la Facultad.

- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día JUEVES 30 de agosto de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (vía e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 29/08/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-09

FECHA: viernes 30 de agosto del 2012

HORA DE INICIO: 13.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.40 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala de Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, no asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste; Claustro de Facultad: Jorge Schinca, confirma y asiste; Centro de estudiantes: Santiago Zunini, asiste; Ines ...,asiste.

Otros integrantes del área presentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología); Mauricio Galán (Instituto de la Construcción)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se comentaron las propuestas discutidas en el grupo de coordinación transversal sobre el modelo de estructura para la posible organización anual de los ciclos y cursos. Se traslado la propuesta de la coordinadora del área proyectual sobre la existencia de un taller de evaluación en los trimestres de proyecto.

Se retoman la discusión del area sobre los puntos acordados en la agenda propia:

ASPECTOS GENERALES:

Se discutieron sobre la pertinencia o no de la existencia de ciclos diferenciados, la cantidad y el rol de los mismos.

Se presenta clara la existencia de un ciclo inicial cuyo carácter aun esta definiéndose (es propedéutico?).

Si bien se reconoce la existencia de dos ciclos además del inicial (intermedio y de egreso), no se presenta tan claro el posible corte entre un ciclo de desarrollo y uno de egreso.

Se vincula esta discusión a la existencia o no de licenciaturas y su posible articulación con este tramo medio de la carrera de grado. Se entienden las licenciaturas como formaciones en sí mismas que si bien se articularan con la carrera de grado (inclusive teniendo cursos comunes) sus objetivos de formación deben ser independientes no debiendo quedar sujetos de esta forma a la estructura del tramo central de la carrera de grado.

La metodología de trabajo que se realiza parte del mapeo de los cursos actuales, que incluyen ubicación en los diferentes años de la carrera y su cantidad correspondiente de créditos al día de hoy.

En relación a los objetivos se acordó reconocer 2 niveles en cada ciclo: generales para la formación de grado y dentro de ellos específicos a nuestra área.

Debe independizarse la linealidad de concebir ciclo = año.

Se presenta un resumen de los diferentes temas discutidos en los diferentes ciclos:

Es necesario visualizar la estructura en base a créditos y pesos específicos de todas las áreas no perdiendo la visión global.

CICLO INICIO:

No se consigue definir aun claramente el carácter más relevante del ciclo de inicio, que debería identificarse como esencial para fijar los objetivos del mismo. ¿Debería ser propedéutico?.

Este ciclo debe prever su articulación en el marco de las nuevas normativas de la UdelaR ya que 70 créditos de los 90 correspondientes del primer año de cualquier carrera deben permitir pasajes entre todas las carreras universitarias (en una hipótesis de 5 años = 450 créditos)

Debe servir como base de formación para diversificar los diferentes perfiles dentro de la carrera de grado.

Aportes para definición de objetivos generales y/o específicos en ciclo de inicio:

- Generar una visión crítica del hecho arquitectónico en su integralidad
- Concebir y analizar el hecho arquitectónico en todas sus escalas, dimensiones y con los diferentes niveles de complejidad
- Alcanzar la formación mínima que debe tener todo estudiante para adoptar las diferentes opciones dentro de la carrera de grado.

CICLO INTERMEDIO

Se plantea que es perfectamente posible adaptar los contenidos a diferentes didácticas. Se ve esto más fácil en el ciclo de desarrollo y no tanto en el inicial.

Aparecen temas que generan dudas sobre si deberían estar en uno u otro ciclo (ej: planificación)

En relación a los contenidos se planteo revisar los contenidos que actualmente se desarrollan en los diferentes cursos en función de los diferentes objetivos planteados, y ver cuáles deberían ser los más relevantes según su ubicación en el avance de la carrera.

Aportes para definición de objetivos generales y/o específicos en ciclo intermedio:

- Desarrollar las capacidades necesarias para la elaboración de anteproyectos (o proyectos?) de arquitectura integrando todas las variables correspondientes.
- Alcanzar los conocimientos mínimos necesarios para los diferentes tareas relacionadas a la obra pero sin desempeñar responsabilidad de dirección de obra (sobrestante)
- Poder desarrollar un anteproyecto (o proyecto?) ajustado que luego será definido como proyecto ejecutivo.

CICLO DE EGRESO

Deberá poner el foco de formación en el proyecto y su relación con la dirección de obra.

Se plantea que debe reverse el énfasis particular del proyecto ejecutivo solamente en este tramo de la carrera. El mismo no debe estar concentrado en este tramo sino que debe desarrollarse acompañando todo el proceso de formación.

Se reflexiona sobre la relación anteproyecto - proyecto de arquitectura. ¿Cuáles son las diferencias entre anteproyecto y proyecto? ¿Qué se entiende como proyecto y cuáles serian los limites en cuanto a los habilidades que se deberían desarrollar para cada uno? ¿De estas cuáles serian específicas para nuestra área?

Los objetivos no deberían centrarse en las capacidades legales a desarrollar. Deberían centrarse en identificar las habilidades que preparan para el ejercicio profesional completando la formación en relación a dar herramientas para la toma de decisiones ejecutivas con foco en la dirección de obra.

Aportes para definición de objetivos generales y/o específicos en ciclo de egreso:

• Alcanzar la capacitación específica para el ejercicio profesional poniendo énfasis en las competencias de dirección de obra.

TEMAS PARA PROXIMA REUNION

Definir:

- 1.- Definición de ciclo central y de egreso ¿Cuál es el corte mas adecuado?
- 2.- Avanzar en la definición final de objetivos generales y específicos para los ciclos inicial, intermedio y de egreso
- 3.- Definición de unidades significativas para cada tramo y las diferentes didácticas.
- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día JUEVES 6 de setiembre de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (vía e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 04/09/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-10

FECHA: viernes 9 de setiembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.22 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.32 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala de Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste;

Claustro de Facultad: Jorge Schinca, confirma y asiste;

Centro de estudiantes: Andrés Crozza, asiste; Ines Ferrón, asiste.

Otros integrantes del área presentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología); Mauricio Galán (Instituto de la Construcción)

<u>,</u>

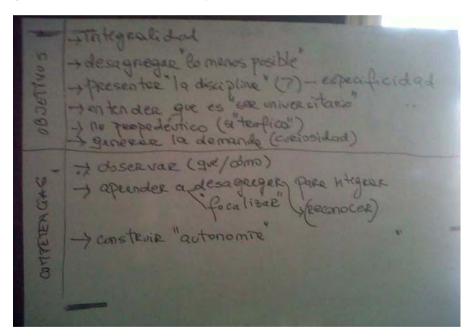
Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se plantea para una futura discusión evaluar que servicios y/o Institutos deben estar incluidos en el área tecnológica, por ejemplo el Departamento de Informática.

CICLO INICIO:

Se profundiza la discusión sobre los objetivos del ciclo de inicio de la carrera, intentando poder identificar principalmente dos aspectos: por un lado cuáles son los objetivos diferenciadores de este ciclo en general para la formación, y en un segundo nivel cuáles son los objetivos específicos en este ciclo que ayudan a construir una identidad para el área.



Se acuerda definir como objetivos generales del ciclo:

- Obtener un primer contacto con la disciplina , desagregando "lo menos posible" los conocimientos
- Integralidad
- Especificidad
- Entender qué es "ser universitario"
- No reivindicar un carácter propedéutico (esto se "trafica")
- Generar la demanda ("curiosidad")

Se acuerda definir como competencias mínimas a desarrollar durante el ciclo:

- Aprender a "observar" (qué, cómo)
- Aprender a "reconocer" (desagregar) para integrar
- Aprender a "focalizar"
- Construir autonomía

TEMAS PARA PROXIMA REUNION

Definir:

- 1.- Ciclo central y de egreso ¿Cuál es el corte más adecuado?
- 2.- Avanzar en la definición final de objetivos generales y específicos para los ciclos central y de egreso
- 3.- Definición de unidades significativas para cada tramo y las diferentes didácticas.
- Se fija próxima reunión del área tecnológica para el día JUEVES 13 de setiembre de 13 a 15 horas. Se solicita confirmación (vía e-mail o telefónica) de la asistencia de los titulares Go. 5 de las diferentes Cátedras.
- Se hace énfasis en la necesidad de asistencia de TODOS los Go. 5 responsables.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 11/09/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-11

FECHA: jueves 13 setiembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.20 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.05 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste con aviso:

Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste:

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste; Matemáticas: Omar Gil. no asiste con aviso:

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Jorge Schinca, Inés Ferrón, Andrés

Otros asistentes: Álvaro López (Arquitectura y Tecnología), Mauricio Galán

(IC)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

1. Conformación del Área.

Se discute sobre la pertinencia o no de la inclusión del Depinfo dentro del Área.

2 Ciclo inicial

El segundo punto a discutir es sobre la existencia de un ciclo inicial. Se acuerda el rol del mismo como un primer contacto con la disciplina, que debería desagregar lo menos posible los conocimientos.

Se discute sobre las competencias mínimas a desarrollar por el estudiante: "observar lo arquitectónico" y se afirma la necesidad de manejar contenidos disciplinares y generales sobre el "ser universitario"

No perder la consistencia de la formación histórica. Se reconoce la existencia de 3 ciclos con los siguientes objetivos generales:

- ciclo inicial: cuyo rol es dar una visión general desagregado lo menos posible el hecho arquitectónico
- ciclo de desarrollo: desagregar para luego volver a agregar pero con objetivos concretos
- ciclo de egreso: sintetizador y capaz de incorporar innovaciones

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 12/12/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-12

FECHA: jueves 20 setiembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.05 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.10 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste;

Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, no asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, no asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste. Por Claustro: Jorge Schinca, Inés Ferrón, Gonzalo Balarini.

Decanato: Pablo Kelbuashaus, Gastón Ibarburu.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Presentación por parte de Decanato de avances del diseño del Plan. Se aclararon y plantearon dudas a Decanato sobre los créditos y la estructura docente, para una posterior discusión dentro del Area.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 12/12/2012

ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-13

FECHA: jueves 27 setiembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.35 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.15 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, no asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, no asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Jorge Schinca, Inés Ferrón.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Se discute sobre la organización del año curricular

Se plantean diferentes hipótesis considerando una división del año en 3 periodos sucesivos. Se evalúan ventajas y desventajas al respecto. Villarmarzo ensaya un posible mapeo de esta posibilidad para implementar en 2013.

Se contrapone esta situación con la existencia de 2 semestres como en la actualidad.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 12/12/2012

ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-14

FECHA: jueves 18 de octubre del 2012

HORA DE INICIO: 13.07 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.10 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste;

Estabilidad III: Orlando Lassus, confirma y asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, no asiste; Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste:

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Jorge Schinca, Inés Ferrón.

Por Decanato: Decano Gustavo Scheps.

Otros asistentes: Álvaro López (Arquitectura y tecnología)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

PRESENTACION PREMIO VILAMAJO
 Se recibió al Decano que presentó la convocatoria del Premio Vilamajo al Área.

2. SINTESIS DE SUBAREAS
Se desarrollaron reuniones por sub áreas quienes presentaron una síntesis de las discusiones

SUBAREA CONSTRUCCION:

- No hay condiciones para revertir tendencia de reducción nominal de la carrera
- Rigurosidad del conocimiento ajustando la relación curso-examen
- Perfeccionar la definición del perfil de egresado, precisando a que habilita el titulo (ej. sanitaria, calculo estructural)
- Créditos: rever distribución, no se ve aceptable la disminución automática en forma porcentual
- Incentivar la enseñanza por PROBLEMAS ya que permite confluir diferentes especialidades en una unidad didáctica común
- Mayor flexibilidad en relaciona los cursos electivos: aumentar oferta
- Estructura docente: creación de departamento (integración de las 3 funciones universitarias, manejo de recursos)

SUBAREA ESTABILIDADES:

- Se plantea duda sobre duración de los cursos : 11 semanas??, dudas sobre tiempos para los procesos de aprendizajes y sus respectivos tiempos de maduración
- Incentivar estrategias pedagógicas innovadoras (ej.: modelización)
- Identificar los puntos donde poner los énfasis de los cursos

SUBAREA ACONDICIONAMIENTOS:

- Reducción de contenidos es necesaria, eficiencia de contenidos
- Rever contenidos e identificar los núcleos duros mantener
- Identificar si existen relaciones de dependencias y cuales serian
- Se reconoce una secuencialidad mínima
- Evaluación (tipos y formas) pueden corresponder a créditos diferenciados
- Se apoyo la departamentalización
- Se apoya propuesta de evaluaciones integrales
- Se propone opcionalidades por paquetes

SUBAREA MATEMATICA

- Se diferencias 2 niveles de aprendizajes:
 - Optimizar/ hacer más eficiente los contenidos (achicar los cursos)

- Identificar nudos conceptuales a reforzar
- Énfasis en trabajo con pares
- Docentes orientadores en diseño curricular
- Opcionalidad / Flexibilidad
- Rever ubicación de algunas materias, especialmente en el 1er semestre de la carrera

SUBAREA ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA

- Pronunciarse sobre duración de la carrera y semestre
- Estrategias pedagógicas: cambiar polaridad, la perspectiva
- Apoyar departamentalización
- Rever tipos de cursos y evaluaciones

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 20/11/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-15

FECHA: jueves 25 de octubre del 2012

HORA DE INICIO: 13.00 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.15 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste:

Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste;

Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste;

Estabilidad III: Orlando Lassus, confirma y asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, no asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Inés Ferrón.

Otros asistentes: Álvaro López (Arquitectura y tecnología)

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores , no asiste

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Temas tratados:

 Sugerencia de reunión con el área Teórico- Histórico-Crítica. (Según Eduardo los "esdrújulos", situación que compartimos, ya que somos los "tecnológicos")

Se entiende como valiosa y se propone que las Coordinadoras busquen la manera de concretarla, que podría ser abierta o por delegados.

- De una charla extensa tocando diversos tópicos, se concluyó en que la única manera de encarar responsablemente una reducción de créditos sólo es posible y aceptable dentro de determinados parámetros.
 - Debe analizarse la eventual reducción "caso a caso", estudiando cada sub-área y cada asignatura, analizando cada problemática particular.
 - Deben modificarse sustancialmente las didácticas (estrategias pedagógicas) de modo de lograr una efectiva formación que permita al estudiante completar con autonomía los eventuales vacíos que puedan quedar, en una formación permanente, en forma individual o colectiva, independiente o en la Academia (¿posgrados?). Para ello es menester asimismo, contar con la "base material" a nivel edilicio y de personal docente que permita una gestión pedagógica en grupos que no deberían superar los 25 alumnos. Esta "base material" implicaría espacios adecuados para cada asignatura en cuanto a la posibilidad de reunión, atención personalizada, tareas administrativas, etc.

- Buscar los caminos para adecuar estas nuevas didácticas a las TIC, reformulando, si fuera el caso, el rol del docente universitario y de la propia Institución.
- Se sugiere analizar la posibilidad de establecer contactos via e-mail o video-conferencias, con otras facultades de arquitectura de modo de lograr un intercambio tan fructífero como fue el contacto con el Arq. Mariñas.
- Sugerencias de Vidart (fuera de actas y a posteriori)
- Solicitar a Marcelo Payssé que retorne a las reuniones del área. Lo necesitamos, especialmente teniendo en cuenta las sugerencias que anteceden.
- Promover en el cuerpo docente, al menos dentro de nuestra área, la imprescindible necesidad de que las didácticas se basen en las nuevas posibilidades operativas, ayudando a la formación para la era digital, el auto- estudio y el análisis crítico de la información que tan fácilmente se encuentra en la red.

Sugerencias de Duilio, fuera de actas -planteadas en distintas oportunidades y no solo en esta reunión-

- Debemos tener claro para que escenario estamos realizando las propuestas, si es con una visión de:
 - o horizonte al cual llegar, modelo

 horizonte al cual llegar, modelo + relevamiento de dificultades a superar en la transición + mas propuestas para su superación

Si no definimos este criterio de abordaje estamos permanentemente intercambiando opiniones en forma confusa, aportando ideas para un **modelo teórico complejo** que además es móvil, pues nos lo cambian semana a semana, (ojo que no lo cambiamos nosotros como resultado de nuestras discusiones) y en paralelo analizamos o cuestionamos la viabilidad de la gestión de recursos.

Soy partidario de discutir el **modelo teórico**, y anclar las ideas y propuestas, para que en una segunda instancia nos pongamos a resolver las dificultades de gestión y de la transición.

Creo que la metodología enmarañada de la discusión no nos permite avanzar con propuestas en ninguna de las dos direcciones.

- Otro aspecto que considero imprescindible es diseñar una matriz con los contenidos de las materias del área tecnológica con el múltiple propósito de:
 - o evitar la reiteración "accidental" de contenidos
 - o diseñar la complementación de **contenidos**
 - discutir, fundamentar y diseñar los ejes de contenidos obligatorios
 - identificar unidades temáticas internas y contenidos propios o compartibles con otras áreas

 discutir, fundamentar y diseñar las unidades temáticas y sus contenidos de las opcionalidades o selectividades (todavía no tengo claro la diferencia)

Esto era lo que yo sostuve que desde un principio antes de decir que eliminamos o mandamos a la opcionalidad, optimicemos los contenidos a partir de la intro-articulación y haciendo uso de la incorporación de nuevas (innovadoras) didácticas.

Aclaración: cuando uso el término **contenidos** y no cursos o materias, me estoy refiriendo en forma amplia a los saberes, habilidades y capacidades (del pensamiento crítico) que debe contener el "programa" (para una enseñanza en la resolución de problemas complejos..bla, bla, bla).

La didáctica es otro problema a considerar en otra capa de análisis, esta es la herramienta o herramientas subsidiarias y funcionales a los objetivos (aun sin definir).

 No quisiera estar discutiendo el nuevo plan con la lógica de la eficacia, ni siquiera de la eficiencia.

No comparto la mercantilización velada del centro de formación, de la institución facultad.

Me preocupa que no se plantee como parte de los objetivos (lo amerita) el análisis de un marco de oportunidades para los sectores sociales más vulnerables. La Universidad de la República debe ser el espacio que estimule el crecimiento de la sociedad y posibilite la permeabilidad de las capas sociales.

ACTA ELABORADA POR: Ricardo Vidart 27/10/2012

ACTA CORREGIDA POR: Duilio Amándola, Eduardo Brenes.

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-15

FECHA: jueves 1 de noviembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.10 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste;

Estabilidad III: Orlando Lassus, confirma y asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil. no asiste:

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Gonzalo Balarini.

Otros asistentes: Federico Svestresnik, docente de Taller Perdomo

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Temas tratados:

- Comentarios sobre conferencias de Alicia Camillioni por parte de la coordinadora y Ricardo Vidart.
- Se propone la realización de un ciclo de presentaciones de cursos durante las semanas del 22 y 29 de noviembre convocando a todas las cátedras actuales y espacios académicos de grado con un programa concreto y presentaciones de 10 minutos por cada uno

Área tecnológica.
Ciclo de presentaciones.
Noviembre 2012

Objetivo de la actividad:

En el marco de la discusión del nuevo Plan de Estudio se ha planteado por parte del Área Tecnológica la necesidad de **generar posibles coordinaciones** entre los actuales cursos.

Con este objetivo se convoca a los responsables de cursos y demás ámbitos académicos a realizar una breve presentación al Área.

Los puntos más relevantes que se deberán abordar son:

- Fundamentos teóricos conceptuales- metodológicos de cada curso;
- Temáticas desarrolladas por cada curso (hacer énfasis en este punto);
- Didácticas actuales (indicando si existen instancias de integración con algún otro curso o actividad docente dentro o fuera del Área);
 - Sistemas de evaluaciones

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 3/11/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-16

FECHA: jueves 8 de noviembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, no asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Jorge Schinca, Inés Ferrón.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se adjunta síntesis sobre la redacción final del carácter del título (Jorge Schinca)

Sobre el carácter del título.

Se parte de **un único título generalista y habilitante** para el ejercicio profesional con capacidad de hacerlo con un cabal compromiso social y con la plena responsabilidad civil que resulta exigible. El currículum debe reflejar y asegurar la formación consistente al respecto.

Nuestro título de grado se enmarcará dentro de un modelo centrípeto – según la definición de A. Camillioni – donde el título de grado se fortalece en su carácter de único y habilitante. No debe corresponder a ninguna formación externa al grado el carácter habilitante para el ejercicio profesional.

Se admite la posibilidad de que existan distintos recorridos curriculares siempre que no comprometan la formación generalista y las competencias que debe asegurar el título.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 12 /11/2012

ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-17

FECHA: jueves 15 de noviembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste:

Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste;

Estabilidad II: Juan Sarachu, no asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, no asiste;

Matemáticas: Omar Gil, no asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Por Claustro: Gonzalo Balarini.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Se adjunta síntesis sobre la redacción final respecto a la organización curricular.

Sobre la organización del año lectivo y su incidencia en el Plan.

Se parte de la imposibilidad de evaluar la duración de los módulos curriculares en forma desarticulada y aislada de las demás variables de los procesos de aprendizajes (contenidos y didácticas). No existe una oposición a la organización del año lectivo en base a trimestres, a pesar de que se platean dudas acerca de que esta sea la alternativa más conveniente.

La reducción de créditos necesaria deberá realizarse de manera académicamente responsable, por lo que sólo es posible y aceptable dentro de determinados parámetros.

No es posible realizar una reducción automática mediante porcentajes por áreas o ciclos. Toda eventual reducción deberá analizarse desde una dinámica "caso a caso" para cada curso. Se admite la posibilidad de que los créditos de un mismo curso puedan ser diferenciados según la modalidad de cursado que el estudiante opte por realizar (libre, controlado).

Deben modificarse sustancialmente las didácticas (estrategias pedagógicas) actuales de modo de lograr una efectiva formación que permita al estudiante completar con autonomía la totalidad del recorrido curricular establecido.

El Plan deberá incluir diseños curriculares para estudiantes de diferentes características y posibilidades de dedicación, ya que la Institución deberá garantizar la igualdad de accesibilidad y seguimiento de la carrera a todos los estudiantes de grado.

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 20 /11/2012

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-20

FECHA: jueves 22 de noviembre del 2012

HORA DÉ INICIO: 14.30 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.45 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste con aviso; Construcción II –III: Duilio Amándola, no asiste con aviso;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, confirma y asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste;

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros asistentes: Juan Fabra, Alicia Picción, Ricardo Estelles, Juan José

Fontana, Alvaro Lopez.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Área tecnológica.

Ciclo de presentaciones.

Noviembre 2012

22/11/2012 (14h-15h)

- Presentaciones por cursos: (previsto 10 minutos cada uno)
 - Depinfo I (30 minutos)
 - Matemáticas (30 minutos)

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 30 /11/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-19

FECHA: jueves 29 de noviembre del 2012

HORA DE INICIO: 13.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 15.25 horas

LUGAR DE REUNIÓN: Sala del Consejo - Facultad de Arquitectura.

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, confirma y asiste; Construcción II –III: Duilio Amándola, no asiste con aviso;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, confirma y asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, confirma y asiste; Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste;

Matemáticas: Omar Gil, confirma y asiste;

Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste;

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, confirma y asiste;

Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros asistentes: Alicia Picción, Mariana Jauri, Ricardo Estelles, Juan José

Fontana, Alvaro Lopez.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Área tecnológica.
Ciclo de presentaciones.
Noviembre 2012

29/11/2012 (13h-15h)

- Presentaciones por cursos: (10 minutos cada uno)
 - Estabilidad I (10 minutos)
 - Estabilidad II (10 minutos)
 - Estabilidad III (10 minutos)
 - o Estabilidad IV (10 minutos)
 - Acondicionamineto Acústico (10minutos)
 - Acondicionamiento Sanitario (10minutos)

Dudas y discusión general (20 min)

Conclusiones (15 minutos

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 30 /11/2012 ACTA CORREGIDA POR:

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO ETAPA 2_ ÁREA TECNOLÓGICA

ACTA DE REUNIÓN NÚMERO E02-20

FECHA: jueves 6 de diciembre del 2012

HORA DE INICIO: 19.15 horas

HORA DE FINALIZACIÓN: 21.35 horas LUGAR DE REUNIÓN: Salón 20B

ASISTENTES:

Docentes Go. 5 Titulares

Arquitectura y Tecnología: Carlos Debellis, confirma y asiste; Construcción I y II: Roberto Villarmarzo, no asiste con aviso; Construcción II –III: Duilio Amándola, confirma y asiste;

Estabilidad I: Ricardo Vidart, confirma y asiste; Estabilidad II: Juan Sarachu, confirma y asiste; Estabilidad III: Orlando Lassus, no asiste:

Instalaciones: Eduardo Brenes, confirma y asiste; Matemáticas: Omar Gil, no asiste con aviso; Práctica Profesional: José Luis Sancho, no asiste:

Departamento de Informática: Marcelo Paysée, no asiste; Instituto de Construcción: Gemma Rodríguez, no asiste.

Otros asistentes: Alicia Picción, Mariana Jauri, Alvaro Lopez, Fernando Tomeo, Fernando Richewsky, Juan Fabra, Julio Perez, Galante, Octavio Rocha.

Coordinadora Área Tecnológica: Patricia Flores

DESARROLLO DE LA REUNIÓN:

Área tecnológica. Ciclo de presentaciones.

06/12/2012 (19h-21h)

- Presentaciones por cursos: (previsto 10 minutos cada uno)
 - Acondicionamiento lumínico (10 minutos)
 - Acondicionamento térmico (10 minutos)
 - Instalaciones electromecánicas (10 minutos)
 - Arquitectura y Tecnología (30 minutos)

Dudas y discusión general (20 min)

Conclusiones (15 minutos

ACTA ELABORADA POR: Patricia Flores 8 /12/2012 ACTA CORREGIDA POR:

Programa de Ciclo de Presentaciones

Área tecnológica. Ciclo de presentaciones.

Noviembre – Diciembre 2012

Objetivo de la actividad:

En el marco de la discusión del nuevo Plan de Estudio se ha planteado por parte del Área Tecnológica la necesidad de **generar posibles coordinaciones** entre los actuales cursos. Con este objetivo se convoca a los responsables de cursos y demás ámbitos académicos a realizar una breve presentación al Área.

Los puntos más relevantes que se deberán abordar son:

- Fundamentos teóricos conceptuales- metodológicos de cada curso;
- Temáticas desarrolladas por cada curso (hacer énfasis en este punto);
- Didácticas actuales (indicando si existen instancias de integración con algún otro curso o actividad docente dentro o fuera del Área);
- Sistemas de evaluaciones.

PROGRAMACION DE ACTIVIDADES

Fechas: jueves 22 y 29 de noviembre, 6 y 13 de diciembre del 2012

JUEVES 22/11/2012 (14h-16h) Sala de Consejo

- Presentaciones por cursos: (10 minutos cada uno)
 - O Depinfo (10 minutos): Marcelo Paysee
 - o Matemáticas (10 minutos): Omar Gil
- Dudas y discusión general (20 min)
- Conclusiones (15 minutos)

JUEVES 29/11/2012 (13h-15h) Sala de Consejo

- Presentaciones por cursos: (10 minutos cada uno)
 - Estabilidad I (10 minutos): Ricardo Vidart
 - Estabilidad II (10 minutos): Juan Sarachu
 - o Estabilidad III (10 minutos): Orlando Lassus
 - Estabilidad IV (10 minutos): Juan José Fontana
 - Acondicionamiento sanitario (10 minutos): Eduardo Brenes
 - O Acondicionamento acústico (10 minutos): Ricardo Estelles
- Dudas y discusión general (20 min)
- Conclusiones (15 minutos)

JUEVES 6/12/2012 (19h-21h) Salón 20B

- Presentaciones por cursos: (10 minutos cada uno)
 - o Acondicionamiento lumínico (10 minutos): Juan Fabra
 - o Acondicionamento térmico (10 minutos): Alicia Picción
 - o Instalaciones electromecánicas (10 minutos): Octavio Rocha
 - o Arquitectura y tecnología (10 minutos) : Carlos Debellis
- Dudas y discusión general (20 min)
- Conclusiones (15 minutos)

JUEVES 13 / 12 /2012 (19h-21h) Salón 20B

- Presentaciones por cursos: (10 minutos cada uno)
 - O Construcción I y II (20 minutos): Roberto Villarmarzo
 - O Construcción III y IV (20 minutos): Duilio Amándola
 - O Práctica profesional de obra (10 minutos): José Luis Sancho
- Dudas y discusión general (20 min)
- Conclusiones (10 minutos)

Δ	n	Δ	Y	Λ
$\overline{}$		C	^	u

Informes de las tres áreas elaborados en mayo de 2012

Área Historia, Teoría y CríticaGrupo de trabajo

informe de avance 9 mayo 2012

PRELIMINAR

El presente informe recoge los principales aspectos debatidos y acordados por el grupo de trabajo del área histórico-teórico-crítica en el marco del proceso orientado a la formulación de un nuevo plan de estudios. No ofrece un recorrido exhaustivo por las instancias cumplidas sino un panorama acotado y preciso de sus provisorios resultados: una muestra de los acuerdos alcanzados y dilemas pendientes; una imagen del estado de avance en que se encuentra el debate. En tal sentido, constituye el aporte específico del área en el marco de este proceso, aporte que deberá articularse con las contribuciones provenientes de los otros grupos de trabajo conformados a tales efectos. El texto se organiza en función de dos criterios básicos: temas tratados y grado de acuerdo alcanzado. Esto da como resultado la articulación de dos tramas que dan forma al discurso, de modo que ese primer nivel temático es atravesado por el plano referente al respaldo que tienen las decisiones. Así, los núcleos temáticos condensan los focos del debate y definen los capítulos correspondientes, dentro de los cuales se precisan propuestas puntuales, acuerdos parciales y acuerdos unánimes.

En primer lugar, cabe aclarar el objetivo que vertebra el debate iniciado en noviembre de 2011. En tal sentido, el grupo de trabajo correspondiente al área histórico-teórico-crítica asume el mandato de reducir la carrera (450 créditos) y emprende, bajo ese lema, la revisión del esquema curricular y el ajuste de los contenidos a impartir en las disciplinas del área. Se trata entonces de asumir el reto planteado como oportunidad para **racionalizar el esquema vigente** y concretar los cambios que se consideren necesarios y pertinentes, sin resignar niveles de excelencia ni efectuar recortes arbitrarios.

Por otra parte, y de acuerdo a los números planteados, parece claro que gran parte del recorte exigido podrá derivarse de la supresión del cuerpo actual de seminarios y asignaturas opcionales (cuyas reemplazantes podrán provenir en gran parte del bloque obligatorio vigente), lo que disminuye sensiblemente el margen de reducción que el área deberá asumir por sí sola y junto a las otras.

ÍNDICE TEMÁTICO

Sobre esta base se desarrolla entonces el proceso de debate y ajuste, que discurre por los siguientes núcleos temáticos y registra diversos grados de acuerdo en cada caso. Lo que sigue es el despliegue específico de estos nudos temáticos y de las propuestas emitidas y acordadas con relación a ellos.

1. Identidad del área

2. Estructura curricular Aspectos generales

- 2a. Definición de ciclos
- 2b. Titulación: intermedia y habilitante
- 2c. Obligatoriedad/opcionalidad/electividad
- 2d. Articulaciones
- 2e. Modalidad de dictado

3. Estructura curricular Tramo inicial

- 3a. Condiciones generales
- 3b. Propuesta

4. Estructura curricular Tramo central

- 4a. Condiciones generales
- 4b. Historia de la Arquitectura
- 4ba. Aspectos debatidos
- 4bb. Propuestas
- 4c. Teoría de la Arquitectura
- 4ca. Aspectos debatidos
- 4cb. Propuesta
- 4d. Economía/Sociología/Arquitectura Legal
- 4da. Aspectos debatidos
- 4db. Propuestas

1. IDENTIDAD DEL ÁREA

El debate sobre la identidad del área transita en dos niveles: la denominación que ésta ha de recibir y su integración concreta como campo de conocimiento.

El primer aspecto se dispara a partir del nombre que la misma recibe al iniciarse el proceso: "Área Historia y Crítica". Sobre esta base, se cuestiona la aparente exclusión de la Teoría y se discuten las diversas acepciones que el término "Crítica" sugiere y admite, sin alcanzarse un acuerdo claro al respecto. Esto no deriva en una denominación de consenso pero sí en el acuerdo unánime sobre la **incorporación de la Teoría** como elemento referencial en la denominación del área. De hecho, ésta pasa a ser denominada "área histórico-teórica" o "histórico-teórico-crítica", dada la indefinición que aún persiste con respecto a la mención de la Crítica en ese marco.

La integración concreta del área genera mayores dudas y es objeto de debate recurrente. El acuerdo alcanzado refiere a la **integración de la Teoría de la Arquitectura** —en todas sus escalas — como dominio propio del área. Sin embargo, hay aún objeciones en cuanto a la inserción de otros campos de conocimiento: el Urbanismo —entendido como ámbito específico asociado al planeamiento— y ciertos contenidos actualmente adscriptos a los cursos de Arquitectura Legal y Economía —temas de derecho edilicio, presupuestación, etcétera— que parecen vincularse más naturalmente al área tecnológica.

En el caso del campo urbanístico, su inserción en la estructura de Institutos se visualiza como un problema estructural que debe ser abordado en detalle, instancia que está prevista para el cierre del proceso, una vez agotado el debate estrictamente curricular.

2. ESTRUCTURA CURRICULAR Aspectos generales

Se hace aquí referencia a la estructura general de la carrera, con foco en algunos aspectos especialmente abordados por el grupo de trabajo: definición de ciclos, emisión de certificaciones, distinción entre contenidos obligatorios, optativos y electivos, articulación escalar y temática, modalidad de dictado asociada a los cursos. A continuación se aborda en detalle cada uno de ellos.

2a. Definición de ciclos La comisión adopta la **estructura 1-3-1** propuesta centralmente: un primer tramo anual, un tramo central que reúne los contenidos medulares de la carrera y un tramo final destinado a la realización del proyecto final y la consiguiente obtención del título habilitante. El tramo inicial tendrá carácter obligatorio. El tramo central conjugará contenidos obligatorios, optativos y electivos, según lo detallado en el numeral 2c. Sobre esta base se toman ciertas definiciones propias del área, en particular sobre el talante que deberá tener cada una de estas instancias en este marco específico (ver numeral 3).

2b. Titulación

Esta estructura planteada (1-3-1) deberá tener su correlato en el plano de las certificaciones correspondientes, dado que sólo así cobra pleno sentido. Sobre esta base se maneja la posibilidad de promover la emisión de un **título que registre el cierre el tramo central**, es decir, al cumplirse los cuatro años de carrera. Dicho certificado no constituirá un título habilitante en términos convencionales —no habilita a la firma de planos— pero permitirá el ejercicio de otras actividades vinculadas a la disciplina. La propuesta queda en pie pero no resulta unánime ni vuelve a plantearse.

2c.

Obligatoriedad/opcionalidad/electividad

La comisión suscribe la distinción propuesta entre **contenidos obligatorios**, **opcionales y electivos**. Un criterio que distingue tres niveles: un bloque de aspectos imprescindibles en la formación del arquitecto, un primer nivel de opcionalidad a adoptarse obligatoriamente dentro de un paquete de asignaturas ya previsto y un segundo nivel (electivo) abierto a todo aquel curso que la CASYC considere acreditable.

Este esquema se valora como un recurso muy adecuado a los objetivos planteados: permite conjugar el necesario acortamiento de la carrera con el espesor cultural del área, a fin de articular adecuadamente reducción y niveles de excelencia. Por otra parte, se visualiza como un instrumento capaz de habilitar la definición de itinerarios personales coherentes que recojan la actual diversificación de intereses en el seno de la disciplina. Sobre esta base, y desde la perspectiva del área, se definen algunos criterios relativos al carácter de cada espacio y a sus eventuales contenidos.

Lo obligatorio

El espacio obligatorio se visualiza como el conjunto de los contenidos del área que resultan imprescindibles en la formación del arquitecto. Esta definición general no se traduce, sin embargo, en una propuesta unánime al respecto: las opiniones son dispares en cuanto al mínimo exigible desde el área en ese sentido. Pero da origen a las propuestas concretas que se detallan más adelante (numeral 4).

Lo optativo

Como se dijo, la opcionalidad se valora especialmente como instrumento funcional a los objetivos planteados en el marco del nuevo plan: acortar la carrera, flexibilizar la currícula, preservar niveles de excelencia.

Sobre esta base se acuerda **construir el espacio opcional bajo un nuevo concepto**: dotarlo de mayor inserción y pertinencia temática y asignarle, por ende, un mayor peso específico en el seno de la carrera. Esto se visualiza como un mecanismo orientado a la creación de **itinerarios académicos sólidos**, **coherentes**, **con sentido**, que definan perfiles claros y puedan culminar en estudios de especialización y posgrado. Bajo este nuevo enfoque, el universo opcional adquiere otro estatuto y se inserta plenamente en la carrera. En tal sentido, parece posible extraer algunos contenidos opcionales a partir del cuerpo obligatorio vigente, y sumar a los que de allí provengan algunos otros que revistan pertinencia temática. Una apuesta que supone la crítica más o menos velada de la errática situación vigente, conformada a partir de propuestas puntuales e inarticuladas que no definen derroteros claros y resultan laterales al núcleo formativo del arquitecto en sus diversas versiones.

El acuerdo sobre este punto se alcanza, sin embargo, en estos términos genéricos. Queda pendiente la previsión de un mecanismo que evite la dispersión a-jerárquica de asignaturas opcionales e induzca itinerarios coherentes. La estructuración de la opcionalidad de acuerdo a paquetes temáticos definidos *a priori* (historia y patrimonio, teoría y proyecto, ordenamiento territorial, vivienda), propuesta formulada por el profesor Portillo en las primeras sesiones, no cuenta con respaldo unánime.

Lo electivo

No hay mayores definiciones sobre un eventual espacio electivo, que en principio queda sujeto a la concreción del espacio opcional, aun en proceso de debate. Sí aparecen algunas sugerencias puntuales en el marco de las propuestas concretas formuladas para el área (numeral 4).

2d.

Articulaciones

Otro aspecto planteado es el de la posible —y a menudo necesaria— articulación entre cursos lindantes, una aspiración que se inscribe en la consideración de una currícula más abierta y flexible. En principio, esto refiere a una doble dimensión escalar y temática, así como a sus mutuas contaminaciones. En el primer caso, la cuestión se vincula al **abordaje del territorio como una entidad continua**, premisa que recibe apoyo mayoritario y tiene un correlato concreto en los contenidos impartidos: la aproximación histórica y teórica a la arquitectura en todas sus escalas. Por otra parte, se promueve la **coordinación** entre los diversos campos de conocimiento que integran el área (historia y teoría, teoría y ciencias sociales, por ejemplo), a fin de evitar duplicaciones o ausencias y contribuir a un esquema de trabajo razonable.

2e.

Modalidad de dictado

Por último, el grupo de trabajo se expide también con respecto a la modalidad de dictado que deben adoptar los cursos del área. En términos generales —aunque no consensuales— se rescata el valor del curso controlado en su doble versión —clases magistrales y equipos de trabajo práctico — y se desestima el curso libre en la actual modalidad de dictado al 50%. Se plantea incluso la supresión de esta segunda opción y la implementación del curso controlado como única modalidad posible, aunque la propuesta no cuenta con apoyo unánime.

*

Bajo estas consideraciones generales, el grupo de trabajo propone algunas definiciones relativas a los dos primeros ciclos de la carrera. Tales precisiones refieren, en concreto, al carácter de cada uno de estos tramos y a su definición en términos curriculares, con foco en su estructura, ordenación y contenidos posibles. Cabe anotar que estas definiciones constituyen la propuesta del grupo de trabajo desde la perspectiva del área y refieren sólo a ella: las mismas deberán luego articularse con las otras contribuciones en juego.

3. ESTRUCTURA CURRICULAR Tramo inicial

El primer tramo de la carrera se define aquí en lo que concierne a la carrera de arquitectura y al área, lo que podrá luego conjugarse con las propuestas provenientes desde las otras áreas y/o carreras involucradas.

3a.

Condiciones generales

La definición general del ciclo básico se funda en consideraciones previas relativas a las condiciones que exhibe el estudiante medio al momento de su ingreso. Se afirma en tal sentido el registro de serias dificultades de aprendizaje que se hacen visibles en el plano de la comprensión lectora y la producción escrita, entre otros aspectos.

De acuerdo a esto, el tramo inicial propuesto —de extensión anual y carácter obligatorio— será básicamente **nivelador y propedéutico**, a fin de atender las citadas deficiencias en el seno del ejercicio académico de la arquitectura. El mismo estará orientado a instalar al estudiante en el universo arquitectónico desde su contexto espacio-temporal, mediante el contacto con algunos temas/problemas actuales de la arquitectura.

3b. Propuesta

Sobre esta base se propone la implementación de un curso orientado a la ubicación histórico-cultural del estudiante, con centro en algunos temas/problemas actuales de la arquitectura en sus diversos tiempos y escalas. Un curso extenso y de ritmo lento, que haga posible la adecuada asimilación de los problemas planteados con base en la lectura e interpretación de textos. En este sentido importan mucho las didácticas. Se propone una modalidad de trabajo muy controlada, con clases activas y acotadas, exigencia de resultados intermedios y evaluaciones individuales. Una estructura que promueva adecuados niveles de dedicación y concentración en el estudiante y fomente procesos conceptuales fundados en el manejo de la palabra como instrumento. En principio, el curso propuesto recibe el nombre de "Temas actuales de la arquitectura".

Esta propuesta resulta de consenso al momento de ser aprobada, pero deberá ser revisada a la luz del debate posterior generado en torno a la estructura y contenidos del tramo central. Este nuevo examen, aun pendiente, permitirá definirla en mayor detalle o eventualmente descartarla en función de una alternativa más adecuada.

4. ESTRUCTURA CURRICULAR Tramo central

Este tramo de la currícula se define también en lo relativo al área histórico-teórico-crítica, a fin de articularse con las propuestas provenientes de las otras áreas involucradas en el debate.

En este caso, la discusión se organiza en función de los campos de conocimiento —sub-áreas—que integran el área: Historia de la Arquitectura, Teoría de la Arquitectura, Economía, Sociología y Arquitectura Legal. El nivel de avance es sensiblemente mayor en los dos primeros casos, donde se han definido propuestas concretas que dan cierre provisorio a la discusión. En los otros casos la discusión es aún incipiente y se encuentra aún en proceso.

A continuación se reseña lo discutido y acordado en cada caso, con foco en las propuestas concretas formuladas y eventualmente aprobadas.

4a. Condiciones generales

El tramo central corresponde al núcleo de la carrera y reúne por ende los contenidos que la definen de modo esencial. Desde la perspectiva del área dicho tramo se orienta, en términos pedagógicos, a la afirmación y el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica en el estudiante. Y se aborda en sus tres vertientes (Historia, Teoría, Economía-Sociología-Arquitectura Legal), a fin de definir en cada caso inserción, estructura y contenidos. Este primer corte se conjuga con la articulación entre

obligatoriedad, opcionalidad y electividad, de modo que el tema de los contenidos se trata en cada caso bajo esta doble consideración.

4b.

Historia de la Arquitectura

La Historia de la Arquitectura aparece como un sector de gran peso específico en el área. En términos generales, se acuerda revisar su ordenación vigente a fin de ajustarla a los requerimientos del nuevo plan en cuanto a carga horaria expresada en créditos y flexibilidad curricular. Esto se visualiza como una ocasión oportuna para **racionalizar su esquema** de acuerdo a criterios más claros y compartidos.

4ba.

Aspectos debatidos

El aspecto más debatido refiere a la posible adopción de un **criterio ordenador** que otorgue sentido y coherencia a la estructuración de contenidos. En este marco, se maneja en principio la **oposición espacio/temporal**, es decir, el dilema entre la adopción de un recorte geográfico y/o cronológico para definir el esquema genérico.

Aparecen así dos posiciones básicas: la adopción de un esquema de **base cronológica** que admita algún énfasis de tipo espacial, y el manejo de la **unidad cultural** (espacio-temporal) como fundamento conceptual e instrumental.

En el primer caso se prioriza el fundamento cronológico por encima del factor espacial, si bien lo nacional/regional se incorpora a la línea de tiempo con cierto acento particular. Entre otras cosas, esta opción se destaca en virtud de su claridad y sus ventajas didáctico-pedagógicas

La segunda opción se adscribe a la noción de unidad cultural, definida como un sistema fundado en la cultura arquitectónica —y su doble condición espacio-temporal—. En sintonía con esto se propone abordar cuatro campos: antigüedad-ilustración, modernidad y contemporaneidad, lo latinoamericano y lo nacional.

4bb. Propuestas

Sobre esta base se formulan cuatro propuestas (Gilmet, Capandeguy, Nudelman, Rey/Russi) agrupables según el criterio general que adoptan: cronológico (Nudelman), cronológico con acento local/regional (Capandeguy, Gilmet), cultural (Rey-Russi). Si bien estos criterios parecen en principio incompatibles, su traducción concreta revela importantes niveles de coincidencia. A continuación se resume lo medular de las propuestas en juego.

Capandeguy

Ciclo integrado por dos componentes: un eje cronológico que se inicia en el Renacimiento e incluye Historia de la Arquitectura Clásica, Historia de la Arquitectura Moderna, Historia de la Arquitectura Contemporánea; una unidad de carácter geográfico cultural destinada a la Historia de la Arquitectura Uruguaya.

Gilmet

Ciclo integrado por dos componentes: un eje cronológico de largo alcance organizado en dos tramos cuya inflexión se instala en el Novecientos (primer tramo: antes de 1900, segundo tramo: después de 1900); una unidad de carácter geográfico-cultural destinada a la Historia de la Arquitectura Uruguaya, que se articula con el Cono Sur y da cierre al ciclo.

Nudelman

Ciclo integrado por dos tramos obligatorios: Historia I (1492-1724) e Historia II (1724-2001?), que marcan tramos temporales e incorporan el factor cultural en tanto recogen respaldo historiográfico e involucran la dimensión espacial. A esto se agregan dos series de materias electivas (especialización y crítica) que incluyen, entre otras cosas, el abordaje de lo nacional y lo contemporáneo.

Rey-Russi

Ciclo integrado por cinco unidades culturales: clasicidad, modernidad, contemporaneidad, lo latinoamericano, lo nacional. Estos puntos no remiten necesariamente a cinco cursos sino que admiten un esquema alternativo.

Coincidencias

El acuerdo surge sobre todo a partir de la coincidencia parcial entre los tramos temporales (de base cronológica) y las unidades culturales planteadas. A esto se agrega la admisión del foco en Uruguay como espacio específico, presente en la mayoría de las propuestas.

Unidades temporales/culturales

En principio, se asume que las unidades de referencia no deben traducirse necesariamente en cursos al modo convencional: se trata de un primer ordenamiento conceptual que puede asumir formatos alternativos.

En líneas generales, dos de los esquemas cronológicos abordan un arco temporal que se inicia en el Renacimiento y culmina en el siglo xx o la contemporaneidad. En paralelo se manejan tres unidades temáticas denominadas clasicidad, modernidad, contemporaneidad, en sintonía con los citados planteos. La principal disidencia gira en torno a la clasicidad, cuyo abordaje está previsto iniciarse en el Renacimiento o bien en la Antigüedad

Por su parte, la propuesta de Gilmet instaura dos grandes tramos que, con bisagra en el Novecientos, aborden de modo focalizado y selectivo el gran arco histórico general hasta la actualidad.

Lo nacional/regional

Otro punto que genera un alto grado de acuerdo es la asignación de un espacio específico a la temática nacional/regional. Esto es explícito en tres de las citadas propuestas.

Lo escalar: arquitectura/ciudad/territorio

El abordaje de lo arquitectónico en todas sus escalas es otro aspecto que genera amplio acuerdo. La historia de la arquitectura se plantea entonces como historia del objeto edilicio, de la ciudad y del territorio.

Formatos

Por otra parte, se insiste en la necesidad de flexibilizar la mirada y habilitar variedad de formatos, sin recurrir al curso como opción excluyente. En tal sentido, se maneja la idea del seminario obligatorio como modalidad complementaria, y en algún caso se señala que esto no debe definirse en el marco del Plan de Estudios sino del programa, y por ende, debe confiarse al manejo de los docentes involucrados.

Disidencias

Las principales discrepancias radican en la inclusión (o no) de dos universos temáticos: lo latinoamericano y la antigüedad. En concreto, no hay acuerdo en torno a su incorporación como cuerpos temáticos específicos dentro del esquema general.

Por otra parte, la clasicidad aparece en algunos casos como un tramo que debe abordarse en el Renacimiento, pero en otros incluye también el abordaje obligatorio de la Antigüedad.

En cuanto al espacio geográfico latinoamericano, las aguas están también divididas. En general, las propuestas de base cronológica no asignan un lugar específico a la historia de la arquitectura latinoamericana, que sí aparece como unidad cultural en las otras propuestas: un campo obligatorio que podrá admitir cierta opcionalidad interna.

4c.

Teoría de la Arquitectura

La Teoría de la Arquitectura aparece, junto a la Historia de la Arquitectura, como otro gran espacio disciplinar y académico del área. Y en ese marco se emprende también su revisión y ajuste en el marco de las dificultades vigentes y de las nuevas exigencias planteadas. También en este caso, el proceso de debate se valora como oportunidad para el cambio en la medida en que éste permita racionalizar el esquema vigente.

4ca.

Aspectos debatidos

En ese marco, el debate discurre en torno a los siguientes aspectos: pertinencia, contenidos, estructura e inserción, entre otros. Se ofrece a continuación una reseña de las principales cuestiones planteadas. Pertinencia y contenidos Como punto inicial, se afirma la pertinencia de la Teoría en tanto dominio específico en la formación del arquitecto y su autonomía con respecto a los universos linderos (Proyecto e Historia de la Arquitectura). Un campo disciplinar que se reivindica entonces como espacio legítimo, real y

plenamente visible, capaz de asumir sus propios contenidos y estrategias didácticas.

En tal sentido. Teoría de la Arquitectura se visualiza como un espacio académico abocado a problematizar e interrogar el concepto de arquitectura —y los conceptos asociados— en todos sus aspectos y escalas: construye el marco teórico-epistemológico de la arquitectura. No provee un deber ser de la arquitectura ni ofrece definiciones concluyentes: instaura la reflexión en torno al obieto de estudio.

Teoría, Historia y Proyecto

Esta dimensión analítica parece ser, en tal sentido, un sesgo que aclara y refuerza la distinción entre Teoría e Historia como abordajes distintos de un mismo objeto: la Teoría aparece como problematización conceptual de la arquitectura desde el hoy y en todas sus escalas, frente a la Historia entendida como construcción de un relato interpretativo. Sin embargo, esta distinción debe tomarse como base de una articulación fructífera: los cursos de Teoría deben conjugar su dimensión analítica en clave contemporánea con el estudio de las construcciones coyunturales asociadas, que deben mostrarse en su dimensión histórica y no como verdad revelada.

Esta dimensión analítica es, asimismo, la que promueve el nexo natural que la primera (y no la segunda) guarda con el Proyecto de Arquitectura, aunque la mutua anexión de Teoría y Proyecto se valora en general como una experiencia negativa.

Estructura e inserción

En este marco. Teoría de la Arquitectura aparece como un campo de conocimiento que debe estar presente en la formación de grado, inserta en el tramo central de la carrera y con un pie en el ciclo básico, donde se brindará una primera aproximación conceptual que será desarrollada en el tramo central a escala edilicia y urbano-territorial.

En cuanto a la estructura, se propone la ratificación del criterio divisorio actual, fundado en el abordaje de escalas y niveles de complejidad diversos. La distinción vigente entre Teoría I y II se considera apropiada, pero se propone estrechar el lazo entre ambos niveles sin disolver sus especificidades propias. Este acercamiento deriva de asumir la naturaleza multiescalar de la arquitectura y el abordaje del territorio como un continuo.

Opcionalidad

En este marco se propone también un espacio opcional vinculado a la Teoría, que podrá integrarse con Estética e Historia de las Teorías de la Arquitectura; a esto podría agregarse contenidos de Composición y Morfología. El espacio electivo podrá a su vez incluir los cursos de Estética en la Facultad de Humanidades o Teoría del Diseño en el CDI, por citar dos ejemplos.

Temporalidad

Puntualmente, se propone la **extensión del curso de Teoría I** y/o su **postergación en la currícula**, en atención a las dificultades registradas en los estudiantes que ingresan. Se trata de habilitar la adecuada asimilación de los contenidos, mediante la implementación de un curso "lento" o su reinserción en una etapa más avanzada de la carrera. Esta propuesta no cuenta con respaldo unánime.

Denominación

Otro de los aspectos planteados es la eventual **re-denominación de los cursos**, idea que surge de las connotaciones equívocas atribuidas al término "Teoría" en el debate en Facultad según el equipo docente de Teoría I. En este sentido, se afirma que no se trata de un tema menor, dado que el nombre sugiere qué se propone enseñar y hacia dónde va la asignatura.

4cb.

Propuesta (consenso)

A partir de lo discutido se acuerda mantener la actual organización en dos cursos pero con un importante ajuste: diluir o ablandar el criterio divisorio de base meramente escalar y promover la articulación entre ambas instancias sin resignar su identidad específica. Una decisión que cuenta con dos fundamentos: la pertinencia —y el valor didáctico— de la división actual y la asunción del territorio como un continuo que debe abordarse integralmente.

Esta vocación articuladora aparece formulada en principio como intención, y no se define aun el modo de procesarla. Puntualmente, se propone concretarla mediante el **desarrollo en espiral de ciertos conceptos** (función o proyecto, por ejemplo) y no a través del forzado trasvase de escalas. Se reafirma además la necesidad de **ajustar los programas** de ambos cursos en virtud de este objetivo integrador y en el marco del nuevo plan de estudios, lo que amerita el trabajo conjunto de los docentes involucrados a fin de asegurar el **equilibrio entre articulación y especificidad**. Entre otras cosas, se advierte que los programas deberán plantearse a partir de conceptos y no desde el instrumental asociado a ellos. Este ajuste deberá también expresarse en **la re-denominación de ambos cursos**, a fin de hacer explícito el universo relativo a cada uno de ellos. Se manejan varias alternativas al respecto.

4d.

Economía/Sociología/Arquitectura Legal

El debate relativo a la estructura, inserción y contenidos de este espacio académico se inicia recientemente y tiene aun escaso grado de avance. En términos generales **se reafirma su ineludible presencia en la formación del arquitecto**, que se aprecia en dos niveles: la instalación del estudiante en su realidad concreta y la dotación de instrumentos funcionales al ejercicio profesional en el campo del proyecto.

Sin embargo, no hay consenso en cuanto a la inclusión en el área de su dimensión más "técnica", dado que algunos de sus contenidos parecen más vinculables al área tecnológica que al área histórico-teórica (ver numeral 1).

4da.

Aspectos debatidos

El debate se inicia a partir de un reclamo colectivo: la necesidad de **ajustar la inserción y los contenidos de estas asignaturas a las exigencias del futuro arquitecto**. Aunque no está aún muy claro qué quiere decir esto en términos concretos: las opciones manejadas priorizan, en este sentido, aspectos diversos. De un lado se priorizan los aspectos conceptuales que den al estudiante la posibilidad de analizar y comprender el contexto en que está inmerso; del otro, la dotación del instrumental necesario para el ejercicio profesional, de aquello que resulte directamente funcional al proyecto.

A esto se agrega otra propuesta: adelantar la posición curricular de estos cursos como base necesaria para la adquisición posterior de otros conocimientos.

4db.

Propuestas

En este marco se formulan algunas propuestas concretas que no se han debatido en profundidad y no alcanzan, por ende, niveles claros de acuerdo.

Gilmet

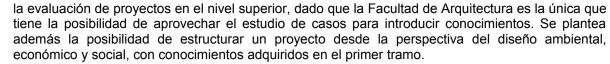
Crear una asignatura denominada Ciencias Sociales que conjugue aspectos económicos, sociológicos y antropológicos, en el marco de una mirada que supere el reductivismo socio-económico en la interpretación de los hechos. Dicho curso deberá insertarse al inicio del tramo central, con prelación o en paralelo al curso de Teoría I. Esta propuesta remite a dos premisas: la necesidad de adelantar la impartición de estos contenidos en la currícula y la re-orientación de este cuerpo de conocimiento hacia una dimensión de mayor espesor y alcance cultural.

Reformular el dictado de Economía y Sociología Urbana en una modalidad que puede pensarse como opcional.

Crear una asignatura en Derecho Urbano de carácter obligatorio que provea elementos normativos a escala de la ciudad, lo que se visualiza como un campo de conocimiento ineludible en la formación del arquitecto.

Mesías

Desdoblar el curso actual de Economía en dos instancias. Un primer curso introductorio —en el primero o segundo año de la carrera— relativo a temas de Macroeconomía, Microeconomía, Economía Descriptiva y Economía del Uruguay, fundamentos que podrán aplicarse luego en los cursos opcionales superiores. Un segundo curso referido a cuestiones de Economía Urbana, evaluación de proyectos, etcétera. En este caso, el proponente destaca la importancia de introducir



Esta propuesta dispara el debate sobre la eventual duplicación que induce —si bien esto podría evitarse mediante una adecuada coordinación con el área tecnológica— y en virtud del criterio divisorio adoptado, lo que remite al dilema ya planteado: las prioridades que se establezcan en términos formativos para el futuro arquitecto.

Portillo

Por su parte, desde el curso actual de Sociología se afirma la adecuación de los contenidos vigentes al objeto de estudio. Se afirma que el curso actual se diseña e implementa bajo una mirada integral que involucra aspectos culturales, antropológicos y asociados a la Psicología Social, en claro rechazo a fragmentación de raíz positivista.

En otro orden, se afirma la necesidad de contemplar la dimensión legal de lo edilicio, dado que aporta instrumentos claves en el ejercicio proyectual que no forman parte del Derecho Urbano.

*

El presente informe se pone a consideración de las otras áreas involucradas en el proceso de debate hacia el nuevo plan de estudios.

Laura Alemán coordinadora

Área Proyecto y Representación

Coordinación: Cristina Bausero

9 de mayo de 2012

Primeros Acuerdos – Borrador

Introducción¹

Propuestas para el nuevo plan de estudios

Esta propuesta consiste en pensar un rediseño integral e integrado del Plan de Estudios, a partir de una orientación académica visible y consistente, que presente el sustrato conceptual y el sesgo particular favorable —derivado de las lógicas del pensamiento arquitectónico en general y de la historia particular de nuestra Facultad—.

Marco de hipótesis: Definición explícita del modelo.

En el entendido en que "en la Facultad radica la impremeditada colisión de más de un modelo aplicable en la formación de un arquitecto", se propone la búsqueda de la especificidad que confiere cualidad arquitectónica a ciertas prácticas y nociones. Este camino define intencionalidades más rotundas y sintéticas acerca de lo que es el saber arquitectónico.

Mas que privilegiar la idea de yuxtaposición de conocimientos que responde a una disgregación del conocimiento, la especificidad del pensamiento arquitectónico es integradora, y se sustenta en procesos complejos que ponen en permanente interacción lo conjetural con el conocimiento objetivo.

La especificidad radica en cómo se procesa el pensamiento, en la forma en que se agencian y gestionan los conocimientos.

"Si aceptamos que el saber de un arquitecto es un saber latente, que anida más en la forma de plantear y resolver los problemas que en los conocimientos que incorpora; si convenimos en que los contenidos del saber arquitectónico se hacen significativos al ponerlos a prueba y que por sí solos no son definidores de arquitecturidad²; entonces resulta imprescindible dotar al Plan de formalizaciones que transcurran, orienten y se expresen en dirección a esa concepción de la

.

¹ Texto tomado de IDEAS PARA LA FACULTAD DE ARQUITECTURA /// AGENDA 2011-2013 /// GUSTAVO SCHEPS

² Arquitecturidad, neologismo, término utilizado en el mismo texto.

especificidad disciplinar."3

Parece importante intentar reconocer v recoger la naturaleza de este saber para operar con mayor rigor. De omitirse este abordaje, las respuestas, se dan por defecto: surgen implícitas en las acciones aisladas y de su sumatoria: y no necesariamente favorecen desarrollos de un Todo consistente.

La idea de privilegiar el qué sobre el cómo, si bien debe teñir, a toda escala, el conjunto del currículum (objetivos, contenidos, vínculos y ordenamiento) deberá sustentarse en planteos que concedan espacio preferente a los ámbitos en los que se desarrolla con mayor fuerza lo arquitectónico —entendiendo que no se trata de una esencia inasible sino que es una construcción cultural— y como tal heredera de la historia y base de futuros.

Epíarafe

En este marco de definición "la especificidad del pensamiento arquitectónico es integradora, y se sustenta en procesos complejos que ponen en permanente interacción lo conjetural con el conocimiento objetivo™ se avanzó sobre la orientación específica del Área de Proyecto y Representación. Se buscaron los supuestos implícitos que habían detrás de este concepto y se remitió el debate a ellos.

Pensar el Plan de estudios desde la especificidad de la arquitecturidad es una novedad, una diferencia respecto del plan anterior, en que se refirió mas a los contenidos y a la responsabilidad social. Todas estas dimensiones permanecen en este Plan pero se lo mira enfáticamente desde la condición epistémica.

Síntesis inicial

Sin ser el único rasgo definitorio del pensamiento arquitectónico, pero en conciencia de su importancia a la hora de definiciones de un plan de estudios.

la capacidad de integrar el conocimiento es tratada con especial interés en esta propuesta. La lógica de este plan propone una forma de integralidad, una forma de pensamiento determinante de la cualidad de lo arquitectónico. Entendemos que es una determinada forma de pensamiento y la manera que desde él se trabajan saberes particulares es lo que define esta cualidad.

Colaborar en el desarrollo del pensamiento arquitectónico entendido como un particular modo de procesar ideas que integra saberes y destrezas, debe ser uno de los principales objetivos de la carrera de arquitectura.

Cuatro acepciones de proyecto.

El proyecto como forma de pensamiento, común a todos los momentos y a todas las áreas.

³ Idem

⁴ Idem.

- El proyecto como praxis, esporádicamente común a todas las áreas y sustancial en el taller.
- El proyecto como herramienta, es una especificidad de los talleres, es allí que se adquiere la destreza.
- El proyecto como resultado, el producto que es objeto de análisis, y éste puede serlo en las distintas áreas.

Todas son válidas en diferentes contextos; es necesario no confundir el sentido en que se aplica.

Especificidades del área.

La construcción de un tipo particular de pensamiento arquitectónico se procesa con particular intensidad en los Talleres de anteproyecto y proyecto. No es el instrumento o dispositivo *Taller* por sí mismo, sino la especificidad del anteproyecto y el proyecto en el marco de este escenario pedagógico el que define este ámbito como una presencia constante en la enseñanza de la arquitectura.

El particular pensamiento de la arquitectura incluye saberes que se enseñan y capacidades, destrezas y habilidades que se desarrollan. En ese sentido el taller cumple un rol especifico e insustituible, en tanto pone en juego propositivamente los procesos medulares de estos procesos proyectuales.

Los procesos de representación forman parte de la praxis proyectual, Esto se desprende de la calidad propositiva y la orientación a futuro que caracterizan lo arquitectónico la requieren para los procesos de realimentación y de comunicación.

Se desdoblan como representación del *proyecto como producto* y como soporte, del *proyecto como herramienta* y del *proyecto como pensamiento*.

Es notoria la necesidad de ajustar y rediseñar la integración de ambas áreas —el área proyectual y el área de la representación— tanto en lo práctico como en lo conceptual así como en la evaluación.

La representación se abre a todas las áreas —en tanto todo habla del *proyecto praxis*— en términos de construcción de un pensamiento integrador, no siendo exclusivo del proyecto; en este último sentido se debiera orientar la aplicación de un modelo alternativo de interacción con los procesos de enseñanza de los diferentes ámbito —técnicos y culturales—. En particular puede referirse la importancia que puede tiene la representación como una de las vías de adquisición integrado de conocimiento.

Esta construcción particular del pensamiento propuesto desde el área de proyecto y representación, se propone como eje ideológico de conformación al interior de todas las áreas en la definición de la arquitecturidad como pensamiento epistémico.

Aportes al Plan.

a En el desarrollo del pensamiento arquitectónico como modalidad específica.

Esta mirada desde la capacidad proyectual (entendida como forma de pensamiento) define de manera general la arquitectura, y se extiende a la actividad integral del arquitecto, sea cual sea su ámbito de actividad.

La propuesta de situarse en la perspectiva de consolidar el campo de conocimiento, genera un cambio en la manera de ver los objetivos y contenidos y exige no sólo definir cuales los saberes necesarios e indispensables sino también alentar su manejo disciplinar.

b En afianzar el pensamiento integrador

La capacidad de integrar en tanto característica del pensamiento arquitectónico, es otra modalidad específica que debería desarrollar el estudiante de arquitectura, la enseñanza debería propender a generar el proyecto. Sin desconocer especificidades y, más aún, desde ellas, el conocimiento debería tender a impartirse y evaluarse de modo que la integración sea natural y directa.

El estudiante tendrá la capacidad de desarrollar relaciones que conduzcan a la generación de un nuevo estado de las cosas. Todas las materias deberían enmarcarse dentro de este supuesto y así propender a desarrollar procesos análogos en todos los niveles.

El verdadero aprendizaje se realiza en la medida que es la puesta en juego de los conocimientos adquiridos a través de un modo particular de procesar ideas arquitecturidad, más que esos conocimientos que incorpora, es cómo opera con ellos. El cómo debe entenderse desde la complejidad y no desde un lugar de dicotomías.

Aspectos generales

En relación a las demás áreas: se hace necesaria la integración de las otras áreas para construir el conocimiento integrado a lo largo de la carrera. Será necesario instrumentar formas de operar, sumando contenidos y conocimientos, con una orientación conciente que permita desarrollar esa forma de pensamiento que va construyendo el conocimiento integrado del estudiante.

La carrera de arquitectura tendrá una duración de 5 años, según la siguiente organización en ciclos:

Ciclo inicial -1 año básico Ciclo troncal o central - 3 años Ciclo final - 1 año cuyo contenido central es el Proyecto Final de Carrera (PFC)

Se plantea la posibilidad de una formación matizada, a partir de la flexibilidad curricular y la *creditización* de las actividades estudiantiles, que permite elegir y tomar contenidos de todas las áreas de conocimiento.

Ciclo inicial

Módulos de especificidad

- Proyecto: el Taller como espacio específico de lo arquitectónico (el espacio construido y significativo)
- Trabajo que invoca asesorías y contactos con la producción.

Este ciclo intenta abarcar en la medida de lo posible la integración de las carreras de diseño que se dictan en la Facultad. Se distinguen las especificidades de la arquitectura y de cada una de ellas a la vez que de entienden son disciplinas que integran el proyecto como ideación. Cada carrera tiene especificidades que no son comunes entre sí, pero incorporan la forma de pensamiento proyectual en distintas escalas y campos del diseño. En este sentido este primer ciclo podría llegar a ser común en algunas áreas —con materias comunes a las distintas carreras— y en el área proyectual se diferenciaran los Talleres propios de cada una (aplicar el concepto de "razonable equivalencia").

Aún reconociendo la situación compleja y los resultados deficitarios que actualmente se registran en los estudiantes provenientes de la enseñanza media, igual se considera que no deberían instituirse cursos propedéuticos que introuduzcan en la disciplina y/o pretendan solucionar problemas que corresponde sean solucionados en ese nivel de enseñanza.

Este aspecto puede ser abordado, entre otros, por los equipos docentes de Medios y Técnicas de Expresión a partir de cursos específicos para estudiantes con carencias de conocimiento y para aquellos con habilidades destacadas. Esta concepción permite que aquellos que tengan un interés especial por ciertos temas de la materia y que no estén contemplados o desarrollados en profundidad en el curso básico, podrá plantearse estos cursos como opcionales, desarrollando la capacidad de opcionales y perfiles académicos, estos cursos implicarían un diseño específico y un nuevo modo de abordaje de las carencias en materia de representación y eventualmente en otras materias.

Se entiende que en el ciclo inicial básico se debe abordar la necesaria inmersión inmediata del estudiante en la carrera desde la especificidad del proyecto y la representación.

Opción vocacional.

Si bien el ciclo básico no es orientador, permite que el estudiante ingrese en la Facultad y a través de la experiencia de este ciclo común a varias carreras pueda modificar su elección inicial, optando por otra carrera conservando buena parte de su progreso curricular, sin perder lo ya realizado, al operar dispositivos de tránsito curricular horizontal.

Ciclo central

- Posible superposición de cursado de semestres de Talleres de escala arquitectónica y urbana como una optimización del tiempo de cursado, a partir del reconocimiento de la continuidad escalar del hábitat.
- Propuesta en discusión de generar espacios de evaluación integral. Etapas intermedias en las que los ejercicios y proyectos de taller son soporte de defensas y evaluaciones integradoras del conocimiento.

Este ciclo trata del desarrollo en paralelo de los talleres de anteproyecto de escala edilicia y urbana.

Este ciclo se imparte con una dedicación especial y en principio focalizada en el proyecto permitiendo despejar el tiempo de proyecto de solicitaciones exógenas al mismo, el aporte innovador es en mejora de las condiciones para la dedicación y *entrenamiento* concentrado de los estudiantes en el aprendizaje del proyecto.

Son dos posibles planos, secuenciales y eventualmente paralelos y simultáneos en su cursado por parte del estudiante: el anteproyecto arquitectónico de escala edilicia y el de escala urbano territorial.

En este tronco común, existen a la vez las materias opcionales, que no son abordajes diferentes sino enfoques particulares de cuestiones centrales que pueden estar en las opcionales: un tronco común y materias regulares y opcionales hacen a este espacio del ciclo intermedio.

Al finalizar los cuatro primeros años se otorgaría un título de *Licenciado en Arquitectura* que habilitaría al egresado del mismo a trabajar en diferentes áreas de desempeño laboral vinculadas con la arquitectura. La licenciatura acredita competencia para otro ejercicio, que no es el de la profesión de la arquitectura. Sus especificidades se irán dando, en parte, de acuerdo a los perfiles de las opcionales que el estudiante elija y con las cuales perfila temáticamente su licenciatura, adquiriendo competencias específicas. Esta licenciatura lo habilita además a continuar su carrera académica con la realización de posgrados.

Los sesgos formativos, más el trabajo final podrían tener salidas previas con ese grado de licenciatura.

Ciclo Final - PFC

- Sesgos
- Integra Proyecto Ejecutivo
- La aprobación implica una instancia de defensa

Este ciclo es de un año y en él se desarrolla como actividad central el Proyecto Final de Carrera (PFC), dentro del cual están incluidos los contenidos propios del Proyecto Ejecutivo, cuya adquisición es necesaria para el otorgamiento del título habilitante como profesional arquitecto. En la actualidad, en nuestra Facultad el curso de Proyecto tiene una dimensión arquitectónica que, para llegar a ser un Proyecto Final de Carrera debiera incluir otras dimensiones de desempeño del estudiante, las cuales podrán incluir perfiles, sesgos o especificidades diferentes. Estas dimensiones, disciplinas o materias podrán tener sesgos y énfasis como el urbano, el histórico – crítico, el tecnológico o la lógica propia de la práctica del "arquitecto de estudio", en la medida en que que el perfil generalista de egreso no está en cuestión.

En relación al Proyecto Ejecutivo, se entiende que en el marco de la concepción integral de la formación del estudiante de arquitectura, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación incorporando las demás disciplinas llevan a un abordaje secuencial del Proyecto arquitectónico. Debería implementarse a lo largo de la carrera con el comienzo del segundo ciclo -o ciclo intermedio-, de manera que el estudiante no se enfrente por una única vez al proyecto ejecutivo, sino que lo incorpore en su formación integral, aprendiendo a pensar la arquitectura. Esto permite que el título de Arquitecto implica que puede resolver un proyecto ejecutivo completo, con sus diferentes

contenidos y documentación, articulado en mejor forma que actualmente con las disciplinas asesoras.

Por último el PFC integra la defensa oral necesaria y la integración de un tribunal para habilitar su egreso.

Medios y Técnicas de Representación

Aporte de Fernando de Sierra

"Entendemos fundamental no enseñar al dibujo como una simple herramienta de representación mecánica de las ideas arquitectónicas (no lo es), sino considerar la enseñanza del dibujo como instrumento de aprendizaje de los procesos de creación arquitectónica"

CONSIDERACIONES PREVIAS

Las propuestas sugeridas responden a dos consideraciones fundamentales que enmarcan la lógica del espacio curricular propuesto.

A_ Todas las instancias curriculares sugeridas a los efectos de completar la formación en temas de representación, atienden a un perfil de adiestramiento consistente con la idea de la existencia de un pensamiento propio de la disciplina asociado al pensamiento proyectual como forma de conocimiento específico.

B_ Las practicas docentes formuladas asumen la existencia de una formación paralela vinculada a las herramientas digitales de representación que se localiza en los institutos privados de enseñanza y de un conocimiento básico que se trasmite entre pares. De todas formas, la Facultad deberá mantener la posibilidad de dictado de cursos para aquellos estudiantes que no puedan acceder a los cursos externos.

PRACTICAS DOCENTES SUGERIDAS

1_ DIBUJO_PROYECTO / Curso de dictado magistral

Contenido_ Luego de una breve descripción de los sistemas codificados de representación (introductoria, de aproximadamente 3 semanas) se iniciará un extenso e intenso periodo de análisis y crítica de imágenes de proyecto y su relación con las ideas arquitectónicas que las sustentan, intentando descubrir la íntima relación existente entre el dibujo y el proyecto arquitectónico utilizando como vehículo imágenes de concursos, proyectos de actuación profesional independiente y publicaciones.

Este curso se desarrollará con una fuerte carga de imágenes procesadas y manipuladas a los efectos de "clarificar" aquellos aspectos que quieren destacar o iluminar con el objeto del aprendizaje. Esta preparación digital de presentación será el soporte del dictado magistral que dará sustento al curso y permitirá la presentación de un curso atractivo, estimulante y motivador de una búsqueda experimental personal en torno al objetivo del curso: la más esencial relación que caracteriza a la disciplina dibujo/proyecto.

Las imágenes presentarán tanto las instancias iniciales del dibujo de ideación o concepción hasta las más descriptivas y comerciales instancias de presentación en sociedad de un proyecto arquitectónico.

Serán motivo de análisis los códigos de representación universal, la utilización del color, la elección del punto de vista y el encuadre en la representación perspectiva, la superposición de sistemas, y todos aquellos mecanismo gráficos que asociados ínfimamente al proyecto arquitectónico le son propios y consecuentemente son parte indisoluble de la disciplina y sus lenguajes.

Duración 1 semestre

Evaluación_ una tesina que profundice alguno de los aspectos desarrollados en el curso o presente algún ejemplo que profundice la temática (y eventualmente alimente los contenidos documentales del curso)

Nota_ Este curso se sustenta en la idea de revertir la proporción de *dictado_ preparación*, donde la mayor carga de horas docentes pasará a dedicarse en la preparación de material documental disminuyendo drásticamente las horas de docencia directa con el estudiante.

2_ DIBUJO_OBJETO / Curso de práctica dirigida

Contenido_ Curso de carácter práctico donde se buscara desarrollar las capacidades y destrezas que habiliten a la utilización fluida y eficiente del dibujo a mano alzada como herramienta básica de la praxis disciplinar. En este sentido se utilizará solamente la mano alzada como mecanismo de interfase entre el objeto arquitectónico construido y el pensamiento, en este caso comunicacional.

Se utilizarán como modelo ejemplares destacados de la arquitectura uruguaya, la cual como segunda lectura permitirán acercarse a buenos ejemplos de la producción arquitectónica.

Los ejemplos seleccionados serán representados en los diversos sistemas de representación codificada, siempre utilizando la mano alzada con diversos instrumentos y soportes.

Esta práctica recoge como experiencia los antecedentes de la carpeta de croquis, la cual en forma intensiva recorría la arquitectura nacional.

Al mismo tiempo se intercalaran ejercicios donde se producirá un alejamiento voluntario del objeto de representación, como por ejemplo la representación de espacios descriptos por textos, siempre a mano alzada.

Duración_ 1 semestre Evaluación_ Carpeta de croquis

3 CONSULTORIOS DOCENTES

En forma paralela al dictado de los cursos descriptos, se mantendrá abierto en forma permanente un *consultorio* de atención personalizada, donde cada estudiante podrá, mediante la solicitud de coordinación de la consulta, formular sus inquietudes asociadas a otros cursos de la Facultad, fundamentalmente el taller, y a la vez desarrollar aspectos parciales de la representación que surjan de su perfil vocacional.

En los consultorios podrán atender especialistas docentes en los distintos perfiles de la representación, tanto manual como digital.

Duración_ todo el año curricular, en dos horarios (mañana y noche) con varios docentes a disposición.

Evaluación_ sin evaluación

El Taller⁵

En el Taller se desarrolla, se construye y se aplica una parte fundamental del pensamiento arquitectónico que hace al pensamiento proyectual. El concepto de integración que se practica en el Taller es fundamental para alcanzar la adecuada integración de las áreas de conocimiento al interior de la disciplina. Quedó planteada la pregunta sobre si es necesario que haya un plano de denominadores comunes en el área proyectual y de representación. Se planteó buscar esos denominadores comunes que permitan entender por qué y para qué cada ciclo existe y como construye el conocimiento.

Acerca de contenidos y objetivos en los cursos de Taller

Ha resultado históricamente difícil para los talleres la explicitación o enunciación en formatos unificados de los programas de sus cursos. Esto puede entenderse de diversas maneras; además de reconocer que tal explicitación está íntimamente ligada a la propuesta académica, la concepción teórica de cada uno de los Talleres e incluso a las respectivas orientaciones didácticas de los mismos.

• El impulsar y desarrollar un tipo de pensamiento más que aprender "cosas": preeminencia

⁵ En el marco de distinguir programas específicos vinculados al taller surgen conceptos que podrían profundizarse en la certeza de su precariedad y en los límites que compartimos, es la diferencia entre pensamiento proyectual y pensamiento arquitectónico. Es posible asumir, entre quienes practicamos la disciplina, que "todos sabemos" de qué hablamos cuando hablamos de proyecto, en tanto es una definición que nos identifica y que es entendida por todos como comunidad de practicantes. Emparentar lo arquitectónico con lo proyectual es, también afirmar una marca identitaria interna y externamente. Habrá un tiempo en que se pueda aclarar más esas certezas, identificar esas diferencias podrían aportar en la identificación de los contenidos y practicas docentes. Tal vez, en estos mismos términos, algún día podamos definir (o no) la diferencia entre el pensamiento proyectual y el arquitectónico.

- de los objetivos sobre los contenidos
- La no linealidad en el aprendizaje de la arquitectura.
- Lo impreciso que resulta definir complejidad equivalente (que solía equipararse a escala y programa)
- La imprecisión de definir un nivel de cursado de anteproyecto en el Taller por sus abordajes didácticos, temáticas, programas o descripciones de productos (asociado al arquitecto productor de "objetos", cuando la formación propende a adquirir una capacidad de pensamiento específica).

Una posible respuesta a la requerida homogeneización de los contenidos puede encontrarse en la formulación de ecualizadores (bandas de áreas a considerar) y ecualizaciones (intensidad que se otorga a esas bandas por nivel curricular). Esto genera una puesta en común de temáticas que debe ligarse a las lógicas globales del currículum, puede permitir la interacción fluida de los cursos de los talleres con los otros ámbitos curriculares y que puede ser la matriz desde las que operar con los márgenes de libertad necesarios y habilitar el marco conceptual que define la identidad intelectual de cada Taller.

Ejemplos de bandas de ecualización:

EC_Complejidad (ejemplos)

- Apertura o cierre del problema (desde una visión sistémica).
- Interpretación de las cualidades de contexto
- articulación espacial de los programático-funcional

EC_Aspectos resolutivos (ejemplos)

- integración tecnológica
 - · conceptualización y referenciamiento
 - Representación

Aspectos materiales (ejemplos)

- Grado de definición
- construcción
- estructuras
- acondicionamientos





DOCUMENTO FINAL DE ACUERDOS – ÁREA TECNOLÓGICA – mayo 2012

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los docentes integrantes del Área Tecnológica, realizan 16 reuniones de noviembre de 2011 a mayo de 2012, de las cuales se elaboran 10 actas (acta de reunión 3 fecha noviembre 2011 a reunión 12 fecha marzo 2012)¹ y un documento de Acuerdos final.

Durante las primeras reuniones se maduran reflexiones en torno a 6 aspectos centrales:

- o Consideraciones sobre la propuesta de nuevo Plan de Estudios y su currículo.
- Contenidos de los programas en función de un objetivo pedagógico y un perfil esperado de arquitecto/a.
- o Coordinaciones posibles entre asignaturas para el logro de la formación integral.
- Nuevas didácticas y transformaciones estructurales en la carrera docente para el logro de la formación integral.
- Reformulación de recursos materiales, especialmente locativos para el logro de la formación integral.
- Nuevos formatos de vinculación entre la gestión, la enseñanza, la investigación y la extensión. Nuevo relacionamiento entre las funciones de la Universidad con el sector productivo, desde el inicio de la formación: estudios de arquitectura, empresas, obras.

A mediados del proceso, se acuerda la elaboración por parte de cada Profesor Titular, de un documento donde figuren conceptos y propuestas hacia el abordaje de 4 aspectos²:

- Con quien coordinar contenidos y didácticas?
- Donde recortar contenidos, en qué área?
- Como modificar las dinámicas pedagógicas?
- o Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.

Finalmente, en base al avance de las reflexiones, y como insumo hacia la etapa de trabajo interáreas, se elabora un documento síntesis de Acuerdos, basado en 3 puntos:

- o Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.
- Contenidos y coordinaciones.
- Dinámicas pedagógicas.

Coordinación arg. Rosario Etchebarne

¹ El material elaborado por docentes Área Tecnológica es entregado en CD a equipo de Decanato y a IC.

² También se recogen los aportes y documentos de Profesores Adjuntos.





PUNTO 1

CONSIDERACIONES SOBRE LA PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS EN ESTUDIO Y SU CURRÍCULA

"El entendimiento arquitectónico del mundo es el principio fundamental del aprendizaje de la arquitectura...es un proceso interminable, que apenas se inicia en los años de duración de los estudios universitarios" (A. Saldarriaga Roa, Bogotá 1996))

Abordar instancias de intercambio para el análisis de un nuevo plan de estudios es saludable y beneficioso para la Facultad; más, si estas discusiones son organizadas, y asumidas con mentalidad abierta y crítica que permitan alcanzar la profundidad que estas transformaciones hoy requieren.

Resulta inevitable disponer como componente básico, de un diagnóstico o valoración del plan vigente, luego de nueve años de su puesta en práctica: cuáles fueron sus puntos débiles y sus fortalezas, cuáles fueron sus objetivos alcanzados y cuáles no se cumplieron, en qué medida estos objetivos conservan vigencia en las instancias actuales de formación de los arquitectos en el país. Del mismo modo es indispensable definir adecuadamente el perfil del egresado tanto a nivel de grado como en los de pos-grado, y establecer con nitidez y precisión para qué funciones lo habilitan.

El Plan 2002 postuló, entre sus conceptos básicos, la formación integrada. No es visible que la experiencia de instancias integradoras promediando la carrera, instaladas por este plan, suministre la esperada formación integral, la que debiera comenzar desde el mismo ingreso a la Facultad. Careciendo de una evaluación más completa, percibimos que las fuertes compartimentaciones actuales entre las áreas y las asignaturas constituyen un marco precisamente opuesto para el logro de estos objetivos.

Es objetivo central de las acciones de un plan de estudios ambientar la adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio profesional que le permitan asumir cabalmente el compromiso social y la plena responsabilidad civil legal. Esto implica la necesaria capacitación general, completa para intervenir en proyecto y dirección de obras de arquitectura, con los conocimientos y destrezas que apoyen los mejores niveles en esa formación con una visión integral. Supone además la posible inclusión – fuera de las asignaturas imprescindibles para la capacitación general- de vertientes de la disciplina que, **con carácter básico mínimo**, preparen para un proceso formativo posterior continuo. Esta es una de las principales razones de ser de las actividades electivas y opcionales (v.g. planeamiento territorial urbano, paisaje, interiorismo, diseño y cálculo de estructuras, producción edilicia, entre otras).

La determinación de los tiempos curriculares de duración de la carrera y sus créditos en el grado serán entonces **consecuencia** de la definición de las estructuras pedagógicas y los contenidos que aseguren una formación de calidad.





El acortamiento de la carrera pasa principalmente por la posibilidad de aproximar los tiempos reales de cursado a los tiempos curriculares. Una intensidad de dedicación equilibrada en su desarrollo anual y tendiente a uniformizarse en los tiempos, contribuirá a evitar concentraciones de tensión en ciertos períodos de los procesos formativos, a hacer realidad un tránsito más amable de la carrera, a propiciar espacios para la reflexión, y a hacer más posible que los estudiantes que desarrollan actividades laborales -cada vez en mayor porcentaje- también puedan egresar en los plazos esperables.

El diseño de un nuevo Plan -un Plan que sea mucho más que un mero cambio curricularque modifique en profundidad las condiciones actuales de las actividades docentes, deberá considerar: adopción de formatos pedagógicos y didácticas efectivamente integradores, sustentados en el relacionamiento intenso y compenetrado entre las actividades de todas las áreas y sus asignaturas, y en los cuales la integralidad de la formación de los arquitectos se visualice desde todos los contenidos y didácticas; instalación de estructuras docentes que propicien y apoyen aquellas estructuras; instrumentación de la oportuna disponibilidad de los recursos materiales pertinentes, especialmente los locativos; revisión en profundidad de contenidos y programas para habilitar que el desarrollo de la carrera de arquitectura, priorizando la calidad de la formación, transcurra en plazos razonables: instalación de currículas cuya distribución en el período anual facilite el cursado por los estudiantes. autonomía de recursos humanos y económicos para todos los sub-sistemas de asignaturas de la Facultad (esto es el conjunto de las asignaturas de Construcción, el conjunto de las de Estabilidad, de Historia), de modo análogo al actual funcionamiento del DEAPA, encargados de todos los procesos de enseñanza, investigación y extensión, en una política unificadora de cada Area, funcionando en el correspondiente Instituto. "permear" **todas** las asignaturas de la carrera como importante avance en la formación unitaria, incorporando mecanismos de evaluación integrados -considerar, por ejemplo, que algunas asignaturas evalúen en las entregas de taller los avances en sus

En definitiva, la nueva carrera será cualitativamente diferente a la que conocemos y no ya el resultado de una mera adecuación. Será, antes, un cambio estructural profundo que implicará avanzar hacia una fuerte integración entre las actividades de **todas las áreas** y sus asignaturas. Para que esto sea posible y viable deberá ser acompañado de una profunda modificación de las estructuras docentes, de transformaciones en las didácticas, de la disponibilidad de recursos.

respectivos ámbitos programáticos.





PUNTO 2 CONTENIDOS Y COORDINACIONES

Que es coordinar?. Coordinar es disponer entidades o cosas con un cierto método (Del lat. co, por cum, con, y ordināre, ordenar), lo que supone esa capacidad concentrada en un único actor con las facultades requeridas para ello. Aunque coordinar es también la concertación de esfuerzos y de medios entre diferentes actores para obtener ese orden metódico.

Es obvio que de la mejor coordinación posible entre responsables de cursos del Plan vigente sólo es posible que surja nuevamente un *plan fruto de variados compromisos y equilibrios, sin otra lógica que un pragmático desmontar y re ensamblar componentes existentes*, porque *las partes no ven el conjunto* (Scheps).

Para disponer las cosas con método en un nuevo orden se requiere un nuevo pacto sustancial que no parta de coordinar desde la lógica sistémica: *cátedra = curso* que estructura la actual organización de la carrera.

Resaltamos la importancia que atribuimos a la coordinación con otras asignaturas y departamentos. Eso le permitirá al estudiante comprobar en la práctica, **la unidad del pensamiento creativo en arquitectura**, tema en el que nosotros hacemos permanente hincapié.

La coordinación entre las Estabilidades ya existe, aunque podría profundizarse. Sería una meta a alcanzar que fuera un único equipo docente que atendiera los tres cursos, pudiendo los docentes encarar el dictado de cualquiera de ellos.

Para esta asignatura podría ser factor de enriquecimiento del aprendizaje, el coordinar, principalmente, con dos asignaturas y dos departamentos:

- O Con las Construcciones, en el estudio de los materiales. Desde Estabilidad I se dedica bastante tiempo a explicar el modelo de los tres materiales con los que se trabaja: madera, acero y hormigón armado. Podríamos buscar la manera de ajustar contenidos de modo que se toque el tema una vez y que sirva para ambas asignaturas.
- o Con Matemática. El curso de Estabilidad I requiere de algunas herramientas matemáticas para sustentar ciertos temas. De estas herramientas, algunas fueron enseñadas en Secundaria y otras pertenecen al curso de Matemática de la Facultad.

Matemática no es previa para cursar Estabilidad I. Por lo tanto solamente un porcentaje menor de estudiantes posee los conocimientos matemáticos requeridos. Es así que se hace necesario dedicar tiempo del curso a refrescar conocimientos y a introducir nuevos, desviando la atención fundamental de nuestra asignatura a temas procedimentales y, en realidad, de apoyo al curso. Una coordinación sería aquí, de la mayor importancia. Coordinación no sólo entre asignaturas, sino en la estructura del propio Plan. Resultaría beneficioso no solo para dar sustento teórico matemático a la asignatura sino también para dar a los conceptos matemáticos una vinculación más visible con la actividad del arquitecto.





Con el Departamento de Informática. Resultan imprescindibles programas adecuados, tanto para el cálculo como para la elaboración de maquetas virtuales y animaciones. También la posibilidad de formar docentes en esas áreas. También correspondería buscar caminos de enseñanza a distancia para la atención del alumno libre.
 Con el DEAPA. Estimamos de máxima importancia poder trabajar con el Taller de Anteproyecto, de tal modo que el aprendizaje en las aulas, tenga relación tan directa como sea posible con el proceso creativo que se realiza a nivel de proceso proyectual.

Los cursos -y otras unidades didácticas (seminarios, talleres, según la forma didáctica más adecuada y los recursos disponibles en cada caso)- deben surgir con naturalidad de los objetivos pedagógicos planteados y no solo de la organización y coordinación de los recursos humanos docentes y materiales. Porque finalmente una actividad docente cualquiera es una forma de didáctica que se debe definir con coherencia a partir del objetivo pedagógico y los contenidos a integrar en el proceso.

Se acuerda en desmontar la estructura *curso* = *cátedra*, y montar la estructura en torno a departamentos por unidad de conocimiento organizando la enseñanza, la investigación y la extensión a partir de los recursos disponibles, hacia el logro de la formación integral.

El Área plantea un estudio en profundidad de los contenidos y las coordinaciones del ciclo inicial y del ciclo final de carrera. En el ciclo inicial se plantea un período anual de curso, innovando formas de evaluación diferentes al examen. Se reconoce una reiteración de abordajes en el ciclo final, del curso de construcción IV con el curso de Práctica Profesional, con escasa complementariedad, lo cual se refleja en la falta de prácticas hacia un mejor relacionamiento con el sector productivo (el mundo del trabajo). En tanto en PP se reiteran contenidos teóricos que no aportan a la formación.





PUNTO 3 DINÁMICAS PEDAGÓGICAS

Dejando de lado algunas honrosas excepciones, la gran mayoría de las actuales dinámicas pedagógicas son las tradicionales, pensadas para otra época.

Predomina la enseñanza a base de clases magistrales, los cursos seguidos a través de apuntes no oficiales o los formatos de taller para un número importante de estudiantes en las que no se experimentan de manera apropiada los recursos aportados por las TICs.

En los casos en que sí se utilizan, se lo hace mayormente cambiando un recurso por otro (proyector de diapos por cañón multimedia) manteniendo la didáctica tradicional, sin aprovechar el salto cualitativo que ese medio aporta.

Una prueba más de la crisis en la estructura didáctica de la carrera de Arquitectura es la dependencia creciente de los estudiantes con las "academias".

Concretamente lo que se propone es la utilización de las TICs a partir de gestión de contenidos y entornos virtuales de aprendizaje, que aporten nuevas instancias de participación docente y estudiantil, complementando las horas presenciales con otras en formato semi y no presencial, a la par de generar didácticas estimulantes e interactivas.

Un ejemplo de Estabilidad I: podemos citar el caso del Método de Cremona. Creemos conveniente evitar dedicar tiempo en utilizar este método, donde lo que se demuestra mayoritariamente es la habilidad del estudiante para dibujar a mano y no la comprensión de cómo funciona un reticulado. Algo análogo podría considerarse si se piensa en el estudio de estructuras isostáticas. El comenzar estudiando este tipo de estructuras radica fundamentalmente en el hecho de su sencillez. Con los métodos informáticos que hoy existen, es mucho más productivo y didáctico ver las distintas alternativas que pueden darse con pequeñas variantes, muy fáciles de hacer con la computadora, que estudiar estructuras sencillas para evitar procedimientos complejos. Los informáticos llaman a esto la posibilidad del "what if" o sea, ¿qué pasa si? Para un programa informático, la hiperestaticidad es tan sencilla como la isostaticidad. Pero el uso de programas informáticos exige una visión crítica y una educación en el "ojo estático", o sea, la capacidad de ver críticamente el resultado que ofrece un programa de cálculo. Educar en esa visión crítica es mucho más útil para los futuros profesionales que dedicar horas a procedimientos que tuvieron justificación en otros momentos históricos del avance científico tecnológico.

El objetivo pedagógico tiene que ser necesariamente diferente que el del actual Plan, que ha regido en lo sustancial, la carrera de arquitecto por los últimos 80 años por lo menos. Una formación para el siglo XXI, en que realmente, no se enseñe todo, si no se forme en la **capacidad de aprender.** El contenido completo del conocimiento posible es absolutamente inabarcable.

Por ello, más que *privilegiar los contenidos* corresponde sumarse a la *búsqueda de la especificidad que confiere cualidad arquitectónica a ciertas prácticas y nociones* (Scheps).





El plan debe seguir asegurando que la carrera culmine con el título habilitante para el ejercicio profesional: para asumir el compromiso social cabal y la plena responsabilidad civil que legalmente resulta exigible. Con un transcurso efectivo de cinco años y cumpliendo unos 450 créditos.

Entonces debe trabajarse sobre la base de que el conjunto no acabe *como emergente de un equilibrio de compromiso: de que nada falte; de que los pesos de las diferentes áreas sean (más o menos) equivalentes; de que ciertas alícuotas no se alteren* (Scheps).

Por eso es absolutamente disparatado proponerse una perspectiva en que *los créditos por área guardarían una proporción similar a la actual* (hacia-una-propuesta-de-plan-de-estudios). Como los objetivos deben ser reformulados y los contenidos consecuentemente, todo debe ponerse en discusión, incluso los pesos de las diferentes áreas. Y obviamente, al interno de las áreas o incluso, las fronteras entre éstas.

La organización de los estudios con el nuevo plan deberá partir de definir el número de actividades de enseñanza simultáneamente con las metodologías didácticas: proporción de trabajo presencial en el aula y de estudio fuera de ésta para cada actividad, en conjunto con las formas y mecanismos de evaluación del aprendizaje.

Atendiendo a que *la Facultad ha emitido un mensaje institucional fuerte: la enseñanza activa es importante y el curso controlado es su expresión*, induciendo en el estudiante a *verlos como único camino y como un premio a acceder* (CASyC), es necesario replantear un viraje sustancial en esta subcultura que impregna todo nuestro hacer docente.

No debería haber recortes en la profundización del funcionamiento estructural ni en el manejo de herramientas que tengan aplicación en la vida profesional. Tampoco en los conocimientos indispensables para pasar al curso siguiente. El egresado debe ser protagonista en el diseño estructural y poder dialogar con el especialista que eventualmente lo asista en el afinado de los números y detalles.

La única manera de poder llegar a <u>modificaciones de envergadura</u> y que puedan garantizar el acortar tiempos sin pérdida de calidad, consiste en contar con una <u>base material</u> que lo posibilite. Esto es, lugar físico donde desarrollar una modalidad de enseñanza-aprendizaje novedosa por un lado, y horas docentes, de enseñanza directa y de investigación, que le den contenido, por otro lado.

En nuestra asignatura, pensar en grandes innovaciones, contando únicamente con un salón como el 11 y con más de 100 alumnos (en algunos semestres 120) y, además, con docentes que desempeñan tareas de grado 3 pero tienen un cargo de grado 1 o 2 es casi que impensable, por más buena voluntad que se ponga.

Lo mismo vale para las cargas horarias con las que se cuenta. Es muy difícil avanzar en la elaboración de material didáctico, en idear nuevas modalidades pedagógicas, cuando el grueso de las horas se dedican a atender alumnos en forma directa.

Téngase presente que año a año se van perdiendo salones para apoyo de clases prácticas (por ejemplo, el salón 27)





El Área debate la integración de instancias de evaluación. Actualmente son 48 instancias:

14 área tecnología

10 área proyectual

10 área tórica

4 representación

10 opcionales y generales

Es necesario generar y sistematizar, un ámbito de formación de formadores, aspecto largamente desatendido en la Academia. Paralelamente y en forma análoga deberían cubrirse las otras áreas de formación integral(de acuerdo a la Ley Orgánica): Extensión e Investigación.

Esto podría operar como un espacio único permanente desde donde formular propuestas de cruzamientos curricularizables, tendientes a profundizar el acercamiento del estudiante de grado al **mundo del trabajo**, aspecto reconocido y valorado en el proceso de formación.





ANEXO 1 - CONCEPTOS Y PROPUESTAS POR ASIGNATURA

ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA PROFESOR TITULAR ARQ. CARLOS DEBELLIS

La Cátedra de ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA, en el marco de las discusiones de un nuevo Plan y en relación a la ubicación de esta asignatura en el mismo, ha analizado las consideraciones que siguen.

- 1. La inclusión de nuevas carreras en el ámbito de esta Facultad, y la propuesta de actividades comunes a todas en un Ciclo Inicial, impone pensar en modos que las contemplen y estructuren.
- 2. El Plan 2002 instaló el SI con los objetivos de "realizar con la visión más global y amplia el primer contacto sistemático con la Arquitectura..." y de presentar las instituciones a las que ingresa "...buscando crear en el estudiante la conciencia de su papel de miembro del Cogobierno...".
- 3. El Programa vigente de ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA incluye entre sus objetivos
 - Crear un ámbito de actividades propicio a la percepción por los estudiantes de la integralidad de los fenómenos arquitectónicos, desde la perspectiva tecnológica
 - Promover la consideración de los aspectos tecnológicos -en cuanto a las condiciones ambientales, estructurales, de los materiales, de su durabilidad y de su producción- como componentes inseparables de los procesos creativos, desde sus primeras etapas.
 - Construir la estructura intelectual básica de conocimientos, aptitudes y actitudes para los procesos formativos subsecuentes.
 - o Incorporar conocimientos fundamentales respecto a los componentes tecnológicos y sus incidencias: esto refiere a los comportamientos de los elementos materiales que definen el espacio arquitectónico en sus capacidades de sustentación estructural y en sus comportamientos ante las incidencias del agua -en todas sus formas- y la energía -térmica, acústica, eólica, lumínica- como determinantes de calidad de vida para los usuarios.
 - Propiciar el inicio de la sensibilización arquitectónica en la percepción de los valores culturales de condición formal expresivos de estas calidades.
 - Profundizar la percepción -iniciada en el Seminario Inicial- de la articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión como componentes básicos de la actividad universitaria. En este sentido, las actividades que denominamos de PRODUCCION (antes "prácticos") desarrollarán actividades investigativas, que permitan vislumbrar además las potencialidades de los intercambios con el medio propios de la extensión de la acción universitaria.





- o Inducir a la apreciación consciente de que incorporar arquitectura en el medio ambiente significa aplicar tecnología para alterar condiciones, ya sea naturales o bien creadas por la historia humana: culturales, espaciales, del paisaje, térmicas, de movimientos de aire, acústicas, pero también de modificación del suelo y el subsuelo, las vertientes de agua, la flora y la fauna, y que la convivencia determina exigencias de posturas éticas de compromiso.
- 4. La Cátedra de ARQUTECTURA Y TECNOLOGIA, con la participación de algunos de sus docentes, está presente en la Escuela Universitaria de Diseño en las asignaturas de Tecnología correspondientes a los cursos de Diseño Industrial y Diseño Textil. El esfuerzo realizado por nuestros docentes para incorporar y utilizar formativamente conocimientos referidos a otras aplicaciones tecnológicas ha sido exitoso, al punto de que, la suplencia asumida se ha transformado en presencia consolidada en aquellos cursos.
- 5. Esta Cátedra ha constatado en los sucesivos cursos realizados que los procesos formativos buscados se ven limitados en las 15 semanas de un "semestre".
- 6. Se ha observado también que la incorporación de las premisas programáticas citadas resultan muy difíciles de alcanzar por los estudiantes que aprueban la asignatura en instancias de examen libre.

En consecuencia, este equipo docente propone considerar:

- 1. ubicación de la asignatura Arquitectura y Tecnología en el ciclo inicial del plan;
- 2. incorporación de los objetivos y contenidos del actual Seminario Inicial en el Programa de ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA;
- 3. atención desde esta asignatura de las actividades de las otras carreras en la misma etapa inicial, en los casos que así correspondiera y con las coordinaciones y coparticipaciones docentes respectivas;
- 4. desarrollo anual del curso de la asignatura;
- 5. cursado sin alternativa de examen, en las mismas condiciones que otras asignaturas de la Facultad, y teniendo en cuenta las diferencias formativas sustanciales apreciadas y señaladas en el ítem 6 anterior.





CONSTRUCCION I Y II PROFESOR TITULAR ARQ ROBERTO VILARMARZO

Se intenta un primer y breve apunte conceptual aprovechando las preguntas planteadas para definir por parte de cada grado 5 o grado 4 encargado de curso en el Grupo de Trabajo del Área Tecnológica

a. Con quién coordinar contenidos y didácticas?

Coordinar es disponer entidades o cosas con un cierto método (Del lat. *co*, por *cum*, con, y *ordināre*, ordenar), lo que supone esa capacidad concentrada en un único actor con las facultades requeridas para ello.

Aunque coordinar es también la concertación de esfuerzos y de medios entre diferentes actores para obtener ese orden metódico, lo que implica la existencia y disposición de aquéllos. Seguramente es a esto que refiere la pregunta.

Pero no debe olvidarse que el principal objeto de la coordinación es la obtención de un cierto orden metódico. En este caso para la organización de las complejas entidades que comprende una carrera universitaria en eso que constituye un plan de estudios.

Esas complejas entidades se estructuran en: objetivos pedagógicos, contenidos y didácticas -y no sólo las dos últimas, aunque esto daría para todo otro desarrollo cuya extensión apartaría del objeto en este punto-. Esto es: para qué, con qué y cómo. Este conjunto es el que es necesario disponer con método... es lo que hay que "coordinar".

Y ¿entre quiénes coordinar? ¿entre las 39 cátedras? ¿entre los 33 responsables de cátedra? ¿entre los 37 jefes de servicio docente? En el área tecnológica: ¿entre las 14 cátedras? ¿entre los 12 responsables de cátedra?

Es obvio que de la mejor coordinación posible entre responsables de cursos del Plan vigente sólo es posible que surja nuevamente un *plan fruto de variados compromisos y equilibrios, sin hacerse otra de lógica que un pragmático desmontar y re ensamblar componentes existentes*, porque *las partes no ven conjunto* (Scheps dixit).

Para disponer las cosas con método en un nuevo orden se requiere un nuevo pacto sustancial que no parta de coordinar desde la lógica sistémica: *cátedra = curso* que estructura la actual organización de la carrera.

Los cursos -y otras unidades didácticas (seminarios, talleres, etc. según la forma didáctica más adecuada y los recursos disponibles en cada caso)- deben surgir con naturalidad de los objetivos pedagógicos planteados y no de la organización de los recursos humanos docentes. Porque finalmente una actividad docente cualquiera es una forma de didáctica que se debe definir con coherencia a partir del objetivo pedagógico y los contenidos a integrar en el proceso.





La coordinación tal como se ha planteado, está buena y es imprescindible para trabajar bien en el marco del plan vigente pero no es útil -es contraproducente- para pensar y acordar un nuevo plan distinto. Si hacemos lo mismo, obtendremos algo muy parecido.

Un primer paso imprescindible es desmontar la estructura de organización en base a curso = cátedra para construir una nueva estructura docente en base a departamentos por unidad de conocimientos. Y que estos departamentos sean los que organicen las acciones de enseñanza -estructuradas con las de investigación y de extensión- a partir de los recursos con que cuenten.

b. Dónde recortar contenidos, en qué área?

También es una pregunta por lo menos, discutible. Por qué plantear la posibilidad de un recorte en los contenidos si no está planteado discutir primero el alcance del objetivo pedagógico general o los objetivos particulares de las áreas que se establezcan.

El objetivo pedagógico tiene que ser necesariamente diferente que el del actual, que ha regido, en lo sustancial, la carrera de arquitecto por los últimos 80 años por lo menos. Una formación para el siglo XXI, en que realmente, no se enseñe todo si no se forme en la capacidad aprender. El contenido completo del conocimiento posible es absolutamente inabarcable.

Por ello, más que *privilegiar los contenidos* corresponde sumarse a la *búsqueda de la especificidad que confiere cualidad arquitectónica a ciertas prácticas y nociones* (Scheps).

El plan debe seguir asegurando que la carrera culmine con el título habilitante para el ejercicio profesional: para asumir el compromiso social cabal y la plena responsabilidad civil que legalmente resulta exigible. Con un transcurso efectivo de cinco años y cumpliendo unos 450 créditos.

Entonces debe trabajarse sobre la base de que el conjunto no acabe *como emergente de un equilibrio de compromiso: de que nada falte; de que los pesos de las diferentes áreas sean (más o menos) equivalentes; de que ciertas alícuotas no se alteren* (Scheps).

Por eso es absolutamente disparatado proponerse una perspectiva en que *los créditos por área guardarían una proporción similar a la actual* (hacia-una-propuesta-de-plan-de-estudios). Como los objetivos deben ser reformulados y los contenidos consecuentemente, todo debe ponerse en discusión, incluso los pesos de las diferentes áreas. Y obviamente, al interno de las áreas o incluso, las fronteras entre éstas.

c. Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?

Estrictamente, la pedagogía es una ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, que se ocupa analizar cómo formar y formular construcciones gnoseológicas para la enseñanza. Aunque es de aceptación general que el concepto se extienda a la descripción de la organización para la formación en una rama de la enseñanza.





Es así que, tradicionalmente, se plantea la relación ordenada de los objetivos pedagógicos, los contenidos y las didácticas como estructura pedagógica de una formación determinada o definición de la institucionalidad de su enseñanza.

En la institucionalidad se reconocen tres factores: el educando -estudiante que busca su formación en el plano de la exploración-, el docente -educador que conduce el proceso en el plano del proyecto pedagógico- y el producto -materia entre ambos que está constituida básicamente por los contenidos y que se concreta en el plano de la ejercitación-. Dos personas y lo que tienen entre ambos.

Según sea el objetivo pedagógico y la articulación de la tríada con método -esto es: coordinada- serán las metodologías que se estructuren, en especial las metodologías didácticas, las formas y mecanismos de organizar las instancias de enseñanza concreta: cursos, talleres, seminarios, monografías, tesis y tesinas, pasantías, investigaciones y demás actividades turoreadas, así como otras actividades de enseñanza directa o indirecta.

Todas ellas pueden ser presenciales, no presenciales o semipresenciales (desarrollando para ello la potencialidad de las TICs). O lo que es lo mismo, la proporción de horas de dedicación del estudiante -correspondientes a los créditos asignados- de trabajo presencial en el aula y de estudio fuera de ésta.

Resulta entonces imprescindible poner en discusión el conjunto de la organización de las actividades didácticas, en su número, su alcance y su mecanismo de evaluación. La didáctica como arte de enseñar, de inducir la formación, la capacitación, del educando.

Si 48 actividades de enseñanza evaluadas independientemente -en el plan y su instrumentación vigente- resulta un número excesivo para las metodologías didácticas existentes (el estudiante requiere aprobar en forma independiente 8 por año, con un complejo régimen de prelación entre ellas), este número resultará claramente inviabilizador para un futuro plan de cinco años y 450 créditos.

Nadie puede pensar en que habrá 14 actividades evaluadas en el área tecnológica, o que habrá 10 en el área teoría-historia, 10 en el área proyectual, 4 en el área de representación y 10 entre generales, seminarios y opcionales.

La organización de los estudios con el nuevo plan deberá partir de definir el número de actividades de enseñanza simultáneamente con las metodologías didácticas: proporción de trabajo presencial en el aula y de estudio fuera de ésta para cada actividad, en conjunto con las formas y mecanismos de evaluación del aprendizaje.

Atendiendo a que *la Facultad ha emitido un mensaje institucional fuerte: la enseñanza activa es importante y el curso controlado es su expresión*, induciendo en el estudiante a *verlos como único camino y como un premio a acceder* (CASyC), es necesario replantear un viraje sustancial en esta subcultura que impregna todo nuestro hacer docente.

En el mismo plano en que es necesario romper la lógica estructural cátedra = curso (no pueden haber más 48 cursos 23% más breves o con un 23% de "recorte" en sus





contenidos), también es imprescindible romper la cultura de la enseñanza activa = curso controlado.

En todas las áreas y en el conjunto de la currícula, es necesario replantear los objetivos pedagógicos para definir las didácticas y el número de actividades de enseñanza con evaluación de aprendizaje, que necesariamente serán un número menor en todos los casos.

d. Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.

Como, respecto al actual Plan, buena parte de los problemas derivan de la ausencia de un modelo explícito (Scheps), el principal desafío que tenemos planteado es el de acordar, consensuar, un cierto paradigma, con los niveles de definición explícita que resulte posible establecer.

Partiendo que el objeto central de la organización de las acciones del plan busca generar las capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio profesional que le aseguren asumir el compromiso social cabal y la plena responsabilidad civil legal.

Esto implica la necesaria capacitación general completa para el proyecto y dirección de obra de arquitectura, con los conocimientos y destrezas que apoyen sustancialmente la excelencia en esa formación con visión integral.

Lo que supone, además, la posible inclusión de vertientes de la disciplina fuera de las imprescindibles para la capacitación general, con carácter básico mínimo que prepare para un aprendizaje posterior en una formación continua a lo largo de toda la vida. Es esta una de los principales roles de las actividades opcionales.

La nueva carrera -entendida en su estructura pedagógica como organización de los estudios- será cualitativamente diferente a la que conocemos y que con variantes y ajustes, algunos radicales, ha existido *desde siempre* en la Facultad. El cambio supone el grado en 5 años, con 450 créditos y la formación continua estructural. No es una mero adecuación... es un cambio estructural.

Resulta así en la necesidad de analizar un nuevo reequilibrio entre áreas y dentro de éstas entre las actividades de enseñanza que se concreten, apuntado a la estructuración coordinada de saberes y habilidades en un nuevo pacto re-fundacional.

rv 17-03-12





CONSTRUCCIÓN III Y IV PROFESOR TITULAR ARQ DUILIO AMÁNDOLA

COMENTARIOS – ANALISIS – APORTES PLAN DE ESTUDIOS (MARZO 2012)

VERSION 1

Los docentes de los cursos de construcción III-IV hemos incorporado a nuestra discusión las propuestas del decanato sobre el PE, y los aportes emergentes de las reuniones de los Gº5 del área.

Esto en el marco de una visión propia de nuestras fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, nos condujo a una revisión más profunda de la pertinencia de la revisión y/o adecuación del PE, y de las formulaciones concretas y estructuradas realizadas desde el decanato. Unánimemente se entendía que era necesaria una reflexión previa con una visión más contextualizadora y macro para no entrar al tema desde los instrumentos, llámesele didácticas, trimestralización, créditos, métodos de evaluación, etc.

Valga el comentario precedente para comprender que es lo que se propone en parte de estos análisis.

a. Con quien coordinar contenidos y didácticas.

Sin dudas es necesario que la facultad mantenga un equipo de trabajo análogo a la CASYC, (no la actual) con dos niveles de intervención, uno con capacidad y autonomía para intervenir a nivel operativo en la instrumentación del PE (modelo que aplican en otras universidades de AL) y otro de análisis y reorientación de objetivos generales. Obviamente supeditado a las estructuras del cogobierno, pero en una relación respectiva del primero con el decanato y del segundo con el Claustro.

b. Donde recortar contenidos y en que área.

Si bien tenemos una visión que se sustenta en las encuestas, comprendemos que estas deben ser un insumo no un elemento necesariamente condicionante. Es fundamental analizar cuál es la **formación pretendida** y cual el **perfil del egresado.**

En cuanto a la **formación** actual se perciben algunos desequilibrios entre las distintas aéreas que no contemplan un perfil de egresado que se corresponda con la demanda actual y menos aun la futura.

Se percibe que estos desequilibrios se originan mas en el desorden de algunos funcionamientos (que forman parte de un folklore de otros tiempos) que hacen a la dedicación efectiva, que a el contenido significativo de los cursos.

También se entiende que antes de recortar contenidos queda "mucha tela para cortar" en cuanto a las:

Coordinaciones entre materias





Integración de contenidos Didácticas Cargas horarias reales (sinceramiento) Evaluaciones

Entendemos que un recorte de contenidos de algunas áreas debe ser el resultado consensuado de entre estas, y la inclusión sistematizada de un Plan de Posgrados, así como de cursos de Educación Permanente.

c. Como modificar dinámicas pedagógicas.

Es necesario generar y sistematizar, un ámbito de formación de formadores, aspecto largamente desatendido en la academia, siendo que en el plano pedagógico hay avances importantes que bien pueden aportar a la mejora y profesionalización docente. Paralelamente y en forma análoga deberían cubrirse las otras áreas (de acuerdo a la ley orgánica) de Extensión e Investigación.

Esto podría operar como un espacio único permanente desde donde se formular propuestas de cruzamientos curricularizables de las tres áreas, tendientes a profundizar el acercamiento del estudiante de grado al **mundo del trabajo**, aspecto reconocido y valorado en el proceso de formación.

d. Consideraciones sobre el PE y su currículo.

En este punto nos limitamos a trasladar consideraciones referidas a nuestra área y en particular a la línea de la materia directamente vinculada.

CIII-

Esta materia de acuerdo a la actual estructura y a la futura posible, se entiende que esta correctamente insertada, no reitera contenidos, capitaliza los previos, e incorpora abordajes íntimamente relacionados con el desarrollo tecnológico e innovación. La didáctica de taller (concursada, positivamente evaluada y financiada por CSEAM) sigue resultando la más idónea, en tanto el curso hace hincapié en la forma de operar los conocimientos adquiridos, procurar, estudiar y evaluar los faltantes, para operar en situaciones nuevas no estructuradas.

Resulta de interés para una mejor internalización entre proyecto y materialización, indagar la posibilidad de insertar en actividades de Taller de Anteproyecto el proceso del curso, evaluando en una sola instancia (quizás con un pequeño aumento del trabajo de análisis y síntesis) ambos cursos. Ya se han llevado adelante en esta dirección 3 experiencias (Yim, Scheps, Schelotto) que fueron positivamente evaluadas, pero en tanto no tuvieron una proyección académica interna quedaron en la etapa experimental.

CIV-

Este curso es el que a nuestro entender debe incorporar una reformulación más importante.





Primero se reconoce una reiteración de abordajes con el curso de PP, y una falta de complementariedad que se reflejan en la falta de prácticas para un mejor relacionamiento con el sector productivo (mundo del trabajo). En tanto en PP se reiteran contenidos teóricos que no aportan a la formación.

Actualmente los dos cursos insumen tres semestres (un año y medio) una reformulación integrada permitiría que se realizaran los dos en 3 trimestres (un año) con la posibilidad de una evaluación conjunta. Esta alternativa ya fue explorada por los docentes Sancho y Amándola, se considero viable pero no se encontró el espacio para resolver su instrumentación, al menos experimental, a pesar de que fue solicitado por el Consejo de Facultad.

EN EL ESCENARIO ACTUAL implicaría un curso de un año y 8 semanas

año 1			año 2			
semestre 1		semestre 2		semestre 3		
M1-M2-M3-	M3-M5-M6-	M1-M2-M3-	M3-M5-M6-			
M4	M7-M8	M4	M7-M8			
GRUPO/S		GRUPO/S				
SERIE A		SERIE B				
1º evaluación	2º evaluación	1º evaluación	2º evaluación			
conjunta	conjunta	conjunta	conjunta			
	inicio práctica	3º evaluación	4º evaluación	evaluación		
	profesional	conjunta	conjunta	final conjunta		
	GRUPO/S					
	SERIE A					
		inicio práctica	3º evaluación	4º evaluación	evaluación	
		profesional	conjunta	conjunta	final conjunta	
		GRUPO/S				
		SERIE B				

EN UN ESCENARIO FUTURO de trimestralización o ajuste del numero de créditos puede mantenerse la misma organización y estructura.





ESTABILIDAD I PROFESOR TITULAR ARQ. RICARDO VIDART

• ¿Con quién coordinar contenidos y didácticas?

Resaltamos la importancia que atribuimos a la coordinación con otras asignaturas y departamentos. Eso le permitirá al estudiante comprobar en la práctica, la unidad del pensamiento creativo en arquitectura, tema en el que nosotros hacemos permanente hincapié.

La coordinación entre las estabilidades ya existe, aunque podría profundizarse. Sería una meta a alcanzar que fuera un único equipo docente que atendiera los tres cursos, pudiendo los docentes encarar el dictado de cualquiera de ellos.

Entendemos que para nuestra asignatura podría ser factor de enriquecimiento del aprendizaje, el coordinar, principalmente, con dos asignaturas y dos departamentos:

- o Con las Construcciones, en el estudio de los materiales. Nosotros dedicamos bastante tiempo a explicar el modelo de los tres materiales con los que trabajamos: madera, acero y hormigón armado. Podríamos buscar la manera de ajustar contenidos de modo que se toque el tema una vez y que sirva para ambas asignaturas.
- o Con Matemática. Nuestro curso requiere de algunas herramientas matemáticas para sustentar algunos temas. De estas herramientas, algunas fueron enseñadas en Secundaria y otras pertenecen al curso de Matemática de la Facultad. Matemática no es previa para cursar Estabilidad I. Por lo tanto solamente un porcentaje menor de estudiantes posee los conocimientos matemáticos requeridos. Es así que se hace necesario dedicar tiempo del curso a refrescar conocimientos y a introducir nuevos, desviando la atención fundamental de nuestra asignatura a temas procedimentales y, en realidad, de apoyo al curso. Una coordinación sería aquí, de la mayor importancia. Coordinación no sólo entre asignaturas, sino en la estructura del propio plan. Resultaría beneficioso no solo para dar sustento teórico matemático a nuestra asignatura sino también para dar a los conceptos matemáticos una vinculación más visible con la actividad del arquitecto.
- o Con el Departamento de Informática. Se nos hacen imprescindibles programas adecuados, tanto para el cálculo como para la elaboración de maquetas virtuales y animaciones. También la posibilidad de formar docentes en esas áreas. También correspondería buscar caminos de enseñanza a distancia para la atención del alumno libre.
- O Con el Deapa. Creemos de la mayor importancia poder trabajar con el taller de anteproyecto, de modo de que lo que se aprende en las aulas, tenga relación tan directa como sea posible con el proceso creativo que se realiza a nivel de anteproyecto.





• ¿Dónde <u>recortar</u> contenidos, en qué área?

Entendemos que el "recorte", si fuera el caso, debería radicar en evitar procedimientos y estrategias pedagógicas que desvíen de lo sustancial y que terminan demostrando únicamente que se conoce un método y no que se entendió la esencia del fenómeno que se está estudiando.

Como ejemplo para nuestra asignatura podemos citar el caso del Método de Cremona. Creemos conveniente evitar dedicar tiempo en utilizar este método, donde lo que se demuestra mayoritariamente es la habilidad del estudiante para dibujar a mano y no la comprensión de cómo funciona un reticulado. Algo análogo podría considerarse si se piensa en el estudio de estructuras isostáticas. comenzar estudiando este tipo de estructuras radica fundamentalmente en el hecho de su sencillez. Con los métodos informáticos que hoy existen, es mucho más productivo y didáctico ver las distintas alternativas que pueden darse con pequeñas variantes, muy fáciles de hacer con la computadora, que estudiar estructuras sencillas para evitar procedimientos complejos. Los informáticos llaman a esto la posibilidad del "what if" o sea, ¿qué pasa si? Para un programa informático, la hiperestaticidad es tan sencilla como la isostaticidad. Pero el uso de programas informáticos exige una visión crítica y una educación en el "ojo estático", o sea, la capacidad de ver críticamente el resultado que ofrece un programa de cálculo. Educar en esa visión crítica es mucho más útil para los futuros profesionales que dedicar horas a procedimientos que tuvieron justificación en otros momentos históricos del avance científico tecnológico.

No debería haber recortes en la profundización del funcionamiento estructural ni en el manejo de herramientas que tengan aplicación en la vida profesional. Tampoco en los conocimientos indispensables para pasar al curso siguiente. El egresado debe ser protagonista en el diseño estructural y poder dialogar con el especialista que eventualmente lo asista en el afinado de los números y detalles.

• ¿Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?

La única manera de poder llegar a <u>modificaciones de envergadura</u> y que puedan garantizar el acortar tiempos sin pérdida de calidad, consiste en contar con una <u>base material</u> que lo posibilite. Esto es, lugar físico donde desarrollar una modalidad de enseñanza-aprendizaje novedosa por un lado, y horas docentes, de enseñanza directa y de investigación, que le den contenido, por otro lado.

En nuestra asignatura, pensar en grandes innovaciones, contando únicamente con un salón como el 11 y con más de 100 alumnos (en algunos semestres 120) y, además, con docentes que desempeñan tareas de grado 3 pero tienen un cargo de grado 1 o 2 es casi que impensable, por más buena voluntad que se ponga.

Lo mismo vale para las cargas horarias con las que se cuenta. Es muy difícil avanzar en la elaboración de material didáctico, en idear nuevas modalidades pedagógicas, cuando el grueso de las horas se dedican a atender alumnos en forma directa.

Téngase presente que año a año se van perdiendo salones para apoyo de clases prácticas (por ejemplo, el salón 27)





• Consideraciones sobre la propuesta de Plan Estudios en estudio y su currícula.

Se entiende muy conveniente tener un nuevo Plan de Estudios.

Se entiende muy conveniente también, encararlo con una mentalidad totalmente abierta y que se atreva a mirar TODO críticamente.

Para eso nos parece inevitable hacer, antes que nada, un diagnóstico del plan actual. Es necesario conocer a través de los nueve años de su puesta en práctica, cuáles fueron sus puntos débiles y sus fortalezas.

También es indispensable para formular un nuevo plan, definir con total precisión el perfil del egresado a nivel de grado y de post-grado y establecer con total claridad, para qué funciones queda habilitado.

La rebaja del número de créditos que viene impuesta a nivel central, significa rebaja de horas de clase. Esa rebaja estaría en el orden del 23%. Habría que verificar en el diagnóstico del plan 2002 que efectivamente hay una "gordura" de esa envergadura.

De lo contrario la rebaja en el número de clases no puede dejar de significar pérdida de calidad.





ESTABILIDAD II PROFESOR TITULAR ARQ. JUAN SARACHU

Reunión del Área Tecnológica para estudiar una propuesta de cambio del Plan de Estudio.

□ ¿Con quién coordinar contenidos y didácticas?

Los tres cursos de Estabilidad de las Construcciones deben formar un conjunto articulado y coherente de los conocimientos que se entiende necesarios para la formación del arquitecto y la práctica profesional. Son cursos complementarios entre sí, por lo tanto la primera coordinación que corresponde es entre ellos, de modo que no se perciban como cursos aislados, ni haya discrepancias o cambios abruptos en contenidos y didácticas. En la práctica, muchas veces transcurren años entre el cursado de uno y otro, lo que hace que esa continuidad no se mantenga.

Deberíamos tener coordinación con los Talleres de Anteproyecto, por cuanto la aplicación de los conceptos desarrollados en los cursos de Estabilidad, así como de las demás materias, debería estar presente en la etapa de concepción del anteproyecto.

Otra coordinación necesaria es con las Construcciones en cuanto en ambas materias se realiza estudio de los materiales, aunque en cada una se apunta a diferentes aspectos o se encara el estudio desde distintos puntos de vista, pero existen elementos comunes.

En tanto las herramientas utilizadas nos establecen una conexión en menor grado con Matemáticas y el DepInfo, que tienen relación tanto con los contenidos como con las didácticas.

□ ¿Dónde recortar contenidos, en qué área?

Los contenidos ya se han venido recortando desde hace años, primero, drásticamente, con la semestralización, y luego con la reducción de horas en el plan 2002. Por lo tanto ya no queda margen para seguir recortando pues ya estamos reducidos a la mínima expresión. Por otra parte el avance de la tecnología va determinando la necesidad de incorporar nuevas técnicas que hacen que, más que recortar, haya que incorporar contenidos. ¿Se deberá entonces buscar compactarlos en el tiempo mediante cambios en la didáctica? ¿Se logrará compactar el tiempo del proceso de construcción del conocimiento en la mente del estudiante?

¿Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?

No sé. Las TICs permiten bajar los tiempos presenciales, bajando las horas de aula, permitiendo flexibilidad en los horarios y en el lugar. Pero la experiencia en la Cátedra con el curso semipresencial nos dice que el tiempo de dedicación no disminuye (más bien al contrario), ni el del estudiante ni el del docente, con lo cual los créditos no se modificarían.

	Consideraciones	sobre la	propuesta	de l	Plan de	e Estudios	en	estudio	y su
currío	cula.								_





La propuesta en estudio no modifica sustancialmente el plan de estudios actual. Sólo propone un cambio en la organización temporal y eso no garantiza una mejora, ya que no ha habido un análisis de las causas de su fracaso.

Parece que lo que se necesita es una renovación mucho más profunda, un cambio mucho más radical.





ACONDICIONAMIENTOS PROFESOR TITULAR ARQ. EDUARDO BRENES

Las reformas educativas no las hacen los docentes sino los políticos, simplemente porque los primeros son sujetos del problema y —como cuerpo—difícilmente estarán dispuestos a dar por tierra con lo que han venido predicando (*Carlos Maggi en la Tertulia de En Perspectiva de El Espectador, citando a Paulo Freire*)

Sólo un sistema más complejo es capaz de evaluar y controlar adecuadamente a otro (teoría de sistemas)

a. Con quién coordinar contenidos y didácticas?

Separaría la respuesta en dos, con quién coordinar contenidos y con quién didácticas, en la medida que pueden referir a sujetos diversos.

Contenidos.

Parecería que lo más obvio son coordinaciones con las materias afines en contenidos (construcciones, estabilidades, otros acondicionamientos). No obstante, el verdadero reto en la actividad arquitectónica está en el proceso de síntesis, cuyo entrenamiento más cabal se desarrolla en el área proyectual.

Parecería que institucionalmente —en la letra--están dadas ya hoy todas las condiciones para que los dos niveles de coordinación tengan pleno desarrollo (las primeras en el Instituto, las segundas en el aporte de los docentes asesores en cada taller de anteproyecto). No obstante, en la realidad las coordinaciones efectivas no ocurren desde hace décadas.

Más que definirlas, parece el tiempo de instrumentarlas, fomentarlas y controlarlas.

Didácticas.

Parto de que mayoritariamente somos técnicos de vieja trayectoria, herederos de viejas formas de enseñar y en este sentido, debo reconocer que nunca hice un curso de didáctica. Mi experiencia es que la forma como transmitimos el saber es siempre la transitoria ecuación que incluye: tradición, oportunidad, magrísimos recursos de todo tipo y ninguna revisión seria.

Para dar vuelta la situación propongo entonces los inversos, esto es: novedad, sostener nuevos modelos por tiempo suficiente con políticas didácticas de mediano plazo, abundantes recursos humanos y económicos y evaluación sistemática de resultados.

Propongo que se refuerce notablemente una unidad central de pedagogía de la Facultad y que –dadas las notables diferencias de modos necesarios de encare—se creen sub-unidades pedagógicas para cada una de las áreas hoy definidas.





b. Dónde recortar contenidos, en qué área?

Parto de que hoy es fácil acceder a la información, es difícil acceder a los procesos de qué hacer con ella.

Propongo recortar información, ejercitando la forma de acceder a ella. Los esfuerzos estarán entonces en desarrollar más y mejor los procesos de análisis y de síntesis.

c. Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?

Desde Sócrates para acá, el acto educativo se valida en la capacidad de que el sujeto de educación (educando) encuentre su capacidad de poder encontrar las respuestas dentro de sí, por sí. Los contenidos inherentes (la información) resultan entonces casi secundarios.

No obstante, el posterior concepto de "profesor" alude a una fe (*pro-fe*) en manos de alguien (que tendría la información necesaria) y a un objeto que debe recibirla. Esta relación es súper vitalizante para nuestro ego y fácil de llevar a cabo (el objeto no tiene altura para evaluarnos ni hacernos dudar), por lo que sospecho varios debemos andar tentados

En este acto educativo debemos saber dónde estamos parados, porque a los pro-fesores nos están diciendo que los resultados obtenidos son inadecuados y mayoritariamente opinamos que los estudiantes son cada vez más vagos e irresponsables.

Pero no tenemos a mano un diagnóstico serio sobre qué está pasando, cómo son realmente nuestros educandos, qué opinan de nosotros o del sistema educativo (Facultad) por el que están pasando.

d. Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.

Creo –por ahora – que es un instrumento interesante, que pretende resolver problemas que no han sido hasta el momento adecuadamente identificados.





ACONDICIONAMIENTO ACUSTICO

PROFESOR Arq. Ricardo Estellés Díaz

¿Con quién coordinar? ¿Qué coordinar?

Con Tecnología: Definiciones y primeros conceptos

Con Construcción: Características físicas de los materiales de construcción.

Problemática de las juntas.

Diferencias entre los sistemas constructivos pesados y livianos y su

influencia en la aislación acústica.

La estanqueidad.

Con Acondicionamiento Térmico Natural:

Transmisión de energía entre 2 medios.

Cámaras de aire.

Con los Acondicionamientos con Instalaciones:

Control de ruido de las instalaciones.

Transmisiones de ruido por las instalaciones.

Algunas reflexiones sobre las nuevas didácticas

El abordaje de la enseñanza universitaria, recoge todas las dificultades y complejidades de la formación en general y las particulares de las técnicas que necesitará el estudiante cuando alcance su grado. En esta situación, el estudiante debe ser colocado en el centro de toda propuesta didáctica, y el aprendizaje o adquisición de competencias y capacidades no en función de lo que el estudiante "debe saber", sino de acuerdo a las capacidades o competencias que el profesional necesitará para el ejercicio de sus tareas específicas, de acuerdo con su grado.

Estas capacidades deben construirse en base a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se manifiesten en su actuación profesional. La capacidad profesional implica la combinación e integración de diferentes recursos y estos recursos serán:

- -Conocimientos específicos y generales,
- Actividades de motivación,
- -Habilidades de saber hacer.

Todo esto apoyado en las Capacidades Personales y en el contexto profesional donde se desarrolla la actividad.

Al alcanzar el grado, el estudiante debe haber adquirido las capacidades y competencias que le permitan afrontar con garantías la solución de los problemas o la intervención en temas dentro del marco profesional, académico o social.

Las estrategias que permitan alcanzar estas capacidades a los profesionales deberían pasar por:

- ejercicios que planteen situaciones creíbles y marcos profesionales reales.
- proponer el aprendizaje activo más que el pasivo
- proponer métodos inductivos más que deductivos
- proponer trabajos grupales (equipos, talleres).





La evaluación debe comportarse como una herramienta de la formación, por la retroalimentación que implica para el estudiante. Debería establecerse como un continuo, permitiendo al estudiante saber donde está ubicado frente al entorno académico, profesional o social.

Cuando los grupos sean importantes se planificarán estrategias que permitan la evaluación por los propios compañeros, y en todos los casos, la autoevaluación individual. Esta evaluación debería ser sobre la capacidad resolutiva de situaciones, objetiva y estructurada (basada en protocolos predefinidos).

Las herramientas para alcanzar estas capacidades deben ser amplias, flexibles, y permitir al estudiante encontrar por si mismo las más eficaces.

No debería a priori renunciarse a ninguna, y apuntar a la interacción de diferentes entornos tanto presenciales como no presenciales, aprovechándose lo mejor de ambos y en especial la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Las estrategias elegidas deberían basarse en el proceso de adquisición de capacidades, teniendo en cuenta que son el resultado de un aprendizaje complejo que integran múltiples recursos: conocimientos, habilidades y actitudes personales.

Capacidades que deberíamos desarrollar en la Enseñanza Universitaria:

• Comprensión lectora, análisis y síntesis.

Acciones: Leer, razonar, explicar, resumir, comentar, sintetizar, criticar.

- Desarrollo de la habilidad en la búsqueda de información, selección de documentos. Acciones: Buscar, seleccionar, entender, sintetizar.
- Desarrollo de la argumentación con apoyo de libros y referencias proporcionadas por el docente.

Acciones: Argumentar con fundamentos y referencias.

• Desarrollo de la capacidad para comunicar ideas y expresarse en forma correcta, tanto oral como por escrito.

Acciones: Discutir, explicar, exponer y escribir con lenguaje profesional.

• Desarrollo de la habilidad para el aprendizaje autónomo y en equipo. Acciones: decidir objetivos, diseñar un plan de aprendizaje, desarrollar el plan, autoevaluación continua.

Los estudiantes adquirirán y desarrollarán las capacidades, ejercitándose en actividades que los docentes deberán proponer. Este desarrollo se logra:

- Por la interiorización de la utilidad de las capacidades y la comprensión de sus fundamentos.
- La observación de modelos adecuados.
- o El entrenamiento de las habilidades y sus componentes.
- El ejercicio de actividades y tareas supervisadas.
- La retroalimentación dada por la evaluación continua.
- El estímulo de su ponderación dentro de la calificación.

Concretamente para nuestra Facultad: las estrategias para alcanzar nuevas didácticas deberían pasar por un mayor conocimiento del estudiante, por una definición urgente





entre la dicotomía: generalización-especialización, y por la creación de herramientas de integración entre las distintas áreas.

El conocimiento del estudiante -actor principal- del proceso de formación y de adquisición de capacidades, debería sustentarse en la orientación vocacional, y en un estudio estadístico de las actividades laborales pre y post grado.

En la definición de la dicotomía generalización-especialización, se debería establecer cuáles son las necesidades de nuestro medio para desarrollar la tarea del arquitecto, y cuáles son las aspiraciones, aptitudes y actitudes de los estudiantes.

Considerando la azarosa vida de los arquitectos en nuestro medio, plagadas de cortos periodos de bonanza y no tan cortos periodos de escasez laboral, la estrategia de muchos ha sido recurrir a los múltiples conocimientos adquiridos, y desempeñarse en un amplio campo de tareas, para la que la extensa formación recibida ha sido clave.

Por si lo anterior fuera poco, también debe considerarse que la calidad profesional del desempeño del arquitecto pasa por procesos donde el conocimiento en multitud de áreas, e indudablemente la tecnológica, resulta fundamental.

Lo que éticamente estamos obligados a lograr, es que el estudiante se capacite por sí mismo inculcándole destrezas, incentivando en él la búsqueda de información, el sentido crítico y la creatividad, sin olvidar el espíritu de lucha para alcanzar las metas proyectadas.

También deberíamos tener en cuenta que en una Facultad de Arquitectura como la nuestra, la integración de las áreas será más eficaz y eficiente si éstas se desarrollan en los talleres, sin exclusiones de ningún tipo, porque la adquisición de capacidades es mucho más eficaz cuando el estudiante aborda los problemas de diseño desde el punto de vista de cada área, de cada materia, e incluso de cada individuo.

Ricardo Estellés Díaz

03/03/2012





DEPARTAMENTO DE NFORMATICA PROFESOR TITULAR ARQ. MARCELO PAYSSÉ

Montevideo, 05 de marzo de 2012.-

- a. Con quién coordinar contenidos y didácticas?
- b. Dónde recortar contenidos, en qué área?
- c. Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?
- d. Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.

Tal como se solicita por la coordinación del Área Tecnológica, respondo a la consulta planteada.

Para poder dar respuesta a estos puntos, primeramente deben realizarse algunas consideraciones generales que expliciten lo que luego se afirma.

El Departamento de Informática surgió luego de la aprobación del Plan 2002, por lo que la "informática aplicada a la arquitectura" (IaA) no figura como tal en la lista de asignaturas, y tampoco se mencionan palabras como "digital", informática" o "computación" en ninguno de los pasajes de dicho plan.

Es así que la disciplina IaA se viene incorporando a la carrera de Arquitectura de distintas maneras, recién en estos últimos diez años.

Por otro lado, si se analizan los planes de estudio de las carreras de arquitectura de la región, en todos se advierte la presencia de la informática en la currícula, ya sea como asignatura independiente o participando como recurso instrumental de otras materias "tradicionales".

Como se ha dicho, en nuestro plan vigente no se manifiesta la presencia de los recursos digitales y sería impensable en momentos de contracción de contenidos, una propuesta de incorporación de nuevas materias.

Esto que puede ser visto como un déficit de partida, aspiro a que sea motivo de una oportunidad hacia el futuro en el sentido de proyectar a la IaA como un catalizador de experiencias interdisciplinarias.

Concretamente se plantea la opción de integrar de manera coordinada, los contenidos propios de la "nueva" disciplina IaA en las instancias que sean posibles, sin aumentar los créditos totales ni las evaluaciones correspondientes.

Para ello deberá asumirse que la IaA es una disciplina pertinente que debe contemplarse en los contenidos de la carrera de Arquitectura, si no se quiere agudizar el rezago ya manifiesto en estos años (ver el documento de acreditación de la carrera).

En este momento el DepInfo intenta aportar contenidos e impartición de cursos relacionados con la IaA, coordinando con las siguientes cátedras y carreras:

MyTE I, II, III y IV (Arquitectura)

Cursos opcionales (DepInfo) (Arquitectura)





Representación del Paisaje (Licenciatura de Diseño del Paisaje)

Documentación del Patrimonio (Diploma de Especialización en Intervención en el

Patrimonio Arquitectónico)

Representación del Paisaje (Diploma de Especialización en Proyecto de Paisaje)

Área Tecnológica (Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual)





Complementando los contenidos en materia de enseñanza, el DepInfo aporta conocimiento (investigación y extensión) en los siguientes temas y ámbitos:

Gestión de contenidos y EVA ³	Departamento	de In	formática		
Herramientas de cálculo	Departamento	de In	formática		
Realidad Virtual ⁴	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Realidad Aumentada ⁵	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Estereoscopía ⁶	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Reconstrucción Virtual	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Registro-Documentación Virtual	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Domótica ⁷	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Interacción Persona-Ordenador ⁸	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Nuevos Medios	Laboratorio de	Visua	alización Digital	Avanzada	(vidiaLab)
Escaneo 3D (labFabMVD)	Laboratorio	de	Fabricación	Digital	Montevideo
Fabricación Digital ⁹ (labFabMVD)	Laboratorio	de	Fabricación	Digital	Montevideo

_

Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es un espacio o comunidad organizada con el propósito de aprender. Para que tenga lugar el aprendizaje han de estar presentes ciertos componentes que se definen desde una óptica interdisciplinar (Pulkinen et al., 1998): a) funciones pedagógicas (actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo y autorización, evaluación, entre otros); b) las tecnologías apropiadas (y cómo esas herramientas seleccionadas están conectadas con el modelo pedagógico); c) la organización social de la educación (espacio, calendario y comunidad).

La Realidad Virtual es un sistema o interfaz informático que genera entornos sintéticos en tiempo real, representación de la realidad a través de medios electrónicos, una realidad ilusoria, pues se trata de una realidad perceptiva sin soporte objetivo, sin red extensa, ya que existe sólo dentro del ordenador.

La Realidad Aumentada consiste en un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física ya existente. Esta es la principal diferencia con la realidad virtual, puesto que no sustituye la realidad física, sino que sobreimprime los datos informáticos al mundo real.

La estereoscopía, proyección de imagen estereoscópica o proyección de imagen tridimensional es cualquier técnica capaz de grabar información visual tridimensional o de crear la ilusión de profundidad en una imagen. La ilusión de profundidad en fotografía, video o cualquier imagen de dos dimensiones es generada presentando una imagen levemente diferente para cada uno ojo.

Se entiende por Domótica al conjunto de sistemas capaces de automatizar una vivienda o edificio en general, aportando servicios de gestión energética, seguridad, bienestar y comunicación, y que pueden estar integrados por medio de redes interiores y exteriores de comunicación, cableadas o inalámbricas, y cuyo control goza de cierta ubicuidad, desde dentro y fuera del edificio.

⁸ Es una disciplina relacionada con el diseño, evaluación e implementación de sistemas informáticos interactivos para ser usados por personas, y con el estudio de los fenómenos más importantes que están involucrados. Definición de ACM - SIGCHI (1992, p6)

La Fabricación Digital es un sistema de dispositivos que pueden cortar, calar, tallar o directamente "materializar" objetos de pequeño porte, a partir de modelos digitales.





a. Con quién coordinar contenidos y didácticas?

Como ya se dijo, la coordinación de contenidos en la carrera de Arquitectura es la única posibilidad que se plantea para integrar los medios digitales, para lo cual se cuenta con antecedentes que aseguran su factibilidad.

En cuanto a las didácticas, el DepInfo está en condiciones de aportar nuevos formatos que complementen o mejoren las didácticas tradicionales, en especial el manejo multimedia y las instancias semi y no presenciales.





Tomando como base los temas ya mencionados se proponen las siguientes coordinaciones, algunas de ellas vigentes y otras a encarar:

Gestión de contenidos y EVA Todas las cátedras, UAP

Herramientas de cálculo Estabilidades Realidad Virtual MyTE, Taller

Realidad Aumentada MyTE, Taller, Acondicionamientos, Instalaciones

Estereoscopía MyTE, Taller Reconstrucción Virtual Teoría/Historia

Registro-Documentación Virtual MyTE, Taller, Patrimonio

Domótica Construcciones, Acondicionamientos, Instalaciones

Interacción Persona-Ordenador Todas las cátedras

Nuevos Medios MyTE, Teoría/Historia, Taller

Escaneo 3D MyTE, Taller, Construcciones
Fabricación Digital MyTE, Taller, Construcciones

b. Dónde recortar contenidos, en qué área?

Al no tener asignaturas a cargo (salvo los curso opcionales) no hay posibilidad de recortar contenidos.

c. Cómo modificar las dinámicas pedagógicas?

Dejando de lado algunas honrosas excepciones, la gran mayoría de las actuales dinámicas pedagógicas son las tradicionales, pensadas para otra época.

Predomina la enseñanza a base de clases magistrales, los cursos seguidos a través de apuntes no oficiales o los formatos de taller para un número importante de estudiantes en las que no se experimentan de manera apropiada los recursos aportados por las TICs.

En los casos en que sí se utilizan, se lo hace mayormente cambiando un recurso por otro (proyector de diapos por cañón multimedia) manteniendo la didáctica tradicional, sin aprovechar el salto cualitativo que ese medio aporta.

Una prueba más de la crisis en la estructura didáctica de la carrera de Arquitectura es la dependencia creciente de los estudiantes con las "academias".

Concretamente lo que se propone es la utilización de las TICs a partir de gestión de contenidos y entornos virtuales de aprendizaje, que aporten nuevas instancias de participación docente y estudiantil, complementando las horas presenciales con otras en formato semi y no presencial, a la par de generar didácticas estimulantes e interactivas.





Para ello será necesario que se generalice el uso de "objetos de aprendizaje"10, repositorios de materiales y nuevos medios (tabletas, pantallas táctiles, smartphones, video conferencias), así como la utilización adecuada de las redes sociales.

Estas iniciativas tendrán que ser evaluadas y seguidas por la futura secretaría que se ocupe del apoyo pedagógico.

d. Consideraciones sobre la propuesta de Plan de Estudios en estudio y su currícula.

La propuesta de "nuevo plan de estudios" es en realidad una reordenación de estructura y tiempos, más que un plan nuevo.

Seguramente se podría llegar al mismo resultado (reducir créditos, bajar el tiempo de carrera) sin cambiar la "estética" del plan actual.

Entiendo que es fundamental que cada cátedra haga el esfuerzo de reformular los contenidos y coordinar instancias de evaluación conjuntas, en el sentido de la actual consulta que se nos hace.

Como se advertirá en la propuesta, será muy importante la ronda inter-áreas que se plantea para el próximo mes.

Arg. Marcelo Payssé

Departamento de Informática

Profesor Titular

Cualquier entidad digital o no digital, que pueda ser utilizada, reutilizada o referenciada durante un proceso de aprendizaje mediado por la tecnología.





ANEXO 2

PROPUESTA ACONDICIONAMIENTO ACUSTICO

PROGRAMA 2000 y PROPUESTA 2012

0.- Introducción

- 1.- Las ondas sonoras y su audición
- 1.1.- Naturaleza del sonido. Ondas simples y complejas.
- 1.2.- Onda progresiva, Propagación, impedancia, Superposición, Onda estacionada,
- 1.3.- Espectros sonoros. Rangos y bandas de frecuencia.
- 1.4.- Energía sonora. Niveles sonoros. Operación con decibeles.
- 1.5.- El oído humano, breve introducción a la fisiología y anatomía. Campo audible. Poder discriminante. Enmascaramiento.
- 1.6.- Magnitudes subjetivas. Curvas de ponderación.
- 1.7.- Medición del sonido, métodos para su evaluación.
- 1.8.-Sonido y ruido. Ruido urbano. Fuentes usuales. Variabilidad. Nivel equivalente, niveles estadísticos. Ruidos impulsivos.
- 2.- Propagación del sonido en medios diversos.
- 2:1.- Propagación al aire libre. Directividad. Factores atmosféricos. Atenuaciones.
- 2.2.- Transición de un medio a otro. Reflexión y transmisión. Coeficientes.
- 2.3.- Obstáculos en la propagación. Difracción. Pantallas.
- 2.4.- Reflexión especular. Estudio de la forma de los espacios por rayos y ondas.
- 2.5.- Transmisión por un cerramiento, índice de reducción sonora. Incidencia de la masa y la rigidez. Cerramientos simples y dobles. Aberturas.
- 2.6.- Absorción. Materiales y mecanismos absorbentes. Coeficientes.
- 2.7.- Campo sonoro en un recinto. Reverberación.
 - 2.7.1.- Régimen estacionario. Campo directo y reverberado. Resonancia, modos normales.
 - 2.7.2.- Régimen transitorio. Tiempo de reverberación.
- 2.8.- Transmisión por vía aérea entre recintos contiguos. Aislamiento.
- 2.9.- Transmisión por vía sólida. Ruidos de impacto.
- 3.- Control de ruido
- 3.1.- Conceptos generales. Diversas escalas de enfoque: de la ciudad al recinto.
- 3.2.- Generación y propagación de ruidos. Tipos de ruido y vías de transmisión.
- 3.3.-Procedimientos generales de control de ruido: control en la fuente, en la transmisión y en el receptor.
- 3.4.-Definición de ruido admisible. Criterios de confort. Normas internacionales y reglamentaciones nacionales.
- 4.- Práctica del control de ruido. Medidas constructivas.
- 4.1.-Cerramientos verticales fijos, simples y dobles. Transformabílidad. Corrección de situaciones existentes.
- 4.2.-Cerramientos móviles.
- 4.3.-Cerramientos horizontales. Aislación de ruidos aéreos y de impacto. Construcción en caja independiente.





- 4.4.-Tratamientos absorbentes.
- 4.5.-Montaje de máquinas. Tratamiento de la ventilación. Reducción del ruido en las instalaciones de los edificios (ventilación, acondicionamiento térmico y sanitario).
- 4.6.-Barreras verdes y pantallas al aire libre.
- 5.- Acondicionamiento de espacios para audición
- 5.1.- Conceptos generales. Palabra y música.
- 5.2.-Diseño de espacios abiertos. Implantación, orientación y forma. Tratamiento del entorno de la audiencia y de la fuente. Refuerzo electroacústico.
- 5.3.-Diseño de espacios cerrados.
- 5.3.1.- Incidencia en la forma, planta y alzado. Estudios gráficos. Reflectores primarios y control de ecos.
- 5.3.2.- Proporciones. Modos normales en salas pequeñas. Control de eco palpitante.
- 5.3.3.- Difusión. Diseño y ubicación de elementos difusivos.
- 5.3.4.- Reverberación. Tiempo óptimo. Ajuste de la reverberación.
- 5.3.5.- Absorción. Ubicación y disposición de absorbentes.
- 5.4.- Verificaciones experiméntales y en modelos.
- 6.- Repaso

TOTAL: 54 horas total (2000) 42 horas propuesto (2012) *Ricardo Estellés Díaz* 03/03/2012