



documentos **de** autor

tercer foro
académico faud

Encuentro para la revisión
curricular de las carreras de grado

 UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

 **faud.unmdp**

Universidad Nacional de Mar del Plata

Tercer Foro Académico FAUD : documentos de autor : encuentro para la revisión curricular / compilado por Julia Romero. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-915-2

1. Arquitectura. 2. Diseño Industrial. 3. Gestión Cultural. I. Romero, Julia, comp. II. Título.

CDD 720.07

Diagramación: DCV Araceli E. Rossotti

ISBN 978-987-544-915-2



ÍNDICE

PALABRAS DE BIENVENIDA

Dr. Abog. Paulo FALCÓN Director Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria Secretaría de Políticas Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.....	9	
Lic. Daniel REYNOSO Secretario Académico UNMdP.....	23	

EDITORIAL.

ARQ. Guillermo ECIOLAZA. Decano FAUD UNMdP.....	25	
---	----	--

FAUD UNMdP

Arq. Roxana SOPRANO. Docente. "Acercamiento sistematizado de una mirada hacia aspectos poblacionales formativos cuali y cuantitativo en la FAUD"	29	
Arq. Guillermo ECIOLAZA. Docente. "Políticas de Ingreso FAUD"	31	
Arq. Guillermo BENGOA. Docente. Defensor Universitario de Arquitectura.....	34	
Arq. Guillermo BENGOA. Docente. Gabinete Psicopedagógico de la FAUD.....	37	

ARQUITECTURA

Arq. Esteban ROSSI. Docente. Consideraciones generales para la revisión curricular de la carrera de arquitectura.....	41	
Arq. Luciana GUGLIEMOTT. Docente. "Cómo estimular la Conciencia Constructiva durante el Proceso Proyectual en alumnos del Ciclo de Orientación"	46	

Arq. Anibal ANDRADE. Docente. "Planos para Todos".....	50
Arq. Esteban MARINONE. Docente. "Un arquitecto para Argentina".....	53
Arq. Leonardo PALAS. Docente. "La concepción liberal de la arquitectura y por lo tanto de su enseñanza".....	56
Arq. Pablo Alfredo OLIVA. Graduado. "Carrera Arquitectura, Reformas del plan de estudios FAUD y nuevo Modelo de Arquitecto desde la visión de un graduado.".....	59
Arqs. Felicidad PARIS BENITO, Alejandro NOVACOVSKY, Romina FIORENTINO, Viviana MATROGIACOMO, Alejandra DOMINGUEZ, Jorge Luis MENDEZ, Evangelina SERPI. Docentes. "La creación de una materia con carácter obligatorio, referido al patrimonio arquitectónico y urbano".....	63
Arqs. Felicidad PARIS BENITO, Alejandro NOVACOVSKY, Romina FIORENTINO, Viviana MATROGIACOMO, Alejandra DOMINGUEZ, Jorge Luis MENDEZ, Evangelina SERPI. Docentes. "Aportes a la curricula de grado, de la investigación en el área del patrimonio".....	67
Arq. Daniel CARÉ. Docente. "El Trabajo Final de la Carrera de Arquitectura. Un abordaje para su enriquecimiento".....	71
Arq. María Elvira GARBESI. Docente. "Revisión de contenidos mínimos del área tecnológica. El caso de matemática 1 y 2".....	75
Arq. María Elvira GARBESI. Docente. "Articulación horizontal de contenidos para primer año de la carrera de arquitectura".....	78
Arq. Susana TOSCANO. Docente. "Contenidos curriculares y metodologías de abordaje en la asignatura Matemática para Arquitectura".....	80
Arqs. Diego TONDELLI; Diego QUARATTI. Docentes. "Integración entre el área proyectual y la tecnológica".....	82
Arqs. Florencia GIOIA; María José DIAZ VARELA. Docentes. "La condición material de la estructura; práctica en el taller de estructuras 4".....	86
Arqs. Marisa TROIANO; Julia ROMERO. Docentes. "Legislación del ejercicio profesional del Arquitecto. Revisión necesaria para mejorar la formación integral de los futuros profesionales en diversos ámbitos de actuación".....	89
Arqs. Claudio BONESANA; Daniel VILLALBA. Docentes. Gestión y producción de obras como prácticas pedagógicas en innovación, tecnología e integración disciplinar.....	93
Arqs. Sabine ASIS, Lelis FRNÁNDEZ, Alejandro ARA, Analía MILANESSI. Docentes. "Mejoramiento de la relación Incumbencias – contenidos –, y cuestiones Estatutarias, carga horaria del Área Tecnológico-Constructiva, en el Plan de Estudios de la Carrera de Arquitectura".....	97
Arq. Guillermo ECIOLAZA. Docente. "¿Cómo garantizar que la formación se vea fortalecida en una ACTUALIZACIÓN CURRICULAR, tanto desde una redefinición del perfil profesional como desde el enfoque de acreditar las ACTIVIDADES RESERVADAS y los ALCANCES DEL TÍTULO DE ARQUITECTO?".....	100
Arq. Pablo RESCIA. Docente. Notas sobre el "Jury": incomodidades y aportes.....	111
Arqs. Esteban ROSSI, Claudio ERVITI. Docentes. Consideraciones sobre el Ciclo de Orientación y el Proyecto Final de Carrera (PFC) de la Carrera de Arquitectura.....	116
Juan Sebastián MARTÍNEZ OCAMPO. Estudiante. Revisión crítica de la modernidad y el movimiento contemporáneo.....	121
Lucas ALGAÑARAZ. Estudiante. "Formación técnica de nivel medio. Estrategias para ingresantes provenientes de escuelas técnicas.".....	122
Franco CHIABRANDO. Estudiante. "Accesibilidad al Complejo Universitario Manuel Belgrano".....	124

Arq. Pablo MASTROPASQUA. Docente. "Diseño Mestizo: La búsqueda de proyectos con identidad en América Latina".....	125
Arqs. Daniel CUTRERA, Guillermo ECIOLAZA. Docentes. "La dificultad de integrar prácticas didácticas y estrategias articuladas de construcción del conocimiento a través de la relación, docencia-extensión para la formación de profesionales en la complejidad del desarrollo de proyectos participativos.".....	130
Arq. Patricia NIGOU. Docente. "Proyecto final de carrera: ¿Discusión de forma o contenido? Carrera de Arquitectura y Urbanismo".....	135
DISEÑO INDUSTRIAL	
DI Leandro STRANO. Docente. "Plan de Estudios. Carga Horaria. Áreas de Conocimiento. Electivas.".....	141
DI Nicolás LENZ. Docente. "Reflexiones sobre la Redefinición de las Orientaciones de la carrera de Diseño Industrial".....	146
DI Valeria VUOSO. Docente. "Articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula".....	151
DI Beatriz MARTINEZ, Mariela FAVERO, Natalia MERLOS. Docentes. "Disciplinas proyectuales, prospectiva y escenarios de profesionalización, una mirada hacia el desempeño profesional en el 2030".....	155
DI Marcela GOMEZ. Docente. "La transformación del perfil profesional.".....	160
DI Mariana AMADO. Docente. "Alguien todos tenemos que ceder".....	163
DI Andrea FIGUEROA. Docente. "Coordenadas de base para repensar(nos) curricularmente".....	170
DI Pablo Daniel PELLIZZONI, Enrique COLOMBO, Manuela ALONSO, Alberto Antonio POLLIO, Soledad RODRÍGUEZ, Fernando GRAF, Valeria NUÑEZ BORDOY, Luciana Ailin D'ALESSANDRO, Adriana Luján MÁRQUEZ, Lucas YEDAIDE DI LERNIA, María Laura GARCÍA, Carlos Matías CONTI, Alejandra MAILEN MAZZEO, Joaquín BOSCH, Alicia Fernanda MESCHINI, Mariano LARRALDE, Mauro VIZZI, Verónica PINHEIRO, Matías SETTINO, Eduardo MARAZZATO, Gabriela Dorina RAMÍREZ, Guillermo Andrés SÁNCHEZ, Bernardo ROCAMAN, Cecilia BASTIDA, Hernán RUDENICK, David BIANCO, María del Mar AGAZZI, León LEANDRO, Martín DALPONTE, Alejandra RICCIUTO, Federico CAIMARI, Nadia Mariel SIRICZMAN, Mariel MARCHELLI, Sergio FERNÁNDEZ, Carolina FAY, Lucas Andrés LÓPEZ, Martín DÍAZ, Bárbara BASUALDO ORLOV, Pablo Ariel BOVERIO, Gabriela Laura SANGORRIN, Alan Elian CHARO, Valeria Silvina BUFFONI, Verónica LAMENZA, María Soledad D'ANDREA, Mercedes CABRERA, Vanina ARTUS, Paz CANO, Analía BERNASCONI, Ángela GERBI, Pablo CÓRDOBA, Daniel GOMIS, Agustín Nicolás SCHIARATURA, Sebastián RIGGIO BALDINO, M. Gabriela RODRÍGUEZ CIURÓ, Juan Ignacio CAMERUCCI, Ana Laura MOREIRO, Verónica LLOPIS, Rodrigo Ezequiel ALVAREZ, Gonzalo BARTHA, Anabel Dora BOCCHIERI, Gabriela COGLEY, Yanina Belén HERCE, Agustín RAIMONDI, Diego Ruiz ALBIDE, Germán VILLAR, Ariel MARCOVECCHIO, Silvina BLANCO, Godofredo Osmar VONEY, Agustín Hernán PONCE, Daniel Fernando ARANGO. Docentes. "Realidades de nuestro ejercicio profesional".....	173
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "Modificación del plan de estudios de Diseño Industrial".....	178
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "Incorporación de materias complementarias al área tecnológico-productiva.".....	181
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "Inclusión de perspectiva de género en el aprendizaje del diseño.".....	183
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "Las materias optativas como diferenciador frente los nuevos paradigmas del diseño.".....	186
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "Relación con el medio y la industria".....	189
Magdalena Belén ALTIERI, Joaquín CASAMITJANA, Ana Clara CHIMENTO, Lucía CHRISTENSEN. Estudiantes. "La enseñanza del diseño industrial desde la vinculación entre las distintas áreas que lo conforman".....	191

DI Gabriela RODRÍGUEZ CIURÓ. Docente. "Visión de la carrera para dar perspectiva y flexibilidad al nuevo Plan de Estudios"	193
DI Gabriela RODRÍGUEZ CIURÓ. Docente. "Solapamiento de contenidos entre materias y falta de articulación"	196
DI Daniel ARANGO. Docente. "Formación general versus formación especializada"	198
DI Daniel ARANGO "El campo de conocimiento en el Área Tecnológica"	202
DI Erica LENZ. Docente. "Trabajo interdisciplinario y marcos teóricos"	204
DI Cecilia BASTIDA. Docente. "Vinculación, inserción, flexibilización"	208
DI Adrián LEMME. Docente. "Apuntes, ideas y reflexiones para el Foro Académico 2019"	210
DI Carolina DÍAZ AZORIN. Docente. "Gestión Estratégica del Diseño Post industrial"	213
DI Felipe OLIVO. Docente. "Presentación foro académico contribución posible cambio curricular. Tecnología general y taller vertical Tecnología de Productos. Nuestra experiencia2"	218
DI Diana RODRIGUEZ BARROS, Pablo PELLIZONI, Enrique FRAYSSINET. Docente. "Cultura del hacedor, proyecto y fabricación digital"	220
DI Daniel ARANGO. Docente. "Diseño Curricular"	224
DI Wanda Mateo. Docente. "Cuatrimestralización de asignaturas"	228
DI Gabriela RODRÍGUEZ CIURÓ. Docente. "Nuevo perfil de la carrera, gestión y negocios"	229
DI Cecilia BASTIDA. Docente. "Estudiantes en el ciclo de investigación"	232
DI Alan Neumarkt. Docente. "Proyecto de Graduación Productos"	235
GESTIÓN CULTURAL	
TGC Gabriela COSTAGUTA. Docente. "Culturas, Territorios y Gestión Cultural"	239
TGC. Gabriela COSTAGUTA Docente. "La nueva bibliografía en gestión cultural"	242
TGCs Virginia GIUSTINA, Pilar PÉREZ ANTRAKIDIS y María SABELLI. Graduadas. "Uso de herramientas en el aula virtual"	246
TGCs Virginia GIUSTINA, Pilar PÉREZ ANTRAKIDIS y María SABELLI. Graduadas "Falta de apoyo docente o tutor"	248
TGCs Virginia GIUSTINA, Pilar PÉREZ ANTRAKIDIS y María SABELLI. Graduadas. "Orientación hacia los alumnos sobre problemas burocráticos"	250
TGC María LABRA COLLADO Graduada "La universidad capacitadora puente al mercado laboral"	252
Arq. Emilio POLO FRIZI. Docente "DESCONEXIONES DE LA VIRTUALIDAD. El sentimiento de incomunicación de los estudiantes de la TUGC, ante la falta de respuesta de los docentes."	256

TGC Fabian BARBARESI MORALES. Graduado. "Asignatura complementaria. "Taller en Gestión Cultural"	260
TGC Antres JORGENSEN. Estudiante. "Propuesta de revisión bibliográfica Lenguajes 3, eje pueblos originarios"	264
Mg. Arq. Laura ROMERO. Docente. "El proyecto de graduación vinculado al medio social"	269
TGC. Max Gabriel GIL. Estudiante. "La riqueza conceptual se sustenta en la Bibliografía con la que contamos"	273
TGC Brenda BENAVENTE. Estudiante. "Análisis sobre el perfil profesional, sus posibles variantes y el abordaje desde la Universidad de Mar del Plata"	276
TGCs Virginia GIUSTINA y María SABELLI. Estudiantes. "Experiencia con la elaboración de objetivos"	280
TGC. Eneas VACAS BUALÓ Graduada. "Necesidad de seguimiento al equipo administrativo y docente"	282
TGC Sebastián BOADA. Graduado "FORMULACIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES EN LA TUGC"	285
TGC. María Silvina IROULEGUY. Estudiante. "APORTES PARA PENSAR LA LICENCIATURA EN GESTIÓN CULTURAL"	288
TGC. Andrea BUSH. Graduada. "La gestión cultural y las dinámicas de las comunidades"	291
TGC Miriam GIMENEZ. Graduada. "Actualización de contenidos necesarios para la ejecución de proyectos. DERECHO DE AUTOR"	293
TGC Sandra Elena CABRERA. Graduada. "Meeting point virtual para los graduados"	296
TGC. Paula POZAR. Graduada. "Actualización de contenidos transversales y prácticas pre-profesionales"	298
TGC. María Elena MARC. Graduada. "Profundizar el tema: Análisis del Problema"	301
TGC. Enriqueta BORRELLO. Graduada. "ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS."	304
TGCs. Alicia PRÓSPERI. Graduadas "Incorporación de la Prácticas pre-profesionales"	307
TGC. Miriam VIGNOLO. Graduada. "Estado de la Gestión Cultural en el marco del ejercicio profesional. Propuestas Técnicas"	310
TGC Mabel ZECCA. Graduada. "Actualización de contenidos necesarios para la ejecución de proyectos"	313
TGC. Silvia CERVA. Graduada. "Utilización de las herramientas del Campo Virtual en la Tecnicatura en Gestión Cultural"	316
Mg. Arq. Laura ROMERO. Docente. "El régimen de correlatividades en el diseño curricular"	320
TGC Mayra ORTIZ RODRIGUEZ. Graduada. "Virtualidad y Comunicación en la Tecnicatura en Gestión Cultural"	323

PALABRAS DE BIENVENIDA

Mi nombre es Paulo Falcón, hoy tengo el gusto de desempeñarme en la Dirección de Gestión y Fiscalización Universitaria, es una de las direcciones que tienen la Secretaría de Políticas Universitarias. Para que ustedes tengan una idea está abocada a la creación de nuevas Universidades, a la fiscalización de Universidades privadas de reciente creación, a la evaluación de todos los planes de estudios de pregrado, grado y posgrado a los fines de que las carreras obtengan el reconocimiento oficial y la validez nacional de los títulos que las Universidades expiden. La intervención en los diplomas y, en gran medida, lleva adelante la

política de internacionalización de la educación superior de la Secretaría de Políticas Universitarias y, completamente dentro de ese marco, todo lo relativo a la convalidación de titulaciones universitarias extranjeras para la homologación en nuestro país.

Esta es una presentación muy extensa, es sumamente extensa, pero voy a echar mano con dos o tres imágenes que tiene esta presentación porque me parece útil. ¿Por qué hacemos eje en la idea del título? Porque la Universidad cuando se crea en el medioevo, se crea con una enorme particularidad, pasa a ser la institución que viene a generar



una distinción social en función del conocimiento. El título universitario se viene a sumar a otros títulos y honores que recibían las personas en función de la sangre, la pertenencia a una casta, o la obtención de un grado en relación a otro tipo de jerarquía, que tenía que ver con el eclesiástico, con la destreza militar, los grados y los títulos se incorporan entonces como un mecanismo para distinguir socialmente aquellas personas que habían hecho un esfuerzo académico. La Universidad, entonces, viene a romper una lógica en la cual el conocimiento, la sabiduría, la enseñanza y el aprendizaje no estaban tenidas en cuenta, entonces, nos parece importante rescatar esa idea del título como idea central la idea de título que queremos rescatar tiene que ver con esa idea fundacional de la Universidad en occidente como distinción social en función del conocimiento, de las habilidades y destrezas que tienen las personas en función de haber pasado por un proceso de aprendizaje que se da en una institución en donde los jóvenes aprendiendo enseñan y los profesores enseñando aprenden. Esa idea de Universidad es la que de alguna u otra manera queremos resaltar, por eso definimos a la Universidad como un espacio convocante al conocimiento. En la Argentina, nosotros no podemos animarnos a pensar procesos de reforma curricular sin echar mano a esa idea de Universidad. Por eso, aunque esto sea muy trillado, me parece conveniente hacerlo.

Hay Universidad argentina si hay una institución que, en el marco de su autonomía, conjuga estas tres funciones esenciales [*de la presentación: Autonomía Académica, Extensión Universitaria y Científica y Tecnológica*] ¿hay otras instituciones que brindan enseñanza de nivel superior? Sí, pero no necesariamente a nivel universitario, ¿Por qué? Porque las instituciones de educación superior, lo que antes se conocía como instituciones terciarias, no desarrollan en general tareas de investigación. En la Universidad necesariamente tiene que haber investigación

Y en la Universidad argentina, además, necesariamente tiene que haber extensión universitaria. Si hay algo que nos distingue en el mundo es la idea de que la Universidad tiene que tener un compromiso social que se exprese institucionalmente. La verdad, es que en nuestro sistema universitario no necesariamente esto se da así. ¿Por qué? Porque cuando uno verifica, por ejemplo, el presupuesto de las universidades, el de este año, el anterior, del año pasado, de hace diez años, de hace veinte años, de hace treinta años, o más, va a encontrar que, el sistema universitario argentino dedica fondos para financiar docencia e investigación, pero no para financiar extensión universitaria.

Esa es una gran pregunta que en algún momento el sistema universitario tiene que animarse a preguntar. ¿Por qué?

cuando el CIN eleva al presupuesto no hay partida para extensión. La extensión universitaria que realizan las universidades, en general, es realizada con recursos y fondos propios, eso es un tema sumamente interesante. Tiene que ver con las contradicciones propias que tiene nuestro sistema universitario. Pero en materia de definición curricular, además, tiene que ver en el lugar de la extensión universitaria en relación a las otras dos funciones esenciales. En general, aunque para nosotros desde lo discursivo, desde lo identitario, la extensión sea una función esencial cuando nosotros discutimos reforma curricular nuestras reformas suelen tener que ver con cómo enseñamos, cómo aprenden los chicos, y, en el mejor de los casos, cómo articulamos la enseñanza con los procesos de investigación. Así que, necesariamente, tenemos que darnos cuenta que hablar de curriculum en la Universidad es hablar de algo que trasciende va mucho más allá de la idea de plan de estudios y, obviamente, si queremos ser coherentes en el país de la reforma universitaria necesitamos incorporar a la extensión como un detalle no menor en estas discusiones. ¿Por qué? Porque como dice esa leyenda en la argentina ya no hay discusión, la educación superior es un derecho humano, es un bien público y es una responsabilidad del Estado; y las universidades públicas tienen responsabilidades públicas, no solamente en relación al acceso a la Universidad, a la educación

superior, sino también en relación a la sociedad en la cual la Universidad está inserta.

Por eso nos parece interesante contextualizar a esa idea de Universidad dentro del sistema. La Universidad forma parte del sistema educativo. No es un ente ajeno al resto de los niveles educativos que hay en nuestro país. El Estado Nacional y las provincias tienen estas obligaciones [*de la presentación: Garantizar, Crear, Autorizar, Planificar, Organizar, Supervisar, Financiar*] y, como bien decíamos hace un rato, este sistema solamente se puede verificar a través de como garantiza el acceso al bien público, al derecho a enseñar y al derecho a aprender. La idea de sistema nos referencia a distintos componentes, cada uno cumple una función, cada uno se articula con otro; en la educación la idea de sistema, además, nos lleva a la idea de nivel, inicial, primario, secundario, educación superior, cada uno de ellos cumpliendo un rol, acompañando el crecimiento de los chicos. Si eso es así, la Universidad tendría que estar articulada con los otros niveles para cumplir eficazmente su rol, y la verdad que nuestro sistema educativo hace mucho tiempo que dejó de ser un sistema correctamente articulado. Cuando se suele hablar de niveles en el sistema educativo, se suele referenciar al sistema como una pirámide. Y a los universitarios nos encanta que sea así. Porque, por lo general, la Universidad queda arriba, sí, y desde arriba miramos al resto.



Y cada uno de esos niveles, en el cumplimiento de su rol, es el más importante. Para el chico que está en el primer año de la escuela primaria, la escuela primaria es la más importante de todas las instituciones que hay en términos educativos. Lo mismo para el nivel secundario, lo mismo para la educación superior y, obviamente, para la Universidad.

Por eso, lo presentamos como un mosaico articulado. educación obligatoria de este lado, educación vocacional de aquel lado, eso está más que claro, pero sí nos parece importante plantear a la Universidad como parte del sistema educativo. Y esto ¿por qué? Porque hay algunas cosas que nosotros tenemos que empezar a darnos cuenta. La Ley de Educación Superior, y hoy lo discutíamos al mediodía, y por eso lo traigo a colación es una ley de los '90, Menem lo hizo.



Ilustración 1. de la presentación desarrollada por el Dr. Abog. Paulo Falcón. FAUD UNMDP. 3 de julio de 2019

Poco tiempo después de la Ley Federal de Educación, la ley que transfirió a todas las escuelas a las provincias,

que generó este tema de los EGB1, EGB2, EGB3 ¿se acuerdan? Bueno, no conozco a alguien en el sistema educativo que en el 2005 no haya festejado la derogación de la ley federal de educación y, a su vez, puesto contento con la nueva ley. Ley de Educación Nacional que recrea el sistema educativo tal cual nosotros los conocíamos con anterioridad; con particularidades más propias del Siglo XXI. Volvió la Escuela Técnica, por ejemplo, ¿Sí? Esa ley se complementa con la ley justamente de formación técnica y eso implica este sistema es diferente al sistema educativo que había cuando se aprobó la Ley de Educación Superior, pequeño detalle, por ejemplo, la ley no habla en el apartado para universidades del título de pregrado. ¿Por qué? Porque en la lógica de la Ley de Educación Superior el pregrado, las tecnicaturas, para las instituciones no universitarias. Los títulos que expide la Universidad son licenciados o equivalentes, dentro del equivalente, por ejemplo, arquitectos, abogados y en posgrados especializaciones maestrías y doctorados. Hay un bache, hay un vacío, pero como todo lo que no está prohibido está permitido las universidades pudieron hacer tecnicaturas o carreras cortas con salida laboral, como se los decía en los '90, y generar tecnicaturas. Ahora bien, se generaron tecnicaturas porque no había Escuela Técnica, pero ahora hay ¿qué nos está pasando? Cuando uno analiza los marcos de referencia aprobado por el Consejo

Federal de Educación va a encontrar que hay títulos del secundario que tiene habilitación profesional y cuando analiza los alcances de esos títulos se va a encontrar con que muchos de esos títulos tienen más habilitación profesional que títulos de tecnicaturas universitarias. Ni hablar con los títulos de la Educación Superior.

¿Y eso por qué? porque nosotros en la Universidad siempre mirándonos el ombligo, analizamos el título del técnico universitario en relación al de licenciado, en relación al título del ingeniero. Entonces siempre el técnico, el asistente, aparece colaborando al licenciado o al ingeniero, pero no hay una mirada integral. **Discutir currículum necesariamente tiene que hacerse con esta información arriba de la mesa.**

Hay cuestiones que, no se van a poder resolver en el consejo directivo en la Facultad, o en la sala del Consejo Superior, pero es importante que la Universidad sepa, agende estas cosas, y platee de los debates para mejorarse, por eso pongo estos ejemplos. Como bien decía el señor Secretario Académico, la Universidad forma parte de un sistema, a nosotros que venimos de una matriz reformita nos gusta darle a la Universidad el lugar que corresponde. Y entonces, para nosotros, el sistema universitario se representa así, con la Universidad como centro.



Ilustración 2. de la presentación desarrollada por el Dr. Abog. Paulo Falcón. FAUD UNMDP. 3 de julio de 2019

A partir de esa idea de Universidad, con esas tres funciones esenciales, podemos construir sistema. ¿Y por qué traigo a colación estas instituciones que participan de la configuración del sistema universitario? Porque me parece que hay algunas cosas que a los universitarios nos conviene recordar.

Primero, en este caso, por ejemplo, como es Universidad pública, la misma participa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), donde participan las Universidades Nacionales y las provinciales públicas; por ejemplo, la Universidad Provincial de Ezeiza, por ejemplo, la Universidad Provincial del Sudoeste de Buenos Aires, también están en el CIN. FASTA, una Universidad local, participa del CRUP, Consejos de Rectores de Universidades Privadas. Fijense la diferencia, el CIN está integrado con Universidades, el CRUP está integrado con rectores, conceptualmente hay una diferencia.

La Ley de Educación Superior genera una serie de institutos e instituciones que dan cuenta de este sistema. Una de ellas es el CPRES, el Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior, ustedes están dentro del CPRES Bonaerense, la idea de estos espacios era articular entre las instituciones universitarias y los gobiernos locales que la Educación Superior, es decir la relación entre la Educación Superior en aquel entonces no universitaria, con la Universidad ¿Por qué? Porque ustedes han hecho, por ejemplo, una planificación para el 2030, pero esa planificación de la Universidad carece de muchas variables que no manejan, por ejemplo, de lo que va a ser FASTA. ¿y porque la Universidad no maneja el plan de acción de FASTA para 2030? Porque no hay articulación, porque no hay planificación, porque CPRES nunca funcionó.

El sistema universitario no ha tenido la capacidad de articularse con el sistema educativo ni de planificar en conjunto, ni siquiera entre instituciones públicas ¿Ustedes saben que nuevas carreras están pensando en la Universidad Tecnológica en su reciente Facultad Regional Mar de Plata? No. Son cosas que necesariamente, si queremos recrear la idea del sistema, el sistema universitario tendría que empezar a incorporar. La planificación es una herramienta necesaria, imprescindible, especialmente para aquellas instituciones como ésta que

manejan recursos públicos, la falta de planificación nos puede llevar a cometer errores graves.

Nuestro sistema, además, tiene dos grandes consejos, el Consejo Federal -integrado por representantes del CIN- a donde se sientan todos los ministros de educación de las provincias, es decir los responsables de la Educación Superior no Universitaria, los que aprueban los marcos de referencia de esas terminalidades del secundario que tiene los alcances mayores que los títulos de las tecnicaturas universitarias. ¿Si? el CIN participa de este consejo, es decir, discúlpeme si lo pongo en estos términos, pero ustedes participan del Consejo Federal a través de sus representantes. Es decir, esos marcos de referencia de la Escuela Secundaria que se solapan en los alcances con los títulos universitarios también fueron aprobados por ustedes. El Consejo Federal tiene representación en el Consejo de Universidades ¿qué es consejo universidades? es el parlamento del sistema universitario. En el Consejo de Universidades está representado el CIN, el CRUP, CPRES y el Consejo Federal. Por ejemplo, ¿qué discute el Consejo de Universidades? Desaprueba los estándares para la evaluación de las carreras del artículo 43 de la LES, es decir, insisto en esta idea, de alguna u otra manera, la Universidad genera a través de los acuerdos del Consejo Universidades las reglas de juego que después CONEAU ejecuta en los términos

de la evaluación institucional y la evaluación para la acreditación. ¿Y por qué hago esta distinción? Porque nuestro sistema universitario, ya lo vamos a ver más adelante, tiene particularidades en términos de para qué evaluamos y cómo evaluamos en estas dos instancias. También agregamos al Ministerio de Educación y, concretamente, a la SPU ¿Por qué? Porque de alguna u otra manera cuando se aprueba la Ley de Educación Superior y Juan Carlos Del Bello, hoy rector de la Universidad Nacional de Río Negro, designado rector hace unos 10 años aproximadamente, generaron este espacio como un órgano disciplinador del sistema universitario y la verdad es que, cuando uno verifica cómo está configurado hoy el rol de la secretaria en términos concretos, más que disciplinador tiene que ver con un rol de la articulación. Por eso, la diferencia en cómo se representaba el sistema universitario hace unos años, en términos del Estado arriba de todos, nosotros lo ponemos a un costado de la idea, define la Universidad. La Universidad participa del Consejo Federal, la Universidad participa del Consejo Universidades, el CIN es el gran promotor de los cambios que ha tenido nuestro sistema universitario. No hay una sola carrera integrada régimen del artículo 43° de la Ley de Educación Superior que no haya sido promovida por el CIN, no hay un solo estándar para la evaluación y acreditación de universidades que no haya sido propuesto por el CIN, la

propuesta de revisión de actividades profesionales reservadas es una propuesta que surgió del CIN.

Entonces digo, la Universidad pública ha marcado los tiempos y ha establecido la agenda de trabajo del sistema universitario. Ustedes, a través de sus representantes en el CIN, participan de esos debates; la comisión de asuntos académicos del CIN discute regularmente cada uno de estos temas. Por eso, este tipo de debates, este tipo de discusiones generados en el marco una Facultad, en el marco de una Universidad, son tan relevantes. ¿Por qué? Porque le permite en la Universidad generar insumos para la toma de posiciones y hace que la definición de la Universidad Nacional de Mar del Plata en esos ámbitos sea más legítima. Por eso, la verdad, que felicitamos a los organizadores.

Decíamos que hay evaluación y acreditación y ¿por qué distinguimos en dos conceptos que suelen mezclarse? Porque evaluación es un concepto sumamente amplio. Dentro del sistema universitario, en general, está la idea de que la evaluación está ligada a la idea calidad y, por lo tanto, ligada a la idea de mejora. No necesariamente, eso es así. No todas las evaluaciones son evaluaciones para la mejora, ni todas las evaluaciones son evaluaciones para la calidad. El consenso en el sistema universitario argentino así lo ha consolidado y eso es lo importante. Hay un acuerdo en el sistema

universitario, hay acuerdo en el marco del Consejo de Universidades, que han llevado a la idea de que la evaluación tiende a la mejora y que la mejora es el concepto de la calidad en argentina. Es decir, la calidad no es un concepto absoluto, es un concepto en construcción y la construcción la hace el propio sistema universitario.



Ilustración 3. de la presentación desarrollada por el Dr. Abog. Paulo Falcón. FAUD UNMdP. 3 de julio de 2019

La evaluación institucional, obligatoria cada seis años, ustedes las están haciendo por primera vez ahora, con lo cual queda claro de que si no hay sanción la universidad no tiene por qué someterse a eso, porque no hay pena si no cumplo con la evaluación. Y el problema de no someterse a evaluación, es decir a los criterios que el propio sistema universitario va generando para, tiene que ver con el hecho de que la evaluación institucional es la evaluación que está pensada para la mejora. Por lo tanto, la evaluación institucional es la evaluación que está pensada para la calidad.

En cambio, la acreditación es el resultado del proceso de evaluación de cumplimiento de estándar, la evaluación de una carrera a los fines de la acreditación no está pensada desde la perspectiva de la calidad. Es una lógica binaria, cumple o no cumple con el estándar que el propio sistema universitario aprobó. Por lo tanto, es sumamente importante que ustedes discutan, especialmente en las carreras como arquitectura, la revisión de los estándares.

Nosotros el año pasado en el Consejo Universidades aprobamos un documento que establece criterios de inclusión y de exclusión dentro de los estándares para elaboración y acreditación de carreras y definimos cinco rubros, un rubro curricular, un rubro vinculado al plantel docente, un rubro vinculado al sector estudiantil, otro a la infraestructura y equipamiento y uno a las condiciones de evaluación. ¿Por qué? Porque hasta ahora, en 20 años de procesos de acreditación de carreras en la Argentina, la lógica de construcción de estándares era disciplinar. Al principio, todos cuestionábamos a CONEAU y nadie quería ser acreditado, cuando empezaron a haber planes de mejora había colas para entrar al artículo 43° de la LES, y cada uno con lógicas disciplinarias distintas. Entonces, cuando uno observa los estándares de una carrera y de otra, había una diferencia de criterios sumamente disímil, la revisión de los estándares que empezó en febrero de

este año con las terminalidades de ingeniería y medicina está bastante avanzada y seguramente va a llevar adelante a las otras titulaciones y por eso, se lo planteamos al Consejo de Decanos. Es necesaria, es obligatoria, porque es regla dispuesta por el Consejo de Universidades, pero que sea necesaria y que sea obligatoria no la hace legítima. Esa revisión necesita de la participación de ustedes, por eso, insisto, este tipo de actividades son más que necesarias.

Y para empezar a tirar abajo algunos mitos nosotros expresamente ahí pusimos que el CIN, es decir ustedes participan de CONEAU. Las decisiones con las que CONEAU aprueba o desaprueba la acreditación de una carrera, directa o indirectamente también tiene que ver con ustedes. Ahí lo que hay que animarse a trabajar es que los representantes del CIN sean representantes del CIN y no de sí mismos. Porque hay una doctrina dentro de CONEAU en donde el representante del CIN, o del CRUP, cuando se sienta en el Consejo de Administración de CONEAU, del directorio, deja de ser parte del CIN, pero vuelven al CIN cuando se les va a vencer el mandato. ¿Por qué? Para la renovación del mandato.

Entonces, ese tipo de cuestiones son cosas que el sistema universitario público tendría que animarse a discutir. Pero, además, también hay otro tema que me parece importante tenerlo claro, ustedes son los

evaluadores pares, la universidad propone todos los años el plantel de evaluadores que va a ser parte del banco de evaluadores de CONEAU. Por lo tanto, esa figura que, al principio, los primeros procesos de evaluación nos daban garantías de que el sistema universitario nos evaluaba a nosotros mismos, también somos nosotros, también son propuestas por nosotros. Ahora, las Universidades tienen que tener criterios para la promoción y para la propuesta de sus evaluadores pares, porque la verdad que esa figura que hace 20 años nos daba garantías y ciertas tranquilidades, después de haber vivido varios procesos de evaluación y acreditación, claramente en algunos casos la verdad es que nos genera preocupación. De la misma manera que, la falta de compromiso de muchos evaluadores pares, dio lugar a que la figura del técnico de CONEAU tenga un rol preponderante en el proceso de evaluación. Esas son cosas que hay que discutir, por eso en la revisión de los estándares tienen que ser sumamente clara, sumamente precisa, y tienen que marcarle la cancha a CONEAU, al evaluador, y facilitar a la Universidad el cumplimiento de los estándares. Eso no significa resignar calidad, pero sí por lo menos tener tranquilidad para poder alcanzar la calidad y ese desafío es algo que se tiene que dar en el curso de este año o el año que viene.

En esta imagen, hay una serie de conceptos que nosotros tenemos como integrados a la idea del título y los ponemos de manera conjunta porque los solemos trabajar conjuntamente. Pero la verdad son conceptos distintos. La idea del curriculum, que es lo que nos convoca, ¿tiene que ver con el título? Sí, pero es mucho más que eso.



Ilustración 4. de la presentación desarrollada por el Dr. Abog. Paulo Falcón. FAUD UNMdP. 3 de julio de 2019

La idea de curriculum que nosotros trabajamos tiene que ver con una idea que es sumamente extensiva, el currículum como propuesta política, como definición institucional, en cambio la idea plan de estudio, justamente la idea del plan, como conjunto, como acción, articulada, concatenada, que nos va a llevar a un fin ¿cuál es el fin? la obtención del título, del título como qué, como distinción.

Las carreras y los grados, la carrera nos representa una idea de trayecto, del itinerario si queremos ponerlo en términos temporales desde un inicio a la culminación de la carrera, la carrera

tiene en ese ínterin el cumplimiento del plan de estudios como conjunto de espacios, de asignaturas, de materias, de prácticas que, el estudiante, tiene que completar para el acceso al grado. El grado en términos de jerarquía, pregrado, grado, posgrado, el acceso a determinado nivel nos va a dar cuenta del nivel de profundidad o de conocimiento o de habilidad que tiene la persona en relación a una disciplina o a un campo disciplinar. En cambio, las ideas de diplomas y certificados tienen que ver con cómo se expresa el título, el diploma suele ser el cartón en donde la Universidad expresa que fulano, que perengana, terminó la carrera y en función de eso accede al título. El título como concepto abstracto. En cambio, el certificado es el concepto general, dentro de la idea certificado está la idea de diploma. Nosotros solemos tener por un lado diploma y, por otro lado, certificado analítico y lo que le planteamos en las Universidades, señores, señoras, usen el suplemento al título ¿Por qué? Porque nuestra actividad universitaria va mucho más allá del plan de estudios y el curriculum integra una serie de actividades que van más allá de las que están estrictamente ligadas a las actividades o a la cantidad de materias que tienen nuestros planes de estudios, nuestros estudiantes son dirigentes estudiantiles, están en el Consejo Directivo, están en el Consejo Superior, hacen prácticas, voluntariados, ¿esa actividad a donde figura? ¿es actividad universitaria?

Sí, ¿hacen actividad de vinculación? Sí, ¿participa en proyectos de investigación? Si. Bueno, entonces, que figure en el certificado para que la persona que lea el certificado sepa que ese chico cuando pasó por la Universidad no solamente hizo las materias que estaban en el plan de estudios, sino que tiene una formación que va más allá de eso, que el currículum real y efectivo que cumplió ese estudiante se refleje en su certificado. Una idea que no es menor, en relación al suplemento al título, es la incorporación de cuáles son los alcances que tiene el título. A ver, usted Universidad le da el diploma que dice que este chico es licenciado en tal cosa, bien, la empresa, el Estado, la ONG, que va a contratar a esa persona le pregunta ¿y tu título para que te formó? nuestro diploma no dice nada de eso, nos tendría que decir el certificado analítico “licenciado en x con competencia profesional con alcancen para: diseñar, producir, dirigir, construir, etc.” esas son discusiones que tenemos que animarnos a dar si estamos en presencia de un debate un debate curricular. Y esta imagen en cambio tiene que ver con qué es lo que necesariamente tiene que haber para que una propuesta pueda ser aprobada en términos de la validez de un título y el reconocimiento oficial de un título de la argentina.



Ilustración 5. de la presentación desarrollada por el Dr. Abog. Paulo Falcón. FAUD UNMdP. 3 de julio de 2019

Definitivamente tiene que haber institución universitaria, no hay título universitario si no hay Universidad, y ustedes dirán ¡qué verdad de Perogrullo!!! capaz pensaron otra cosa... y esto lo tenemos que aclarar porque hay instituciones que se quieren hacer pasar por Universidad, engañando a la sociedad, pero también el Estado ha sido torpe en algunos momentos en el cuidado del bien público que la Educación Superior implica. Y entonces, nos hemos dedicado por ejemplo a cortar cintas a Universidades corporativas como Tenaris, qué es una Universidad del Grupo Techint, disculpen no, no es Universidad, es el área de recursos humanos de Teching, que en lugar de llamarse así se puso Universidad. O la Universidad la Hamburguesa que es la Universidad de Mc Donald's, o la Universidad Arcor, o la Universidad Telecom. En la Argentina, la Universidad privada viene de la mano de la sociedad civil, no puede tener fines de lucro.

Por lo tanto, una empresa no puede ser titular de una Universidad, de modo tal que, mal hizo el Estado Argentino cuando cortó las cintas de una Universidad corporativa, porque el Estado sabía que no había autorizado a esa institución para ser universidad. Por lo tanto, esa universidad no confiere títulos, no otorga grados, hacemos la aclaración ¿Por qué? porque regularmente aparecen instituciones queriéndose apropiarse de la idea universidad y la verdad que, estando en juego el bien público, los derechos humanos y la responsabilidad del Estado, nos parece importante arrancar la idea del título con este aspecto como central.

Es importante el tema de la denominación, una correcta denominación en función del grado, un título de pregrado tiene que tener una denominación que otorgue una perspectiva de técnico, de operario, de asistentes, un título de grado con una denominación licenciado o equivalente. Está claro, eso no hay mucha discusión, donde tenemos más discusión puede darse en el término del posgrado, donde solíamos cometer algunos errores, bastante torpes, que tienen que ver con la reiteración del grado. Médico especialista en, no, el título de especialista en, el grado ya no tiene. No se reitera en la denominación del título el grado. Está claro eso, es muy sencillo, pero es importante plantearlo porque suelen haber errores en la denominación de las carreras.

Ustedes pueden establecer el plan de estudios como quieran, un ciclo básico, un ciclo inicial, un ciclo general, un ciclo profesional, como suelen tener nuestras carreras, perfectamente, ningún problema. Ahora bien, la forma y la manera que ustedes organizan su plan de estudios, tiene que dar cuenta de los contenidos curriculares, tienen que dar cuenta de la duración de la carrera, tiene que dar cuenta de las cargas horarias, ese plan de estudios tiene que poder expresar los otros requisitos que son necesarios. Cuando nos referimos a la opción didáctica y pedagógica tiene que ver con lo que planteaba el señor Secretario Académico en relación a la virtualidad, las Universidades argentinas y especialmente, las Universidades Nacionales estamos muy atrasadas en relación a la incorporación de tecnologías en la educación. Los chicos hoy tienen en su celular más material de estudio de los que teníamos nosotros la biblioteca, si no nos damos cuenta de eso, de que aprenden los chicos de manera diferente a la cual lo hacíamos nosotros tenemos un problema de comprensión del sujeto en el aula. Las carreras pueden ser presenciales, pueden ser bimodales, puede ser un blend entre presencialidad y virtualidad, claro que sí, pero eso tiene que estar correctamente expresado. ¿Tenemos los recursos? tenemos los recursos ¿tenemos las capacidades? tenemos las capacidades. Hay que aprovecharlo. ¿Nos cambia la

manera de organizarnos? sin lugar a dudas. Nos mueve el arco, para poner términos futboleros que no sea un buen momento para hablar de fútbol, sí. Sí. Claro que sí. Alcances y actividades profesionales reservadas, un tema central, ¿Por qué? porque los títulos universitarios en la Argentina son títulos habilitantes, por encima de la Universidad nadie habilita un título, el Estado confía en la Universidad, y solo en la Universidad, para formar profesionales. Hubo, hay, va a haber, iniciativas de colegios profesionales que quieran evaluar lo que hacemos nosotros. No. No pueden. No tienen competencia para eso. Lo que sí puede hacer la provincia, las provincias, es regular el ejercicio profesional. Pero no evaluar a los grados universitarios.

Ahora bien, la relación entre alcances y actividades profesionales reservadas quedó aclarada la Resolución N° 1254 del año 2018, completamente discutida y discutible, y así fue, pasamos todo el año pasado discutiendo esa norma. Ahora, lo que no tiene discusión en esa norma es la comprensión de la actividad profesional reservada como un subconjunto de actividad profesional que está determinada por la Universidad en el marco de los alcances. ¿Y por qué digo determinado por la Universidad? porque lo fijó el Consejo de Universidades. Siguiendo la lógica que vengo hasta ahora, ustedes, a través de sus representantes, fijaron las actividades

profesionales reservadas que tienen que tener los títulos de las carreras del artículo 43° de la LES para ser sometidas a evaluación. Es decir, el plan de estudios que en el próximo proceso de evaluación y acreditación universitaria se presente, por ejemplo, para la carrera de arquitectura tiene que tener las actividades profesionales reservadas marcadas por el Consejo de Universidades más los alcances que, en el marco de la autonomía, la Universidad determine. ¿Eso por qué? porque como en el caso de la arquitectura es una profesión que puede poner en riesgo de efecto el interés público, riesgo directo, el Consejo de Universidades determinó que esas actividades profesionales son el piso de formación que todo egresado tiene que tener, todos los arquitectos tienen que saber hacer bien esas actividades profesionales reservadas, más las otras que tienen que tener relación con los contenidos curriculares mínimos. Cuando nosotros evaluamos un plan de estudios lo que hacemos básicamente es tener una mirada integral. El plan de estudios, la propuesta de carrera, tiene que tener una consistencia interna que refleje una relación entre el proceso de formación, el proceso de aprendizaje y las competencias profesionales. Y digo competencias profesionales porque no es un término nuestro, no es un término de nuestro sistema universitario, pero como nuestro sistema universitario otorga títulos que son habilitantes, va de suyo,



que nuestros profesionales cuando reciben el título son competentes para desarrollar esas actividades profesionales, las reservadas y las incluidas dentro de los alcances. En resumidas cuentas, pasamos de ver la idea Universidad dentro del marco del sistema universitario, el sistema universitario como gestor de las reglas de juego que la Universidad participa en su generación, en su construcción y la cual obviamente tiene que cumplimentar en función de la palabra empeñada en el marco del CIN, en el marco del CRUP, del Consejo de Universidades, y a su vez, estas reglas que estuvimos viendo recién en relación a la idea del título deben ser tenidas presentes en todo proceso de discusión del plan de estudios.

Los planes de estudios pueden modificarse por distintas razones, puede venir de afuera por una exigencia de una nueva legislación, sí; puede venir desde adentro porque la propia comunidad está disconforme con la propuesta académica, sí; puede venir por impacto de la ciencia y la tecnología que modifica el campo de actuación profesional, claro que sí. Hay una serie de situaciones que nos obligan regularmente a pensar cómo enseñamos, cómo aprenden los chicos y especialmente, cuál va a ser nuestra actividad universitaria. Hace un rato estábamos conversando con gente de prensa y le decíamos que trabajar en educación implica convocar al futuro siempre, porque

el plan de estudios que va a surgir de estos debates, este año o el año que viene, va a dar graduados dentro de cinco años. Entonces yo hoy no tendría que estar discutiendo con el espejo retrovisor, tendría que tener la capacidad de asumir cómo va a ser el presente dentro de 5 o 6 años, convocar al futuro al presente para poder preparar a los chicos para el día de mañana. La discusión curricular en una discusión sobre el futuro de la Facultad, no sobre el presente, y eso nos pone una responsabilidad que nos excede muchas veces, pero tenemos que asumirla con altura con criterio, con un compromiso con la futura generación, sabiendo que en estos momentos el conocimiento circula de manera rápida veloz, ágil y la Universidad tiene que estar a esta altura. Muchas gracias.

LIC. DANIEL REYNOSO
SECRETARIO ACADÉMICO UNMdP

PALABRAS DE BIENVENIDA

Buenas tardes, muchas gracias Guillermo, y en primer lugar los saludos y las disculpas del señor Rector que está en este momento en una reunión en Buenos Aires. Y, como decía recién Guillermo, ¿qué estamos discutiendo hoy en la Universidad? En realidad, lo que estamos viendo es de qué forma nosotros nos entendemos después del año pasado que estuvimos una doble intervención tanto de lo que fue el Plan Estratégico 2030 y la autoevaluación institucional para CONEAU, una instancia que la Universidad no se había planteado desde más de 20 años y que evidentemente era absolutamente necesario porque estamos acciones nos permitieron principalmente

comenzar a pensarnos desde otra dimensión, es la dimensión de Universidad. Siempre nos veíamos como carrera, nos veíamos, como departamento, nos veíamos como facultad, los problemas de una carrera a veces eran enumerados por otras; y en realidad a partir de poder vernos y poder visualizarnos y de saber cuántos somos, cuántos docentes, cuántos estudiantes, que las otras facultades también lo sepan, que las otras carreras también los compartan, que si tenemos una dificultad de una acreditación es un problema de la Universidad no es un problema de una carrera, todo esto nos comenzó a generar, obviamente,

un sentido de pertenencia distinto. En ese sentido de pertenencia distinto es absolutamente imprescindible ver lo que fueron las conclusiones del Plan Estratégico 2030 con respecto a la parte académica y con respecto principalmente a las demandas que existen dentro y fuera de la Universidad con respecto a sus carreras.

La idea de titulaciones cortas, la idea de planes de estudios que sean más adecuados a los requerimientos actuales, la incorporación de idiomas, la incorporación de tecnologías, todo esto en plazo de corta, mediana y larga duración. Esto es lo que medianamente lo que tenemos que apuntar y tenemos que ver. En un contexto donde, absolutamente tienen que primar muchas dimensiones que hoy podemos decir están en tensión, porque nosotros tenemos algunos requerimientos de la propia Universidad, normas que hemos establecido con respecto, por ejemplo, a las prácticas socio comunitarias que obviamente debemos incorporarlas en nuestras actividades cotidianas. Ahora esto también tenemos que ponerlo en la consideración de lo que hacíamos antes, las dimensiones de la virtualidad, las dimensiones de las nuevas tecnologías, las dimensiones de la internacionalización y, obviamente, nos lleva también a pensar en que ya hoy no alcanza con manejar un idioma, sino que nuestros estudiantes, nuestros docentes, nuestros graduados tienen que manejar una diversidad de acceso a

la información que puede estar en múltiples lenguajes.

Entonces, en estas cuestiones son las que la Universidad debe pensarse dentro de un sistema porque también ha evolucionado esta idea de que somos un sistema universitario, donde no estamos aislados, donde trabajamos en conjunto con otras Universidades, no solamente de gestión pública sino también de gestión privada. Allí donde discutimos estándares, donde discutimos acerca de qué significa el cuestionamiento de la calidad y cómo vamos a sostener y cómo vamos a mantener la calidad en nuestras carreras. Esto lo discutimos nosotros, pero después existe un organismo de acreditación que es la CONEAU, y en esto tenemos que pensar que estamos en un sistema, es el sistema universitario, donde la CONEAU es una herramienta, pero donde nosotros somos parte absolutamente de esta cuestión.

Por esto, discutir los contenidos curriculares nos lleva obviamente a plantear nuestras particularidades, a defenderlas, pero sabiendo que estamos obviamente en un sistema nacional, en un sistema que se va a vincular y se va a globalizar a nivel internacional.

Entonces, esto es en cierta forma lo que habíamos conversado con Guillermo respecto de enmarcar, obviamente desde la Universidad, comentarles que es lo que pensamos nosotros con respecto a la importancia que tiene que ustedes estén discutiendo sobre estas temáticas. Buenas tardes y suerte en la discusión.

EDITORIAL

En sus más de 50 años de historia, la FAUD sólo tuvo 3 instancias de encuentro institucionalizadas para revisar críticamente el conocimiento que producimos, lo que enseñamos, y el modo en que lo hacemos. Esos 3 encuentros se enmarcan en apenas los últimos 4 años: (2015, 2017 y 2019) y se corresponden con los propósitos de un proyecto de gestión que alienta la participación junto a otros tantos esfuerzos institucionales de una universidad que intenta planificar su expansión, que crece más a fuerza de dar respuestas a un sinnúmero de demandas que de disponibilidad de recursos, que asume nuevos desafíos y a pesar de las limitaciones se anima y no renuncia a transformarse.

En la FAUD abundan las instancias formales para expresarse, para dialogar, para compartir problemas y estrategias sobre los temas que nos preocupan y los que nos ocupan, para pensar y hacer juntos una facultad mejor. La extraordinaria convocatoria de los 3 foros fortalece la labor de los órganos de cogobierno de la FAUD.

Son muchos los cuestionamientos aportados por los participantes de este tercer foro, eso condicionará el trabajo de confrontación de ideas, hará seguramente más complejo hallar las complementariedades y las síntesis necesarias para tomar decisiones que signifiquen una evolución concertada del proyecto institucional en todas

sus dimensiones: la docencia, la extensión, la investigación y el funcionamiento del cogobierno. Sin embargo, es una complejidad que se corresponde con el volumen que ha tomado la facultad, con su masividad, con sus carreras de grado y posgrado, con su altísima regularidad producto de los concursos de acceso y promoción a los cargos docentes, con su creciente producción científica, con su inagotable vinculación a través de la extensión, con las fortalezas que otorga su inquieta vida política: plural, diversa, multicolor.

Asumir la necesidad de transformarse implica reconocer y superar viejos problemas. Dejar atrás logros que valoramos más por el esfuerzo en conseguirlos que por su vigencia, para ir en busca de nuevos desafíos. Significa escuchar e interpretar nuevas demandas del medio social, cultural y productivo, hacer una labor de prospectiva y anticiparse al futuro. Nada fácil, y a la vez nada más necesario en este momento en que desde diferentes corrientes de pensamiento se pone en duda el sentido y el impacto de las Universidades Públicas como productoras, reproductoras y distribuidoras del conocimiento como un bien social.

Mediante el foro logramos que todos se sientan invitados y regulamos la manera en que la comunidad se organiza para abocarse a una tarea importante, que no sería posible de realizar en tal escala con otros

métodos. El propósito del foro es facilitar la convergencia de ideas y voluntades para mover las cosas de lugar, un catalizador de las mismas energías individuales y colectivas que día a día hacen funcionar la facultad, pero que de este modo movilizarán las estructuras para desplazarlas de las zonas de confort hasta que alcancemos nuevas metas.

Cada foro ha tenido su recorte. En esta ocasión, la revisión curricular supone un enfoque sobre contenidos y prácticas de enseñanza, no obstante, resulta imposible desvincularla de otras misiones esenciales de la universidad. En esa línea, la expectativa de todos es que la gestión del foro, mediante los consejos departamentales convierta este enorme volumen de aportes recibidos, y los intercambios que se producirán en las mesas de trabajo, en proyectos potentes, donde podamos reconocer los denominadores comunes que nos pongan a la vanguardia de la enseñanza de la arquitectura, el urbanismo, el diseño y la gestión cultural.



FAUD UNMDP



“ACERCAMIENTO SISTEMATIZADO DE UNA MIRADA HACIA ASPECTOS POBLACIONALES FORMATIVOS CUALI Y CUANTITATIVO EN LA FAUD ”

ARQ. ROXANA SOPRANO
DOCENTE

FAUD UNMdP

29

Las universidades son evaluadas desde múltiples variables, entre ellas, algunas que consideran a sus individuos en tanto población institucional. El trabajo ofrece en esta oportunidad, un recorte sobre aquellos que se vinculan por un aspecto formativo receptor educacional, los estudiantes. Hay una serie de números referidos al inicio del contacto con la institución universitaria, otros números de las graduaciones, otros del proceso formativo y finalmente otros posteriores a este.

Los valores relacionan individuos y una institución, ambos se presentan en un tiempo determinado y están

inmersos en un contexto particular. Las cifras poblacionales vinculan al individuo y a la institución con la que selecciona su etapa formativa. Habrá particularidades en donde el peso de la pertenencia y continuidad recaiga en el individuo, otras en el contexto y también en la institución. Lo institucional puede observarse desde varios niveles, como el de la universidad en sí, el de la facultad, carrera y el de cada unidad de acreditación académica curricular -asignatura o cátedra-, dependiendo del centro en los contenidos o en la integración docente. Las acciones pueden ser ciertamente contenedoras y retentivas, pero también expulsoras.



El trabajo ofrece un acercamiento propositivo de cierta estructuración en el abordaje de la problemática de los números estadísticos y de ciertas hipótesis acerca de causales en relación a diferentes instancias del ciclo formativo.

Se pretenden establecer aproximaciones a tres momentos: el proceso preterciario, el transcurrir formativo universitario y los posibles vínculos en instancias posteriores al avance parcial o total en el grado, Vistas en su vinculación con el ingreso, el transcurrir los avances curriculares y las diferentes relaciones de la matrícula estudiantil y, ciertas aproximaciones a la cuantificación de la graduación y emprendimientos laborales.

Por un lado, se trazarán ciertas características de los valores numéricos de referencia habitual. A su vez, se intentará hipotetizar en la identificación de situaciones consecuentes con la variabilidad de sus cifras.

Al abordar estas casuísticas con cierto intento sistematizado y también integrador, se pretende colaborar en posibles detecciones de nuevas zonas, vínculos o estrategias que aporten a su abordaje en aspectos sensibles de las decisiones institucionales tanto para las evaluaciones externas como para la satisfacción de las mejoras continuas en beneficio de la comunidad educativa.

Se pretende explayar en estas problemáticas, intentando cierta

estructuración de la observación que permita, por un lado, explicitar ciertas valoraciones personales consideradas en el análisis, pero también descubrir carencias analíticas y en el intercambio de esta situación reflexiva colectiva, incorporar fisonomías que enriquezcan el completamiento de la construcción de esta grilla compleja.

Algunos aspectos estarán ampliamente dominados por algunos participantes, pero seguramente también, servirán en cierto sentido formativo a los asistentes vinculados a la comunidad educativa para las decisiones que desde su ámbito les competan.

“POLÍTICAS DE INGRESO FAUD CARRERA:

ARQUITECTURA, DISEÑO INDUSTRIAL,

GESTIÓN CULTURAL”

ARQ. GUILLERMO ECIOLAZA
DOCENTE

FAUD UNMdP

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA DE FORMACIÓN: REDEFINIR LAS POLÍTICAS DE INGRESO FAUD

La Universidad Nacional de Mar del Plata, en su reforma estatutaria de 2013 definió su política de ingreso directo a todas las carreras de grado. Esta novedad, en un primer momento, no pareció condicionar el ingreso a las carreras de nuestra facultad. La FAUD ya disponía de políticas de articulación con la enseñanza media y un conjunto de acciones integradoras para el ingreso irrestricto y la permanencia. En tal sentido podemos destacar la continuidad del curso de ingreso y del programa de tutores pares que –ver informe

de gestión 2019- prácticamente han duplicado la tasa de retención en 1er año en las carreras de arquitectura y diseño industrial. Mientras que la incorporación de gestión cultural y de comunicación audiovisual al proyecto del curso de ingreso (que fue producto de una convocatoria abierta en 2016) tomó forma de un agregado lateral, una adaptación a un proyecto en marcha; su incorporación tardía merece una reflexión acerca de su pertinencia en estos términos y sin dudas otro punto de partida. Nos interesa que los estudiantes de las diferentes carreras compartan espacios de aprendizaje, desde el ingreso y durante toda la carrera,



sin embargo, debiéramos revisar y explorar los modos más adecuados para que esas experiencias afiancen la interdisciplina, la transdisciplina, y fundamentalmente el sentido de pertenencia institucional al que aspiraron históricamente los cursos de ingreso.

Es indispensable una aproximación institucional que sea capaz de reconocer las características particulares de nuestro universo de aspirantes, anticipar y corregir los problemas que se desprenden de sus formaciones diferenciales, la amplitud de rango de sus habilidades previas, sus experiencias disímiles en materia de técnicas de estudio, la diversidad de sus motivaciones y condicionantes aptitudinales y actitudinales, así como las expectativas de los talleres del ciclo introductorio de cada carrera. Debemos mejorar nuestras políticas institucionales para construir una sinergia y un círculo virtuoso que genere condiciones para una temprana adaptación de los ingresantes al medio universitario, una economía en los recursos de contención de la masividad empleados y con ello un incremento de la excelencia académica traducida en una mejora formativa de los 1ros años.

El estatuto de la UNMdP establece entre otras garantías que la Universidad facilitará el desarrollo de las actividades técnico - pedagógicas necesarias para la orientación vocacional de quienes deseen ingresar

a ella, facilitará los mecanismos posibles de acompañamiento a los estudiantes, en procura de que completen satisfactoriamente y en los tiempos previstos el respectivo nivel de enseñanza, nos obliga a establecer políticas propias y de articulación con la enseñanza media para el desarrollo de habilidades que permitan el ingreso y permanencia en la Institución, garantizando la igualdad de oportunidades. Desde el primer día debemos hacer posible que el estudiante que trabaja pueda cursar nuestras carreras en un régimen razonable de formación continua, que le permita ingresar, permanecer y graduarse en tiempo y forma.

ESTRATEGIA DE ABORDAJE

La propuesta consiste en que secretaría académica, los consejos departamentales de arquitectura, de diseño industrial y de gestión cultural, junto con la coordinación de comunicación audiovisual, convoquen a una mesa de trabajo donde también estén integrados los profesores de los primeros años, para alcanzar acuerdos en una revisión de los resultados obtenidos con nuestra política de ingreso, revisar las demandas del medio, actualizarlas, proyectarlas a 5 años y formular una nueva convocatoria a una propuesta y un equipo que sea responsable de resolver las dimensiones que se vinculan con el ingreso y a la retención en nuestras carreras.

En la tradición de la FAUD, el ingreso ha evolucionado hasta su versión

2019, sin dudas la más sofisticada, desde donde se ha intentado que el ingresante conozca la universidad, conozca su carrera y conozca la modalidad de trabajo en taller. Para ello, el equipo designado ha sostenido la comunicación por las redes, ha participado de ferias, ha recorrido escuelas públicas informando de nuestras carreras, y ha realizados cursos intensivos asistidos también por actividades virtuales, donde fundamentalmente se construyen vínculos y se asimilan procedimientos propedéuticos, a los que le darán continuidad los tutores pares.

Debemos ser capaces de preguntarnos sin condicionantes: ¿Cómo debería ser el tipo de ingreso que necesitaremos los próximos 5 años? ¿Qué actividades propedéuticas necesitará el estudiante de cada carrera? ¿Es necesario anticipar algunos aspectos disciplinares por encima de los generales?

¿Hay asignaturas del ciclo introductorio que requieren otro tipo de apoyo previo? ¿Cómo se garantiza hoy el acceso al *demos* universitario? ¿Cómo valoran nuestros estudiantes la asistencia que recibieron de las políticas de ingreso? ¿Qué pueden observar o proponer ellos, desde su experiencia, como posibles mejoras?

La respuesta a estos interrogantes, y a otros que formulen los actores interesados en definir las políticas de ingreso, sin duda terminarán de dar forma a una convocatoria abierta para seleccionar un proyecto y un

equipo que sea responsable de los ingresos de cada una de nuestras 5 carreras que tenemos aprobadas por el ministerio: arquitectura, diseño industrial, gestión cultural, comunicación audiovisual y diseño editorial. Señalo la 5ta carrera porque en algún momento deberemos generar las condiciones presupuestarias para abrirla, por eso entiendo que sería importante disponer de una mirada a mediano plazo: del 2020 al 2025, con políticas previsibles, con responsables definidos, con objetivos concretos y con acciones concertadas para dar respuesta a las expectativas de los que están y de los que van a venir.

Son importantes los plazos: esta mesa integrada debería funcionar durante el mes de junio para elevar un proyecto de convocatoria al consejo académico antes de que finalice el 1er cuatrimestre. De este modo se formalizaría una convocatoria de proyectos y equipos que debería cerrar en una fecha cercana al 30 de agosto, de tal modo que a partir de septiembre se pueda aprobar el mejor proyecto, designar a sus autores, e iniciar las acciones de ingreso 2020.



ARQ. GUILLERMO BENGOA
DOCENTE

FAUD UNMdP

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La FAUD en su rica trayectoria democrática ha ido ampliando los derechos de todos sus integrantes, sobre todo a través de la participación de todos los claustros en el gobierno de la Facultad. Los canales de participación se han consolidado y normalmente los problemas interpersonales en la institución encuentran forma de canalización medianamente efectivas, aunque muchas veces lenta.

Sin embargo, existen una serie de problemas, derivados tanto de desavenencias entre personas como de conflictos de poder, que no encuentran la resolución rápida y efectiva que

merecen, causando profundo daño a las personas involucradas y a veces retrasando el normal funcionamiento de instituciones, como el Consejo Académico o el Consejo Superior, que no están preparados para resolver estos problemas. Instancias existentes como el juicio académico son largas, engorrosas y a veces incluso difícil de llevar a la etapa de sustanciación.

Recientemente han aparecido algunos instrumentos, como el protocolo sobre violencia de género, que es un enorme avance para una serie de conflictos, pero no alcanza a cubrir todos los casos en los cuales existen problemas de convivencia que a veces

no llegan a una violencia explícita, ni siquiera verbal.

Profesores que maltratan o desprecian a ayudantes, docentes de todos los niveles y grados que no respetan los derechos de los alumnos, empleados de la Universidad de todo tipo que aprovechan su situación de poder relativo, infraestructura en pésimo estado que atenta contra las condiciones laborales o de estudio y que nos vemos obligados a utilizar. Todos conocemos casos así, que muchas veces por pudor propio o ajeno o por falta de pruebas concretas no nos atrevemos a contar.

POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Se propone la creación de la figura de Defensor Universitario como garante de los derechos y libertades de los miembros hacia el interior de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, cuya misión principal es precisamente la defensa de los derechos y libertades de estudiantes, profesores y trabajadores, si éstos entienden que han sido lesionados los mismos por parte de la administración universitaria.

Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Serán acciones que acompañen la búsqueda de soluciones y conciliaciones.

ANTECEDENTES

En Europa la institución del Defensor Universitario tiene sus raíces en la figura del Ombudsman. Se comparte con ella los principios de independencia, confidencialidad, transparencia y defensa de los derechos como garante de la igualdad de las personas. En España existe esta figura en algunas Universidades desde el año 1983, aunque no fue hasta mediados de la década de los noventa cuando la institución empezó a extenderse, existiendo actualmente en 53 universidades públicas y privadas. Asimismo, en distintos países europeos existe también la Institución del Defensor Universitario, así como una Red europea organizadora de Congresos anuales lo cual facilita el contacto e intercambio de experiencias.

CREACIÓN

Posiblemente sea adecuado que esta figura, para tener los poderes necesarios a su tarea, sea designada de acuerdo a un procedimiento establecido a través de una reforma del Estatuto de la Universidad, en el cual se indique la normativa para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento. Sin embargo, dado la urgencia de su creación, se sugiere empezar ya mismo con un reglamento interno de la FAUD. Una propuesta en tal sentido se aborda a continuación.

FUNCIONES

Supervisa la actividad de la Universidad dentro de sus competencias y remite las quejas correspondientes procurando mediar entre las partes en aquellos casos en que ello sea necesario.

Sus principios rectores son la celeridad, el respeto, la no revictimización, el asesoramiento y asistencia gratuita por parte de profesionales idóneos, si fuera necesario, para la persona que se vea afectada, así como su contención y acompañamiento.

DENUNCIAS

Podrán elevarse denuncias que involucren a funcionarios/as de la Universidad, docentes, trabajadores/as no docentes, estudiantes, cualquiera sea su condición laboral, personal académico temporario o visitante, graduados/as y terceros/as que presten servicios no académicos en las instalaciones de la Universidad.

INCOMPATIBILIDAD

Ser Defensor Universitario es incompatible con la pertenencia a otros Órganos de Gobierno o cargos unipersonales. Podrá haber adherido a alguna agrupación política universitaria pero no ser parte de las listas al momento de su elección como Defensor

MODO DE ELECCIÓN

Lo elegirá el Consejo Académico por mayoría especial (dos tercios del Consejo)

4 años sin posibilidad de reelección. Dos meses antes de la elección, se abrirá un registro de aspirantes. Un mes antes de hará pública la lista de los anotados, y durante ese mes antes de la elección habrá oportunidad de parte de toda la comunidad universitaria de presentar objeciones o apoyos a su elección.

REMUNERACIÓN

El Defensor Universitario cobrará el equivalente a un cargo de profesor adjunto dedicación simple, con una antigüedad de 10 años.

OBLIGACIONES

El Defensor Universitario deberá cumplir la carga horaria en una oficina que le será proporcionada por la Facultad, con horarios claramente publicitados.

Deberá presentar un informe anual de sus actividades al Consejo Académico, al comenzar cada ciclo lectivo

PRERROGATIVAS

- No está sujeto a mandato imperativo.
- No recibe instrucciones de autoridad.
- Desempeña funciones con autonomía

“GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

DE LA FAUD”

ARO. GUILLERMO BENGOA
DOCENTE

FAUD UNMdP

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A lo largo de el proceso educativo, muchas veces se encuentra problemas de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, o psicológicos de los alumnos que no pueden ser abordados por los modestos conocimientos del tema que poseemos la gran mayoría de los docentes de nuestra facultad. Estas dificultades, cuando hay buena voluntad, se zanján de alguna manera, pero eso no siempre sucede. Y a veces no es tan fácil, los que somos docentes desde hace años hemos todos tenido algún caso problemático como estudiantes con depresión crónica o síndrome de asperger, por ejemplo. Con la cantidad de alumnos

y la diversidad de carreras que posee nuestra Facultad, sería muy necesaria la creación de algún tipo de asesoramiento a demanda sobre la cuestión pedagógica

POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Se propone la creación de un gabinete psicopedagógico, cuyo tamaño dependerá de las posibilidades de financiación que se obtengan (tal vez mediante algún plan de mejoramiento de CONEAU) Se podría pedir ayuda a la recientemente reabierto carrera de Ciencias de la Educación, incluso tal vez podría haber pasantías de estudiantes de esa carrera en la nuestra-



Cabe acotar que la tarea de este gabinete debe ser exclusivamente de asesoramiento didáctico y psicopedagógico: para otro tipo de problemas, de relación, de conflictos de poder, de maltrato, etcétera he sugerido mediante otra propuesta en el Foro Académico la figura de Defensor Universitario (ver propuesta)

ANTECEDENTES

Que yo recuerde, solamente en la gestión como decano de Manuel Torres Cano hubo una licenciada en ciencias de la educación, cuyo nombre se me escapa, que dictaba cursos sobre el tema y asesoraba a las cátedras. En uno de los foros anteriores, durante esta gestión, se invitó a una profesora especialista en el tema para que escuchara todo el foro y sacara conclusiones, pero que sepa, esas conclusiones nunca llegaron a ser impresas o de dominio público. Por otra parte, los tutores pares y los tutores académicos cubren parte de este espectro de problemas, pero no todo. Diría que su trabajo es más de detección de los problemas que de solución de los mismos

CREACIÓN

Por OCA, tal vez con propuestas que lleguen de los departamentos.

FUNCIONES

Se sugieren estas posibles funciones:

- asesorar ante el pedido de cátedras por problemas específicos de estudiantes.
- derivar si fuera necesario, ante un diagnóstico psicológico, a

los estudiantes o docentes que requieran atención específica

- dictar cursos sobre temas concretos, por ejemplo: evaluación (métodos y técnicas) algo de estadística educativa (para poder autoanalizar en cada cátedra como son nuestros porcentajes de aprobados, desaprobados, etc.)
- asesorara los distintos departamentos antes propuestas de ordenanzas que involucren temas de pedagogía
- proponer soluciones concretas a los temas planteados por los informes de los tutores académicos y tutores pares

REMUNERACIÓN

El gabinete psicopedagógico cobrará lo que se pueda obtener como presupuesto adicional para este tema. Se estima que con un cargo simple podría ser suficiente, al menos al empezar. Otra manera sería, por ejemplo, establecer que por cada docente que se jubila, que en general son cargos muy onerosos por su antigüedad, se destine el equivalente a un tercio de cargo simple para este gabinete. Es decir, por cada tres docentes que se jubilen, un cargo simple para este gabinete. Esta forma de financiamiento no es aleatoria: con cada viejo docente que se va, se va también todo el “saber hacer” de su práctica pedagógica, que deberá ser completada con la formación más científica que pueda brindar el gabinete en las jóvenes generaciones.

ARQUITECTURA



“CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA REVISIÓN CURRICULAR DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA”

ARQ. ESTEBAN ROSSI
DOCENTE

ARQUITECTURA

41

En principio me parece oportuno presentar un conjunto de ideas que a mi entender considero importantes para incorporar al debate en el contexto del desarrollo del 3er Foro Académico. Es así que me permito, a manera de ir configurando un marco conceptual, citar en principio un artículo de K. Framton, citado su vez en mi propuesta académica para la Cátedra que llevo adelante en la FAUD, que ya anticipaba ciertas problemáticas a abordar en la enseñanza de la arquitectura respecto a la seducción de la imagen por sobre el concepto y la idea:

“...soy consciente de que la enseñanza de la arquitectura necesita una

reestructuración para estar a la altura de las necesidades sociales del próximo siglo, ... Aunque el diseño asistido por ordenador ya no puede excluirse *de la enseñanza, deberíamos resistirnos a su fetichización ideológica e instrumental, dado que manifiesta una tendencia notable a reducir el propósito esencial de la arquitectura a la creación simplista de envolventes seductores. ... es posible ver que la enseñanza de la arquitectura se ha erosionado, con carácter general, y favorece ahora los trabajos más imaginativos y escenográficos; una concentración en el efecto plástico de la superficie a expensas de consideraciones de tipo*



tectónico, topográfico y tipológico... Hay que resistirse ante la progresiva 'desprofesionalización' de la arquitectura (Kenneth Frampton. La Escuela: profesión y vocación. AV74 nov-dic 1998).

En el mismo sentido también incorporo a continuación algunos párrafos de mi propuesta a director del Departamento de Arquitectura, con el objeto de complementar y enfatizar respecto de determinadas problemáticas:

“Reconociendo que nuestra disciplina no es ajena al contexto en que se desarrolla como a los procesos de cambio y la consecuente dinámica implícita dentro de la producción y economía del país, se hace necesario por una parte reafirmar los principios reformistas del 18, hoy cuestionados intencionalmente desde algún sector de la sociedad, como así también reafirmar el rol fundamental en la sociedad y su futuro desarrollo de la Universidad Pública de libre acceso y gratuita.

A su vez debemos comprender la contemporaneidad a partir de entendernos dentro de un “mundo líquido” (Z. Baumann) donde todo se hace difícil de asir y contener, donde todo cambia rápidamente, donde la información se nos brinda en cantidad, pero sin posibilidad de tiempo de asimilación, ni de verificación de veracidad, ni de posible vinculación entre sí, dándose procesos de información superficiales

sin producir la necesaria profundidad para la generación de conocimiento.

...estimular una participación activa de los claustros, como así también gestionar en este ámbito todo aquello que procure el mejoramiento respecto de formación de nuestros estudiantes, comprometiéndose con los recursos humanos consolidados y en formación, promoviendo las condiciones de contención de tipo normativo y académico, espacial, etc. para, reconociendo el esfuerzo, seriedad y profundidad del trabajo desarrollado, estimular la permanencia y continuidad de estudiantes docentes y graduados que forman parte de los procesos formativos de nuestra Facultad. Este compromiso también comprenderá, haciendo pie sobre las fortalezas de la estructura de Ciclos formativos y Áreas de Conocimiento, aquellos aspectos que hacen necesaria su revisión para el mejoramiento y refuerzo identitario de nuestra casa de estudios.”

Es desde este posicionamiento, y reconociendo la particular construcción de conocimiento propia de nuestra disciplina, que presento diferentes temas para poner en debate, que considero relevantes, pero sin ser excluyentes de otras miradas y enunciaciones de prioridades.

LOS CICLOS DE FORMACIÓN Y SU IDENTIDAD

Pienso que se hace necesario, como estrategia de refuerzo del carácter e identidad de nuestra Facultad dentro

del contexto nacional, reivindicar la estructura de Ciclos como estructura formativa ya revalidada y reconocida. Se hace necesario entonces su potenciación a partir de generar una identidad definida respecto de su rol dentro de la formación, para lo cual se requerirá un trabajo integral en cada Ciclo por parte de las áreas de conocimiento, debiéndose implementar una interacción inter-cátedras con el objeto de garantizar puntos de vinculación que faciliten a partir de nodos formativos comunes, la posibilidad de comprender por parte de los estudiantes la multidimensionalidad de la arquitectura. Para esto serán necesarios acuerdos respecto de estrategias de abordaje de problemas de arquitectura desde las distintas áreas de conocimiento, posiblemente desarrollables a partir de acordar para algunas instancias formativas, de por ejemplo los mismos referentes arquitectónicos de estudio, y de otras estrategias pedagógicas que encontremos a tal fin.

No descarto que en este proceso podamos redefinir los Ciclos en cuanto a su duración si esto abona la idea de su identidad y consistencia dentro del trayecto formativo. La definición de estos Ciclos debería incorporar un sistema de verificación en el avance de la carrera. Además, considero deberían nominarse en forma más sustancial y consistente respecto a su relevancia dentro del plan de estudios. En este sentido tener un Ciclo Introductorio con materias

que se denominan “Introducción a” resulta no representativo del carácter y contenido que deben tener las materias de primer año. Esta denominación les transfiere un carácter vago o superfluo que no considero sea ni la voluntad por parte de los que llevan adelante el curso, ni el sentido que deben cobrar dentro del currículo. Introductorio es el curso de ingreso que es previo a la carrera, las materias ya son parte del currículo de formación y del trayecto formativo. La introducción remite a un concepto un tanto general e inespecífico.

LA LOGICA VERTICAL / LA LOGICA HORIZONTAL / NODOS FORMATIVOS

El plan de estudios lleva implícita una lógica respecto de los conocimientos a abordar a medida que se avanza en la carrera y a su vez en cómo se da el acompañamiento mutuo por las distintas áreas de conocimiento. Últimamente se han desarrollado esfuerzos en el área tecnológica a fin de evitar repeticiones, como así también en la incorporación de temas en oportunidad acorde a las problemáticas a desarrollar en otras materias. Esto representó un considerable avance precisamente en cuanto a la oportunidad en que se incorporan los conocimientos como en acuerdos inter-áreas, lográndose abordar lógicas horizontales de enfoque de problemas complejos. En considerables casos los estudiantes avanzan en forma homogénea en este esquema, pero, en muchos otros se comienzan a desfasar por lo que se



descomponen respecto del “modelo teórico” que propone el Plan de Estudio. Se hace necesario entonces procurar que los estudiantes avancen en la mayoría de los casos en forma homogénea en las distintas materias y en tal sentido se ha avanzado en un nuevo plan de correlatividades que tiende a corregir este problema, sin ser expulsivo y a la vez generando pautas para un cursado equilibrado de la carrera. Habrá que instrumentar entonces la posibilidad de ir verificando esta situación en los primeros años de implementación del nuevo plan.

LA ACUMULACIÓN DE TEMAS / LAS COMPLEJIDADES Y PROBLEMAS

También es observable una tendencia que a lo largo de los años y en la continuidad de las cátedras el hecho de incorporar temas y problemas que hacen a cada área de conocimiento. Esto es correcto en tanto y en cuanto obedece a actualizaciones teórico-prácticas pero también tiene un límite ya que produce una saturación de temas en contrapunto a la posibilidad horaria del dictado de las materias, por lo que estimo se hace necesaria una reflexión respecto del abordaje de los temas y de las complejidades que comprenden cada materia con el fin de sanear los contenidos que garanticen el conocimiento y competencia de los estudiantes respecto de cómo abordar las complejidades de problemas de la arquitectura más que la cantidad de determinados temas.

Quizás también debemos permitirnos pensar si debemos establecer

determinadas estrategias para facilitar este proceso, y me pregunto, y solo como ejercicio intelectual de apertura de posibilidades respecto de rediseñar un plan de estudio, si con la misma estructura docente de la Facultad: ¿es posible pensar en abrir áreas de conocimiento de acuerdo a su especificidad (por ejemplo un área de Urbanismo)? ¿Es posible pensar en desagregar contenidos para formar una materia aparte (por ejemplo instalaciones por fuera de construcciones)?, ¿es posible, a fin de generar un abordaje paulatino y pautado pensar en algunos casos en materias cuatrimestrales?, ¿es posible pensar en distintas cargas horarias dentro del esquema de la facultad?, ¿cuál es la demanda de tiempo requerida a los estudiantes para cada materia en cursada y fuera de la facultad? ¿es posible establecer una mayor relación y aporte de las áreas de investigación y extensión a la formación de los estudiantes? ¿es posible incorporar en primer año una materia que aborde el conocimiento científico como marco de referencia respecto a la construcción del conocimiento a lo largo de la carrera?

CONOCIMIENTO / HABILIDADES Y DESTREZAS

Por otra parte, se nos hace necesario distinguir entre construcción de conocimiento y tratar de entender cómo se produce dicho proceso y la generación de habilidades y destrezas. Notamos en este sentido que los estudiantes no construyen conocimiento de la misma manera

en que estamos habituados los docentes a hacerlo, como así también observamos una notable dispersión durante la cursada, sin embargo mientras observamos desarrollos de procesos discontinuos también vemos que se llega con un gran esfuerzo docente-alumno a los resultados con la profundidad requerida, haciéndose necesaria una mejor comprensión de los procesos con el fin de obtener un mejor rédito a tanto esfuerzo de las partes. Será entonces necesario pensar en un asesoramiento respecto de los procesos sociológicos y pedagógicos contemporáneos.

MATERIA PROMOCIONAL / MATERIA CON EXÁMEN

Uno de los debates más interesantes dentro del Departamento de Arquitectura se desarrolló por el Régimen Académico. Allí se nos planteaba, y sin ser exhaustivo, la disyuntiva respecto de ¿cuántas materias de carácter promocional son posibles de abordar por un estudiante dentro del mismo ciclo lectivo? y ¿qué carga horaria requiere tanto para la cursada como para el trabajo fuera de la facultad?, ¿qué tipo de cursada diferencial y seguimiento requerirán aquellos estudiantes para una materia promocional?, ¿qué relación docente alumno es necesaria para abastecer el sistema sin deteriorar la cursada ni la actividad docente?, en las materias promocionales ¿hay instancias grupales e individuales que garanticen el seguimiento particular del estudiante?.

Por otra parte, el examen aparece estigmatizado por una carga negativa de experiencia por parte de los estudiantes. Sin duda, el examen que debería ser una instancia pedagógica más, donde el estudiante con la guía del docente demuestra el conocimiento que ha adquirido a lo largo del curso, y cerrando en esta instancia la experiencia abordada, por motivos que deberemos trabajar no se presenta así. El examen no es para demostrar que el profesor sabe más, lo que es obvio, sino que es una oportunidad que se le brinda al estudiante para demostrar lo aprendido. Quizás debemos reflexionar al respecto, y por una parte aprender a dar examen y por otra a tomar examen. Todos somos parte del problema y probablemente aquí también necesitamos asesorarnos un poco.

Como se apreciará los temas planteados obedecen a problemáticas de diversa índole, pero a mi criterio son de las más frecuentes en los intercambios con docentes y estudiantes, por lo que se presentan en principio como de carácter emergente. Tampoco intenta ser un listado en orden de prioridades, ni cerrado y excluyente, y tampoco presentarse como una única posibilidad de abordaje. Sirva entonces para determinar un posible debate, que atienda a avanzar en la reflexión acerca del Plan de Estudio, apoyándose en lo ya realizado y en los logros alcanzados, como así también en los recursos docentes que hemos consolidado.



“CÓMO ESTIMULAR LA CONCIENCIA CONSTRUCTIVA DURANTE EL PROCESO PROYECTUAL EN ALUMNOS DEL CICLO DE ORIENTACIÓN”

ARQ. LUCIANA PAULA GUGLIELMOTTI
DOCENTE

46

ARQUITECTURA

“No existe la arquitectura inmaterial. La realidad de la arquitectura es el cuerpo concreto en el cual formas, volúmenes y espacios están siendo”.

Peter Zumthor

a) Un problema de la formación.

En virtud del 3er Foro Académico FAUD “Encuentro para la revisión curricular de las carreras de grado”, donde se discutirá sobre la formación de grado de nuestras carreras, las problemáticas educativas universitarias y los perfiles profesionales, intentaré reflexionar situándome en el año donde ejerzo la docencia, 5to. año de la carrera de Arquitectura.

Cuando recibimos a los alumnos en el Taller (Diseño Arquitectónico 4T) han ingresado al Ciclo de

Orientación, último tramo de su formación, próximos a ejercer labores profesionales. En la mayoría de los estudiantes se observa una “falta de conciencia”¹ de que el proyecto arquitectónico es inseparable de su definición material, de su lógica constructiva y estructural, comprobando año a año sistemáticamente desde nuestro rol docente, que la construcción

¹ Conciencia: Conocimiento que el ser humano tiene de su propia existencia, de sus estados y de sus actos. Con origen en el vocablo latino conscientia (“con conocimiento”).

y la estructura soportante son los aspectos que la conciencia evita con más frecuencia (Piñon, 2005). Esta acción reiterada de la omisión de aspectos intrínsecos al Proyecto Arquitectónico, debería ponerse en palabras, debatirse en los Talleres de Diseño Arquitectónico. **No hay concepción** (conceptualización) **sin conciencia constructiva**, diría Piñon (2005), “La fricción entre la estructura física y la visual es el problema central de la creación auténtica. Lo constructivo tensa lo formal...Lo constructivo no es, pues, un valor arbitrario de la arquitectura, más o menos asumido según las ocasiones, sino que es una condición necesaria que delimita el ámbito de la posibilidad de la forma: define los atributos de la materia sobre los que actuará la acción formativa del sujeto”.

En una encuesta realizada a los alumnos de D4, luego de haber finalizado el primer Trabajo Práctico del año 2017, al referirse sobre cuáles aspectos el Ciclo Básico les había brindado una formación más sólida, aparecían en primera instancia los aspectos **espaciales, funcionales y dimensionales** mientras que lo constructivo, lo expresivo y el uso de métodos de representación permanecía en los últimos lugares. Así mismo, expresaban que ningún alumno cree tener solvencia en cuestiones constructivas.

Este “dejar de lado”, al momento del proyecto, aspectos constructivos

y estructurales puede deberse a dos razones, la primera –según lo expresado por ellos mismos- a una evidente falta de manejo de dichas temáticas; mientras que la segunda refiere a una creencia expuesta en el libro *La forma y la mirada* (Helio Piñon, 2005) “...se prescinde de la estructura con la mentalidad de quien evita un impedimento que amenaza con abortar la pureza de unos espacios de ficción: como ocurre con la construcción, se obvia la estabilidad por considerar sus servidumbres como un estorbo insoportable a la idealidad del proyecto.”

Estas problemáticas observadas en Diseño Arquitectónico 4, se hacen más dramáticas en Diseño Arquitectónico 5 frente a la realización del Proyecto Final de Carrera², cuya propuesta debería abordarse a partir de un pensamiento complejo (Morin, 2003) que aspira a situar todo acontecimiento, información o conocimiento en su relación de inseparabilidad respecto de su entorno cultural, social, económico, político, natural; donde la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles.

² Realización de un **Proyecto de Graduación** con una visión regional que incluya la resolución de problemáticas de escala urbana, de escala arquitectónica y del plano de resolución técnica, normativa y socioeconómica de la arquitectura, como culminación del proceso de síntesis e integración de los conocimientos adquiridos durante la carrera hasta alcanzar las competencias necesarias para gestionar el proceso que requiere un proyecto arquitectónico. OCA 678/08.

La responsabilidad que nos cabe como docentes no es menor, en palabras de Fernández (2013), debemos aspirar a contribuir al desarrollo de “proyectos con talante analítico-crítico, los que innovan en su tema, los que ejercitan presupuestos éticos y los que aspiran a calidades de construcción y expresión coherentes con un ámbito cultural y social específico.”

b) Proponer una posible estrategia de abordaje. Hoy más que nunca es necesario revisar y reflexionar sobre las prácticas del trabajo en taller, pilar metodológico de la carrera. Si aprender a proyectar se hace proyectando, si perseguimos la reflexión en la acción (Schön, 1992), el área proyectual debe ser el espacio integrador. Como docentes debemos encontrar la manera de, incluso, en los primeros años donde necesitamos lograr libertad creativa provocando la ruptura con lo que conocen, no dejar de lado temas constructivos. Resulta fundamental desinstalar, en los alumnos, la idea de que la definición constructiva y estructural va en contra de la libertad creativa; por el contrario, comprender que lo tecnológico forma parte de la Idea Arquitectónica y afecta al objeto en su totalidad. La técnica condiciona lo proyectual pero paradójicamente lo posibilita. Desde primer año, la cuestión constructiva y material debe estar presente. La disociación de estas cuestiones proyectual-constructiva-tecnológica es la raíz del problema.

Algunas acciones tendientes a mitigar las problemáticas antes mencionadas: **-Incorporar (más) teoría en los talleres.** Fortaleciendo la capacidad críticoanalítica para generalizar/conceptualizar. “Inteligencia proyectual es aquella condición cultivada y metódica que toma en cuenta la experiencia precedente para procesarla críticamente como una especie de teoría o fundamentos previos a una práctica; en este caso, proyectual.” (R. Fernandez, 2013)

-Análisis de obras paradigmáticas con un sesgo estructural y constructivo significativo, en etapas tempranas de la carrera. Preferentemente dentro del contexto latinoamericano, que sean experiencias de lo local-múltiple en lo global (Fernández, 2018). No podemos desconocer el pensar global, pero tiene que tener un arraigo en lo local. El alumno -futuro profesional- tiene que entender la región donde va a actuar.

-Diseñar Trabajos Prácticos con definición estructural-constructiva. En cada uno de los niveles de diseño arquitectónico, plantear problemas proyectuales desde de la definición estructural y material del objeto arquitectónico, proyectar a partir del material, a partir de su lógica constructiva: “trato de fijar las condiciones constructivas de los ejercicios que propongo a los alumnos en la ETSAB³...pretendo que hasta la mínima decisión de proyecto

³ Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona.

pueda verificarse en el marco general que establece la concepción formal -y por tanto, material- del artefacto”. (Piñon, 2005. Pag. 103)

-Vinculación con la realidad profesional. Invitar profesores o profesionales, con experiencia vasta y verificable en el medio profesional, de manera de alimentar la relación teoría-praxis en la obra construida.

-Vinculación con otras áreas. Apuntalar aquellas actividades incluidas o no en los Trabajos Prácticos que tiendan a establecer vinculaciones en sentido horizontal con otras áreas tecnológicas, constructivas y urbanísticas. Orientar y facilitar consultas a docentes de otras áreas.

La relación entre la disciplina y la profesión es muy estrecha, si mejoramos la disciplina, mejoramos la profesión. Desde la Faud debemos indagar las debilidades de la disciplina: falta de un proyecto realista/necesario/crítico (Fernández, 2013).

Resulta clave fortalecer instancias colectivas de aprendizaje, sobre todo en los años altos de la carrera, donde pasamos del taller como espacio de trabajo y sociabilización del conocimiento, al taller-oficina: llegamos, sacamos turno, corregimos -al estilo confesionario- y nos vamos. Sabemos que el Proyecto Arquitectónico es complejo, una de las maneras de abordarlo desde lo pedagógico ha sido fragmentarlo

en diferentes subsistemas, desgraciadamente con el transcurrir de los años esta separación ha alcanzado su máxima expresión, ya no importan los materiales, lo constructivo, la estructura, la economía y a veces tampoco lo funcional, ni lo dimensional. Es momento de preguntarnos, qué estamos enseñando?

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, R. (2013). *Inteligencia proyectual: Un manual de investigación en Arquitectura*. UIA Universidad Abierta Iberoamericana. Buenos Aires. -Mazzeo, C y Romano, A.M. (2011) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Ed. Nobuko. Buenos Aires.

Morin, E (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, Barcelona. -Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, M.J. Buxó, D. Montesinos, trads., Seix Barral, Barcelona.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós. Barcelona.

Piñon, H. (2005). *La Forma y la mirada*. Nobuko. Buenos Aires.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.



ARQ. ANIBAL ANDRADE
DOCENTE

muy frecuentes y debemos tratar que el alumno no se sienta preso de esta situación en la que se rompe o entorpece lo que Vittorio Gregotti llamó la “*conversación proyectual*” establecida entre el proyectista y su objeto de proyecto. Es un diálogo intrapersonal “*que entablamos no solo con la propia materia arquitectónica, sino también con la propia representación como materia que nos responde y sugiere*” (Gregotti, 1972)ⁱ.

El alumno trata de establecer este diálogo apoyándose en los instrumentos simbólicos de la representación pero la ausencia de ellos se lo impide, provocando consecuencias en el proyecto y, lo que nos importa fundamentalmente, en el proceso de aprendizaje.

B) POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Entre las estrategias que permitan acercar una solución a este problema, hay dos líneas: una conceptual o de contenidos y otra que afecta a la estructura de las asignaturas.

1- LÍNEA CONCEPTUAL

El primer paso sería romper el círculo cerrado que dice que mientras no comprendamos el objeto no lo podremos representar.

Aceptemos que podemos tomar esta situación como una variante de la paradoja de Schön que afirma que “*un estudiante no puede, al principio, comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a*

sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende” (Schön, 2010, p. 93)ⁱⁱ.

Compartimos en cierta medida los reparos que se le pueden hacer a esta propuesta, pero podemos asegurar que lo que estamos planteando “funciona bien” y que varias generaciones de estudiantes de arquitectura hemos sido formados en los sistemas codificados de representación desde el primer día de clase con resultados más que aceptables.

Frente a la aridez de esos viejos programas, hoy tenemos más experiencia y ella nos permitiría mejorarlos y actualizarlos considerablemente, incluir en el inicio representaciones intuitivas y personales, pasar a una sistematización creciente, establecer relaciones con sistemas tridimensionales analógicos, etc.

También contamos con la expectativa positiva del ingresante que, en gran número, en las consultas que hacemos al comenzar el curso, plantea que espera “*aprender a dibujar*”, y sabemos que cuando hay interés cognoscitivo hay aprendizaje.

La “necesidad” de saber hacer y leer planos que hay en materias como historia, construcciones y también en matemática a partir del último concurso, no nos deja solos en este diagnóstico y transforma esta propuesta en una estrategia más para favorecer la integración horizontal entre asignaturas de 1er. año.



A) PROBLEMA DETECTADO EN LA FORMACIÓN

La inquietud aquí planteada nace en la asignatura en la que desarrollo mi actividad docente y, aunque por tal motivo puede ser considerada una mirada parcial, está pensada como una cuestión beneficiosa de alcance general, tanto para los estudiantes de primer año como para el resto de las asignaturas del Ciclo Introductorio.

Creemos que los alumnos de dicho ciclo deben aprender a leer y dibujar planos de arquitectura más prontamente de lo que lo hacen en la actualidad.

Saber hacer y leer un plano permite comprender la arquitectura y facilita la producción del proyecto.

No estamos hablando de aprender a hacer planos complejos ni excesivamente detallados sino de dar unos primeros y firmes pasos en el uso de las representaciones a la vez que en la comprensión del hecho arquitectónico.

Hay que mover al estudiante ingresante para que no quede frente al espectáculo de la serpiente que se muerde la cola en un doble conflicto en el que la representación y el objeto representado son “tan” inseparables que no se puede representar lo que no se conoce ni se puede terminar de conocer lo que no se representa.

Frases como “*no lo puedo hacer porque no sé cómo se dibuja*” son

2- LÍNEA PLAN DE ESTUDIOS

Otras facultades tienen, con diferentes modalidades, un espacio específico para el tema de la representación:

la FAU de La Plata tiene 4hs de Sistemas de Representación y 4hs de Comunicación;

la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste posee en dos cuatrimestres de 4hs semanales Sistemas de Representación y Expresión;

la FAUD de la Universidad de Córdoba tiene dos asignaturas: Morfología I (antes llamada Comunicación I) y Sistemas Gráficos de Expresión; y, entre otras,

la FADU de la UBA tiene Taller de Dibujo en el CBC y en el primer año una asignatura anual llamada Sistemas de Representación.

Introducción al Diseño Arquitectónico o Introducción a la Comunicación Visual serían las asignaturas actuales que, por sus contenidos, podrían hacerse cargo de resolver esta cuestión, aunque también existiría la posibilidad de crear una nueva materia que, sin modificar la estructura interna de aquellas dos, pueda abordar la solución planteada.

Creemos que una asignatura cuatrimestral, de cuatro horas semanales, ubicada al comienzo del año sería adecuada para brindar los contenidos que resuelvan inicialmente la falencia presentada.

Veamos tres alternativas de su puesta en marcha sin aumentar la tan

abultada dedicación del estudiante de primer año:

dentro de la actual estructura de materias sería factible preguntarnos si son necesarios dos años de Matemática. A partir de esto podríamos pensar si es posible descomponer su carga horaria en cuatrimestres y así, uno o dos de ellos, pasar a ser utilizados por otras y/o nuevas asignaturas cortas como por ejemplo la que estamos analizando;

teniendo en cuenta que la CONEAU destacó que hay una excesiva carga horaria en el área histórico-cultural, se podría transformar la Introducción a la Historia anual en cuatrimestral y así el cuatrimestre liberado sea tomado por Representación (ver Informe de Autoevaluación, FAUD, 2015, p.65)ⁱⁱⁱ;

dentro de la carga horaria de Introducción a la Comunicación de 8 hs semanales se podría dividir el primer cuatrimestre en 4 hs para Representación y 4 hs para Comunicación (ya en el segundo cuatrimestre se continuaría con 8 hs de Comunicación).

ii Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, 2010, Buenos Aires: Paidós.

iii "La carga horaria del área histórico-cultural (Historia y Teoría) se estima sobrecargada y se considera que los ajustes podrían realizarse en el marco de la asignatura Introducción a la Historia en la que se verifican actualmente y según los instrumentos presentados por las cátedras, superposición de contenidos con respecto a las asignaturas correlativas siguientes de la misma área.", Informe de Autoevaluación, FAUD, UNMDP, 2015.

“UN ARQUITECTO PARA ARGENTINA”

ARQ. ESTEBAN MARINONE
DOCENTE

ARQUITECTURA

FUNDAMENTACIÓN

Los disparadores de la presente propuestas son:

La disociación entre la necesidad de la sociedad y el perfil del arquitecto egresado.

El ejercicio de la profesión tiene un impacto en la sociedad, el arquitecto se vincula con una parte de la sociedad a través de su trabajo. Pero por formación, situación económica, o cultural, no llega a todos los estratos sociales.

La formación del profesional actual está enfocada para satisfacer las necesidades de la clase media y alta. Dejando a la clase baja en manos de

los Maestros Mayores de Obras, la asistencia del estado, o sin ningún tipo de asistencia.

La cultura y la sociedad no son estáticas, por lo tanto, la formación del profesional tampoco lo debería ser.

El perfil del egresado hoy sigue vinculado a una sociedad que ya no existe.

La percepción por parte de las clases más necesitadas, de la inutilidad del arquitecto como solución a sus problemas.

En los sectores más humildes, la afirmación de que “el arquitecto le complica más que le soluciona” sería una respuesta más que probable.



La pregunta de que si esta afirmación, es cierta o es falsa, es de difícil confirmación. Pero la afirmación no desaparece por más que sea errónea. Culturalmente hay una barrera enorme entre los más necesitados y el arquitecto. Son muchos los argumentos que se pueden esbozar a favor o en contra, pero como dijimos anteriormente esta creencia está muy arraigada en la sociedad. Y la parte de verdad que esta afirmación puede contener, alude a una formación profesional desplazada de las necesidades de esa gente.

Parte de esta percepción tiene que ver con una deformación del profesional, que involucra de lleno al plan de estudio.

La incapacidad o imposibilidad del arquitecto, de dar respuesta a una necesidad latente en la sociedad.

Si bien durante la formación del arquitecto, en algunos planos teóricos, adquiere conocimientos de la realidad social y económica. Entiendo que una vez egresado se ve imposibilitado, o incapacitado, de responder a esas necesidades, por dos razones: la ausencia de canales institucionales pensados en tal sentido (instituciones, muchas veces conformadas y dirigidas por arquitectos). O por entender que no es un aspecto de su profesión, dar respuesta a estas necesidades.

Una formación generalista, con un eje predominantemente marcado en lo proyectual, una formación técnica

endeble y una ignorancia absoluta del mercado, la economía y las finanzas.

Si bien hacer generalizaciones es un error la carga horaria del plan de estudios actual coincide con la afirmación anterior.

Los contenidos del plan actual responden a un arquitecto desfasado en el tiempo. Hoy las necesidades, requieren de un arquitecto capaz de resolver técnicamente con muy pocos recursos económicos condiciones de hábitat aceptables.

Si bien los contenidos proyectuales son fundamentales para lograr este objetivo, no pueden, ni deben priorizarse sobre los conocimientos científicos técnicos y económicos.

Por lo tanto, la carrera debe nutrirse de una formación equilibrada entre lo proyectual, con claros y explícitos fundamentos teóricos; Con un fuerte aprendizaje científico técnico, e incluir una formación económica y financiera.

5. La responsabilidad del profesional egresado de las universidades nacionales, de responder a una necesidad social urgente.

Una institución educativa universitaria nacional de ingreso libre y gratuito, que es solventada desde lo económico, por los impuestos que el Estado cobra a toda la población, a tal fin. No puede educar profesionales que atiendan las necesidades de solo una parte minoritaria de la sociedad.

No solo es una afirmación “ideológica” sino que una distribución de la escasez ineficiente, ineficaz e injusta.

Objetivos pedagógicos conceptuales
Adquirir conocimiento científico y pensamiento crítico.

Aplicar el trabajo en equipo.

Adquirir habilidades blandas, creatividad e inteligencia emocional.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DE DESTREZAS

- Interpretar las necesidades.
- Seleccionar las prioridades.
- Mezclarse con el mundo.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS ACTITUDINALES

- Participar activamente en la sociedad.
- Cooperar en la construcción de un hábitat más justo.

DESTINATARIOS

Los destinatarios del presente proyecto son toda la comunidad de educadores, y cuerpos directivos de la facultad de arquitectura.

METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos enumerados se propone la realización de una modificación profunda del plan de estudios de la carrera de Arquitectura.

Para esta tarea se propone el trabajo en equipo entre los docentes de la casa y consultores pedagógicos de la

misma universidad o externos para la conformación de un nuevo plan de estudios.

Son los docentes de la casa, los que deberán acordar los contenidos, habilidades y destrezas mínimos, que los estudiantes deberán adquirir para dar respuesta a las necesidades actuales de arquitectura, que plantea una realidad nacional, compleja. Los mismos se trabajarán en equipo con asesores pedagógicos, que ayudarán a elaborar las herramientas y técnicas pedagógicas más actuales.

Estos contenidos mínimos se deberán enfocar sobre un rol profesional, incluso

(no elitista). Entiéndase como “un profesional capacitado y entrenado para dar respuestas técnicas y proyectuales coherentes con las necesidades de los todos los estratos sociales”.

Dentro de la metodología de trabajo y los cambios a incorporar en el plan de estudio se propone contemplar la posibilidad de separar las carreras en una arquitectura técnica y una de proyección, respondiendo a las diferentes necesidades de una sociedad que requiere la especialización y no un profesional generalista.

EVALUACIÓN

Se deben establecer dentro del nuevo plan de estudios, mecanismos de revisión y evaluación de las carreras, debido a la movilidad cultural, social y económica nacional y mundial.



“LA CONCEPCIÓN LIBERAL DE LA ARQUITECTURA Y POR LO TANTO DE SU ENSEÑANZA”

ARQ. LEONARDO MATIAS, PALAS
GRADUADO

ARQUITECTURA

UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

El emergente principal de esta concepción de la arquitectura y su enseñanza es la búsqueda constante de un producto finito, acabado en sí mismo, un artefacto. Es decir, un objeto que se presenta como un valor por sí mismo, que puede existir, pero al mismo tiempo si no existe nada se modifica. Esta perspectiva se expresa en la intención de colocar gran parte de las materias que componen la curricula al servicio de la asignatura Diseño Arquitectónico (como si fuera éste el fin último). Esta connotación es aplicable, en este marco, tanto a la enseñanza arquitectura como a la del urbanismo sin la mediación

de una reflexión crítica, lo cual incurre en errores de análisis y por lo tanto en la imposibilidad de construir la problemática que da origen a determinados problemas que son detectados a simple vista. Ejemplo: responder a la falta de vivienda con mayor producción de viviendas. ¿Es la falta de vivienda un problema puntualmente de escasez? O ¿median en esta problemática otros factores como es el caso del modo de producción, la lógica de su distribución o sus modalidades de consumo propias de las necesidades y los intereses de cada fracción social? Ahora bien, resulta necesario preguntar/se ¿Es mera casualidad que

esta orientación esté instalada en nuestros lugares de estudio? La respuesta constituye en sí misma un posicionamiento político, y en este punto cabe mencionar los intereses detrás de la formación de mano de obra especializada. Desde el punto de vista mercantil, los Arquitectos somos mano de obra especializada, necesaria para reproducir ciertas relaciones sociales de producción – relativas al ámbito de las inversiones inmobiliarias, al ámbito empresarial privado o a los encargos particulares de quienes pueden pagar nuestro servicio. Son infinitamente menores los casos en los que el Estado pone profesionales al servicio de la población – estos actores sociales pugnan por orientar los planes de estudio a sus necesidades y para eso tienen medios para hacerlo. Es el caso de CONEAU, - organismo compuesto por representantes de universidades públicas (solo 3 de 12), representantes de las universidades privadas y del poder político de turno – que interviene las facultades y universidades de todo el país orientando los contenidos del plan de estudio a las necesidades de empresas y actores privados en lugar de orientarlo a la mayoría de la población. Comprometiendo en este acto la Autonomía Universitaria conquistada con la reforma del '18.

Esta intervención se materializa en la ausencia de herramientas de análisis a lo largo de la carrera, que permitan construir una problemática

ca compleja (recién en 4to año una de las cátedras se presta a hacer un estudio crítico de las problemáticas sociales) acompañado de la falta de análisis exhaustivos de datos demográficos y económicos que permitan arribar a una problemática con un método científico.

El abordaje acrítico de los problemas, comprendidos como hechos aislados, lleva a reproducir modelos importados como si fueran grandes soluciones a problemas que ni siquiera están analizados/estudiados dentro del campo de acción donde se pretende actuar.

Desde un punto de vista práctico y siguiendo la lógica de reproducir pensamientos en lugar de generarlos, nos encontramos desarrollando distintas producciones arquitectónico-urbanísticas que no responden a las necesidades concretas de la mayoría de la población. Es el caso de los desarrollos de vivienda social, por ejemplo ¿quién paga los costos derivados de la aplicación de recetas importadas, elaboradas en el marco del movimiento moderno (ventanas corridas, cubiertas planas, etc.)? ¿Como se afrontan los gastos de mantenimiento derivados del diseño?, etc.

b) Proponer una posible estrategia de abordaje.

Hemos intentado desarrollar en definitiva que el problema fundamental de la arquitectura y su enseñanza es la perspectiva liberal y que se materializa – dentro de la FAUD – en la

orientación que defiende el plan de estudio a partir de la modalidad de elaboración y los actores sociales que en ella intervienen.

Creemos fundamental, como punto de ruptura con el vaciamiento y la flexibilización de los contenidos de nuestras carreras, la discusión de los planes de estudio de manera abierta, democrática, con participación de lxs estudiantes, docentes, trabajadores de la educación y la población en su conjunto, sin la intervención de agentes privados que a través de la extorsión que significa el financiamiento externo los orientan a su interés. Acompañado de una Comisión permanente de revisión del plan de estudio, compuesta por la totalidad de la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad.

Al mismo tiempo entendemos como una necesidad inmediata la existencia de materias que fomenten la crítica y la reflexión sobre la tarea profesional en los primeros años, la incorporación de materias como sociología tal cual sucede en Diseño Industrial y la horizontalidad entre las materias existentes en todos sus años, de modo crítico y no como un simple apoyo para las materias proyectuales. Qué permita al estudiantado concebirse y posicionarse como actores sociales y en ese sentido como actores políticos... que permitan al estudiantado concebirse y posicionarse como actores sociales y en este sentido como actores políticos.

“CARRERA ARQUITECTURA, REFORMAS DEL PLAN DE ESTUDIOS FAUD Y NUEVO MODELO DE ARQUITECTO DESDE LA VISIÓN DE UN GRADUADO”

ARQ. PABLO OLIVA
GRADUADO

ARQUITECTURA

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Mi visión sobre esta temática se centra solamente en el RESULTADO de la formación académica, es decir, sobre el graduado del plan 89 de la carrera de Arquitectura.

Como estudiante en aquellos años y mi participación activa en el CEAD me vio involucrado en la propuesta del Plan 89.

El plan 89 en vigencia nunca pudo ser concretado en su totalidad.

La resistencia de los docentes fue crucial en la efectividad del mismo.

La adaptación de la curricula al anterior plan de estudios se vio segmentado en partes, en general

se trazó una idea que en la realidad solo se percibía una carrera dividida en tramos separados y de semejante contenido, sobre todo en la parte de las OPTATIVAS.

Con los mismos docentes y sin consensos académicos, el plan nació con un proyecto de modelo de Arquitecto tradicional, casi renacentista y que año tras año se fue alejando de la realidad del ejercicio profesional real.

Las supuestas especializaciones, sólo llevaron a estudiar particionadamente aspectos sobre ejes temáticos idénticos a los que se trataban en los planes de estudios anteriores.



El eje troncal de la carrera sigue siendo la materia DISEÑO, lo que en la práctica llamamos PROYECTO, siendo muy importante esta asignatura, creo que ha sido aislada del conjunto de las materias complementarias a ella.

Si vamos a nuestro VADEMECUM, el proyecto abarca una serie de planos específicos, plantillas y detalles que lejos están de verse en los ejercicios actuales de los talleres.

El RESULTADO que vemos en los recién heredados de nuestra FAUD, evidencia deficiencias en cada área de trabajo.

Estadísticamente hablando, solo el 40% de los egresados se matricula dentro del CAPBA y si consideramos a los 1900 matriculados regulares que hoy tiene el colegio de arquitectos, deberíamos analizar si se llega a un máximo del 30% quienes viven exclusivamente de la profesión tradicional.

La situación general de nuestro país de los últimos 30 años genera año tras año mayor exclusión en todos los sentidos y que incluye a los profesionales de ejercicio liberal.

El proyecto, la dirección, la representación técnica o cualquier ROL PROFESIONAL, no está contenido completamente en la actualidad curricular, lo que ocasiona grandes deficiencias de conocimiento y retrasos importantes en la inserción laboral de los graduados.

La relación entre las incumbencias del arquitecto y las horas cátedra de cada materia debería revisarse y ajustarse.

La FALTA DE DISCUSION SOBRE UN NUEVO PERFIL DE ARQUITECTO, empeora y postergan las posibles reformulaciones de un plan de estudios para el futuro.

Si bien el análisis podría ser mucho más específico y detallado, creo que, por mi condición de graduado alejado de la realidad cotidiana de la facultad, sólo me atrevo a decir lo que veo en la calle, ámbito en el cual se evidencia muchas de las afirmaciones que expongo.

El RESULTADO de los arquitectos que hoy salen graduados de la FAUD sufren de una formación deficiente, sobre todo en el área técnico constructiva, el área legal y técnica y sobre todo, el graduado no encuentra relación entre lo estudiado y la realidad que lo demanda.

PROPUESTA

Desde mi punto de observación como graduado pido disculpas por la falta de rigurosidad académica en la propuesta.

Es imposible mejorar la situación sin una **POLITICA DE ESTADO**, entre todos los componentes del mundo académico (alumnos, docentes, graduados y no- docentes) y claro está, conjuntamente con la colaboración del CAPBA, es decir con **TODOS**.

Se me ocurre que la necesidad de un nuevo plan de estudios, lleva consigo

el debate implícito de un **MODELO DE ARQUITECTO NUEVO**.

Este debate, con la necesidad de aperturas ideológicas y con la firme voluntad de mejorar y re jerarquizar la profesión debe iniciarse desde una firme **VOLUNTAD POLÍTICA** de la conducción de la FAUD.

Quizás el resultado de los debates sobre imaginar el futuro, pongan sobre la mesa las diferentes posibilidades del Arquitecto dentro de la industria de la construcción, sus variables técnicas y específicas, la necesidad del trabajo interdisciplinario, las necesidades de organización de las obras y las múltiples tareas y roles profesionales en las cuales se vienen desarrollando nuestros colegas.

La Faud debe acelerar los cambios necesarios que ayuden al futuro profesional en su necesidad de trabajo real, debe saber proponer un modelo de arquitecto cada vez menos generalista y por consiguiente, **saber interpretar y combinar desde lo necesario a lo indispensable, desde lo teórico a lo práctico, desde lo universalista a lo específico.**

En un mundo de constante cambio, no podemos más que imaginarnos un profesional flexible y adaptándose permanentemente.

No podemos tener un MODELO flexible de profesional con la rigurosidad de una “carrera docente” que impide cambios.

La carrera docente lejos está de alinearse a los principios de la reforma de 1918.

Es una conquista gremial que va en desmedro de la calidad docente y sobre todo de la competencia necesaria de propuestas diferentes y de la necesidad de los cambios de flexibilidad en las carreras tradicionales de trabajo liberal.

Quizás sea muy importante en aquellas carreras de contenido básico en la investigación o en la docencia (facultad de Humanidades, por ejemplo).

En Arquitectura debemos saber crear cargos docentes mucho más flexibles y generar la posibilidad del ingreso a la docencia de los arquitectos que practican la profesión en el mundo externo.

La idea de un debate de modelo de Arquitecto sugiere conocer otros ejemplos en el mundo y creo que es muy factible copiarlos en muchos aspectos.

Si bien el modelo español pareciera imposible en nuestro país, creo que podríamos imaginarnos una adaptación del mismo.

En mi parecer el futuro del Arquitecto tradicional está terminando y las especializaciones son cada vez más una alternativa a una salida laboral real.

Por esto pienso en una partición específica en 3 ejes:

- El proyecto
- La dirección
- Las instalaciones



Basado en el modelo español, creo que podemos crear nuevas especializaciones que puedan profundizar en estos ejes básicos.

Podríamos trabajar 3 arquitectos dentro de la misma obra, especialistas en roles específicos, tal cual lo hacen en España los arquitectos, técnicos e ingenieros.

Cada tarea tiene su especificidad, y cada rol su responsabilidad.

No interfiere de la ley 10.405 (Capba), y podríamos generar verdaderas especializaciones con salida laboral.

Por supuesto que esta visión de formación debería estar acompañada de una manera diferente de ejercer la profesión, sectorizar la misma indica una preferencia.

El proyecto incluye el diseño integral de la obra, con toda la documentación necesaria para su aprobación legal y sobre todo la cantidad de planos, planillas y conocimientos regulatorios que completen la carpeta para su futura construcción.

La dirección sería mediante un título intermedio que plantee una futura presencia permanente en obra, es quien lleva adelante la misma y controla toda la organización de la obra.

Es quien traduce y efectiviza el proyecto, incluyendo también la incumbencia n° 20 de seguridad e higiene.

Las instalaciones serían tareas relacionadas a: Cálculo estructural, instalaciones eléctricas, gas, sanitarias,

instalaciones electromecánicas, estudio de suelos.

CONCLUSIÓN

La propuesta establece claramente 3 modelos de profesional de características bien diferentes, con lo cual es necesario cambios estructurales de formación de la carrera.

Me imagino una formación inicial común y luego la derivación necesaria para establecer las particularidades de cada especialización.

A diferencia de los 3 ciclos actuales del plan 89, en esta propuesta los ciclos estarían marcados por 2 partes: ciclo introductorio general y ciclo de especialización.

Dentro de esta idea general y según mi punto de vista como graduado, también creo necesario una residencia de los graduados o en el último año de la carrera de carácter obligatorio y bajo la tutoría externa evaluatoria.

Nuestras incumbencias abarcan otras maneras de ejercer la profesión cuyos conocimientos deberían establecer una dinámica particular que me exceden en mis conocimientos (como por ejemplo el Urbanismo), situación que no estoy en condiciones de plantear específicos en este caso.

Con el objetivo de colaborar desinteresadamente en este 3er foro de la FAUD y proponiendo el debate sobre el futuro del Arquitecto, quedo a vuestra disposición para cualquier participación sobre esta temática.

“LA CREACIÓN DE UNA MATERIA CON CARÁCTER OBLIGATORIO, REFERIDO AL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO Y URBANO”

ARQs. FELICIDAD PARIS BENITO,
ALEJANDRO NOVACOVSKY,
ROMINA FIORENTINO,
VIVIANA MATROGIACOMO,
ALEJANDRA DOMINGUEZ,
JORGE LUIS MENDEZ,
EVANGELINA SERPI
DOCENTES

ARQUITECTURA

El grupo que presenta esta propuesta pertenece a distintas cátedras de la presente Facultad y representa a un grupo mayor de docentes e investigadores que comparte las ideas que aquí se exponen. El mismo desarrolla en la FAUD diferentes proyectos de investigación, tareas de docencia, de transferencia y postgrado.

La presente propuesta impulsa la necesidad de incorporar como materia obligatoria al Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura y Urbanismo la asignatura: **“Proyecto para la Intervención del Patrimonio Arquitectónico y Urbano”** con carácter de **asignatura obligatoria**,

con 64 horas (1 cuatrimestre) de dictado en el Ciclo de Orientación de la carrera.

FUNDAMENTOS

La conservación, salvaguardia y apreciación del patrimonio es una obligación de la sociedad de nuestro tiempo. En arquitectura no debemos entender por patrimonio tan sólo los bienes inmuebles calificados de interés cultural (monumentos), sino también el conjunto de estructuras que forman el contexto donde se ha ido configurando la sociedad a lo largo de su historia. Hoy, frente a los nuevos retos (entre otros, el del desarrollo sostenible), el



principal desafío de la arquitectura contemporánea consiste en saber responder al crecimiento de nuestras ciudades históricas, respetando el paisaje urbano heredado sin poner en peligro su autenticidad ni su integridad.

1. La electiva referida a la temática de Patrimonio en la Arquitectura y Urbano se viene dictando desde el año 1996, pudiéndose corroborar mediante las OCAs aprobadas y dictadas en forma consecutiva en los últimos 25 años, con diferentes denominaciones: Materias optativas, Materias de orientación y Materias electivas.

2. La Maestría en Patrimonio Arquitectónico y Urbano como primera propuesta de posgrado se dicta en forma continua desde el año 1997. En ella se han inscripto alumnos y ex alumnos de esta casa de estudios, tanto como de otras universidad nacionales y latinoamericanas. Conformando todo esto la necesidad disciplinar de profundizar en los contenidos relacionados con la Preservación del Patrimonio.

Por otro lado es de destacar, que en la 1° Acreditación llevada a cabo por la FAUD respecto a la Carrera de Arquitectura en 2008, se incorporó la siguiente observación en el informe de Autoevaluación de la Dimensión 2 referida al Plan de Estudios 1989.

”Se observa, también, que ante la gradual incorporación

de contenidos vinculados a la problemática del patrimonio arquitectónico y urbano, de acuerdo a los Contenidos Curriculares Básicos para la carrera de Arquitectura, que tales contenidos están siendo dictados en una materia electiva como resultado de la transferencia de la Maestría en Gestión e Intervención del Patrimonio Arquitectónico y Urbano, es decir que existen los recursos humanos necesarios y la capacitación idónea de los mismos.”

La presente propuesta se fundamenta no sólo en la trayectoria de grado y postgrado en el área de Patrimonio, sino también por estructuras y demandas mayores como:

3. Alcances e incumbencias de arquitectos (CODFAUN)

Dentro de las Incumbencias enunciadas por la CODFAUN (Comisión de Facultades de Arquitectura Urbanismo Nacionales) contempladas por la Resolución N° 133/87 del Ministerio de Educación para el título de Arquitecto se enuncia en el punto 5:

“Proyectar, dirigir y ejecutar obras de recuperación, renovación, rehabilitación y refuncionalización de edificios, conjuntos de edificios y de otros espacios, destinados al hábitat humano.”

4. Estándares de Acreditación Carreras de Arquitectura de la CONEAU - Resolución

498/06 (Anexo I - Contenidos curriculares básicos para la carrera de Arquitectura)

Según esta resolución, “(...) el Perfil Profesional del graduado de arquitectura debe responder tanto a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas a tal título, como a los nuevos escenarios que surgen como producto de los cambios sociales, la globalización y el desarrollo tecnológico”. El mismo comprende, no sólo el tradicional rol de proyecto y dirección de obra, sino también las siguientes áreas profesionales:

“La intervención y administración del patrimonio urbano, arquitectónico y cultural de las ciudades, poniendo en valor sus cualidades estéticas, culturales y sociales.” (Resolución 498/06: Anexo I, punto f)

5. Articulación de Temáticas del Patrimonio en las Áreas Arquitectónico Urbanística, Histórico-Cultural y Tecnológico-Constructiva (4to año - Ciclo Básico)

Esta propuesta se realiza en el marco de la aprobación de la Ordenanza de Consejo Académico (OCA) N 155/18 que refiere a la Coordinación, Articulación e Integración de contenidos curriculares con motivo de la segunda Acreditación de la carrera de Arquitectura cuya respuesta satisfactoria se obtuvo en 2018.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA CURRICULAR. OBJETIVO

Se pretende con esta Asignatura de carácter obligatorio según la presente propuesta:

Contribuir a la conformación de un cuerpo de conocimientos sobre la preservación del patrimonio y ofrecer instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos de aplicación a las prácticas de proyecto, vinculados a la problemática del PAU y sus formas de preservación y establecer el marco teórico de la intervención y puesta en valor.

Uno de los instrumentos más eficaces para garantizar buenas prácticas profesionales y por ende la conservación de nuestro acervo cultural, es la actividad de profesionales técnicamente preparados y específicamente competentes en las áreas de intervención e investigación. La utilización del concepto Intervención se realiza con el propósito de hacer ver la diversidad de objetos que constituyen nuestro patrimonio, la diversidad de formas de entenderlo y sobre todo la diversidad de maneras de actuar sobre ellos sin dañarlos, ni desvirtuar su lectura patrimonial.

La materia propuesta articula temáticas del área de la historia, de las construcciones tradicionales y del diseño. Propone un acercamiento a temas y problemas de la preservación del patrimonio arquitectónico y urbano, para lo cual se profundizarán contenidos

teóricos, criterios de valoración y técnicas requeridas en este ámbito, poniendo foco en casos concretos del patrimonio local y regional (tareas enmarcadas en convenios de transferencia interinstitucionales). La preservación del patrimonio es una variable fundamental de la vida cultural, económico social, política, y ambiental global, al tiempo que plantea problemáticas y desafíos nuevos y complejos, desde la investigación, la tecnología y el diseño. Esta situación se refleja con importancia creciente en el ámbito argentino y requiere de profesionales idóneos capaces de proponer alternativas rigurosas, coherentes y sustentables, para ser, de la variable patrimonial un componente relevante de proyectos y emprendimientos en el campo público y privado.

A través de la cursada se realizarán estudios sobre la historia del sitio, tanto como de su evolución, sobre la arquitectura, los sistemas estructurales y constructivos de los edificios y sobre las posibilidades de restauración o conservación del todo y de las partes. Esto se concreta a través de la investigación documental, el relevamiento y diagnóstico de las patologías, cateos y estudio de alternativas para rescatar y poner en valor un bien patrimonial a través de proyectos concretos de intervención. Las mismas contemplarán en todos los casos el desafío de la correcta articulación entre las pre-existencias

arquitectónicas valoradas y la nueva arquitectura.

INTEGRANTES

Mag. Arq. FELICIDAD PARIS BENITO

DNI: 18563805

Condición estatutaria: Docente (Postgrado GIPAU, Electiva Patrimonio, TGC) e investigador.

Dr. Arq. ALEJANDRO NOVACOVSKY

DNI: 10505929

Condición estatutaria: Docente (Postgrado GIPAU, Electiva Patrimonio, TGC) e investigador

Arq. ROMINA MARIEL FIORENTINO

DNI: 25265491

Condición estatutaria: Docente (Electiva "Patrimonio" y TGC) e investigador

Arq. VIVIANA MASTROGIACOMO

DNI: 14671454

Condición estatutaria: Docente (Historia II y Sociología), e investigador

Mag. Arq. ALEJANDRA DOMINGUEZ

DNI: 17981895

Condición estatutaria: Docente (Historia I) e investigador

Esp. Arq. JORGE L. MENDEZ

DNI: 18380885

Condición estatutaria: Docente (Introducción Historia y Construcciones) e investigador

Arq. EVA SERPI

DNI: 29635670

Condición estatutaria: Graduada y maestranda

“APORTES A LA CURRICULA DE GRADO,

DE LA INVESTIGACIÓN EN EL

ÁREA DEL PATRIMONIO”

ARQs. FELICIDAD PARIS BENITO,
ALEJANDRO NOVACOVSKY,
ROMINA FIORENTINO,
VIVIANA MATROGIACOMO,
ALEJANDRA DOMINGUEZ,
JORGE LUIS MENDEZ,
EVANGELINA SERPI
DOCENTES

ARQUITECTURA

El grupo que presenta esta propuesta pertenece a distintas cátedras de la presente Facultad y representa a un grupo mayor de docentes, graduados, alumnos de posgrado e investigadores que comparte las ideas que aquí se exponen. El mismo desarrolla en la FAUD diferentes proyectos de investigación, tareas de docencia, de transferencia y postgrado.

ARTICULACIÓN DE LAS MATERIAS DEL GRADO Y LOS RESULTADOS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

La propuesta refiere en forma directa a la necesaria articulación de los contenidos de las materias de grado, con los diferentes y numerosos proyectos de investigación que esta

facultad encara. Los proyectos a los que nos referimos son emergentes del IEHPAC¹ (anteriormente CEHAU²) por medio del Grupo de Investigación del “Patrimonio

Arquitectónico, Urbano y Rural, Monumental y no Monumental”. Estos tienen una trayectoria en forma ininterrumpida de más de 20 años, vinculados directamente con los problemas de calificación y cuantificación del patrimonio arquitectónico local y regional

El desafío al que se debería enfrentar LA FACULTAD es lograr

¹Instituto de Estudios de Historia, Patrimonio y Cultural Material

²Centro de Estudios Históricos Arquitectónico-Urbanos



poner en juego diversas estrategias tendientes a mejorar sus modelos de organización, en función de ajustar el diálogo entre investigación, docencia y extensión, para optimizar las prácticas académicas. Para el caso puntual de la investigación, no se pone en duda que la misma contribuye al fortalecimiento y a la calidad de la educación superior, en principio como práctica que, en sí misma, habilita a la producción de nuevos conocimientos. No obstante, el verdadero reto de la formación, en ese nivel, reside en generar las condiciones para que lo que se hace en investigación, se transforme en contenido curricular y educativo, vinculando armoniosamente ese producto con la docencia.

Lo expuesto se fundamenta en requerimientos e incumbencias generales tales como:

1°-En el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata -. En el texto Ordenado en 2016 según Resolución de la Asamblea Universitaria N° 001/2013 y Sentencia dictada por la Excma. Cámara Federal de Apelaciones de Mar del Plata, en autos “Ministerio de Educación de la Nación c/ Universidad Nacional de Mar del Plata s/Recurso Directo Ley de Educación Superior Ley 24.521”, expte. FMP 12370/2014, con fecha 18 de junio de 2015.

PREÁMBULO

“En el marco de la autonomía universitaria con pleno reconocimiento

constitucional, los representantes de su comunidad reunidos en Asamblea establecen el siguiente Estatuto propendiendo desde la perspectiva de la docencia, a una formación de calidad y relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, a la exploración y producción de nuevo conocimiento principalmente vinculado con las diversas realidades de la sociedad contemporánea; desde la perspectiva de la extensión, a un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos...”

2°-La CONEAU refiere a la necesaria vinculación de las áreas de investigación, transferencia y extensión con el grado. Cuestión que se considera de alta relevancia en tanto se trabaje en forma conjunta para el crecimiento de la carrera de arquitectura hacia su apertura a la comunidad y la correcta y completa formación del alumno en los diferentes campos del conocimiento.

Estándares de Acreditación Carreras de Arquitectura de la CONEAU - Resolución 498/06 (Anexo I - Contenidos curriculares básicos para la carrera de Arquitectura) Según esta resolución, “(...) el Perfil Profesional del graduado de arquitectura debe responder tanto a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas a tal título, como a los nuevos escenarios que surgen como producto de los cambios sociales, la globalización y el desarrollo tecnológico”. El mismo

comprende, no sólo el tradicional rol de proyecto y dirección de obra, sino también las siguientes áreas profesionales:

“La intervención y administración del patrimonio urbano, arquitectónico y cultural de las ciudades, poniendo en valor sus cualidades estéticas, culturales y sociales.” (Resolución 498/06: Anexo I, punto f)

3°- Y según los Objetivos de la creación del IEHPAC, Ordenanza del Consejo Superior 942/ 2014; Anexo I, Objetivos del IEHPAC:

(objetivo 4). Desarrollar programas y acciones de docencia de grado, de posgrado y de formación de recursos humanos en su área disciplinar y científica.

PROPUESTA

Según este marco de referencia y las experiencias comprobadas de otras Facultades como las de La Plata, Rosario y la UBA, en relación a la utilización de los resultados publicados de nuestros proyectos de investigación, es que creemos que una primera aproximación al abordaje de la temática patrimonial debe darse en las diversas asignaturas de la carrera, desde los niveles iniciales, mediante el estudio de casos y temas de arquitectura y urbanismo vinculados a nuestro patrimonio local y regional. Esta incorporación debe darse a partir de una revisión de contenidos de áreas curriculares como el área histórico cultural, donde es frecuente la superposición

y repetición de contenidos a la vez que quedan excluidos otros de suma importancia, como la producción de arquitectos de relevancia tanto a nivel local, como regional y nacional - Alula Baldassarini, Alejandro Bustillo, Francisco Salamone, por citar algunos casos - para los cuales se propone el análisis de sus características particulares (formales, estilísticas, constructivas) y sus contextos culturales de producción.

Tanto en los talleres como las materias de cada ciclo lectivo, con temáticas variadas- son instancias de transferencia concreta de los avances realizados en investigación. En esos espacios es donde se produce una mayor articulación entre el currículo y la investigación, más intensa incluso que la transferencia que ese mismo docente investigador realiza en el programa de la materia a su cargo.

La oferta optativa se abre como espacio para abordar, en profundidad, diversas aristas de las cuestiones sobre las que se está investigando y generando nuevos conocimientos. De igual forma acontece con los talleres, los cuales al tiempo que propugnan la actualización de contenidos, agregan, como adelantamos, la dinámica de cómo llevarlos al aula, siendo por demás interesante para quienes se están formando como docentes.

Consideramos que, en este punto, la figura y el rol del profesor a cargo de la cátedra resulta clave, porque es quien desarrolla por lo general, conjuntamente, las actividades de



investigación y docencia, realizando acciones de coordinación entre los demás integrantes de su equipo docente. La propuesta es entonces la generación de espacios de intercambio de experiencias desde los diferentes Institutos de la Facultad y el Departamento de Arquitectura, con el fin de incluir los temas propios de la investigación patrimonial en las diversas materias relacionadas, Historia, Construcciones, Diseño, en los diferentes niveles del ciclo Básico y de Orientación.

El estudio de estos contenidos en las etapas previas, conformará un cuerpo de conocimientos de relevancia para abordar las cuestiones teóricas, metodológicas y específicas de la preservación patrimonial en las asignaturas diseñadas para tal fin (electivas/optativas) dictadas en los años superiores de la carrera.

Asimismo en el área tecnológica es importante hacer hincapié en el conocimiento de los materiales y técnicas tradicionales propias de nuestro entorno, junto al análisis de los procesos patológicos en obras existentes, lo cual permitirá afianzar los conocimientos necesarios para encarar la etapa específica de diagnóstico de bienes patrimoniales en las asignaturas particulares que profundizan en el tema.

En la medida de lo posible deberá ser la cátedra desde su titular el responsable de llevar a cabo la transferencia de los resultados de sus indagaciones, convirtiéndolos en contenidos a enseñar. Esto se

opera en el marco del programa de su materia en la formación de grado y, según las características y alcances de las problemáticas que se investigan. La facultad desde su estructura institucional debe promover instancias de articulación de las diferentes áreas, fomentando explícitamente la aplicación de los temas de investigación en la planificación de materias como historia, tecnología o diseño.

INTEGRANTES

Mag. Arq. FELICIDAD PARIS BENITO

Condición estatutaria: Docente (Postgrado GIPAU, Electiva Patrimonio, TGC) e investigador.

Dr. Arq. ALEJANDRO NOVACOVSKY

Condición estatutaria: Docente (Postgrado GIPAU, Electiva Patrimonio, TGC) e investigador

Arq. ROMINA MARIEL FIORENTINO

Condición estatutaria: Docente (Electiva "Patrimonio" y TGC) e investigador

Arq. VIVIANA MASTROGIACOMO

Condición estatutaria: Docente (Historia II y Sociología), e investigador

Mag. Arq. ALEJANDRA DOMINGUEZ

Condición estatutaria: Docente (Historia I) e investigador

Esp. Arq. JORGE L. MENDEZ

Condición estatutaria: Docente (Introducción Historia y Construcciones) e investigador

Arq. EVA SERPI

Condición estatutaria: Graduada y maestranda

“EL TRABAJO FINAL DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA.

UN ABORDAJE PARA SU ENRIQUECIMIENTO”

ARQ. DANIEL ANTONIO CARÉ
DOCENTE

ARQUITECTURA

PALABRAS CLAVES

TFC, Currículo, Didáctica, Integración, Proyecto.

RESUMEN

El siguiente texto busca explorar la racionalidad que se sustancia en torno al dispositivo pedagógico denominado Trabajo Final de Carrera (TFC). El mismo consiste en el desarrollo de un trabajo de carácter proyectual, en un espacio acotado de tiempo, donde los estudiantes puedan desplegar y plasmar los conocimientos y competencias, relativos a las diferentes áreas de conocimiento, adquiridas a lo largo de la Carrera de Arquitectura. De esta manera, esta

instancia de síntesis cúlmine de la formación, se torna en un indicador acerca del carácter y la performance de la misma, interpelando tanto a su autor y a la estructura pedagógica que lo guía, como así también el sistema educativo institucional donde radica; expresando, en cierta forma, el perfil del egresado pretendido. Será menester incursionar en las dimensiones epistemológicas, curriculares y didácticas, para desentrañar el sistema relacional que converge en el TFC, permitiendo así acceder a conjeturas, universo de ideas y estrategias para su enriquecimiento.



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Arquitectura en la FAUD, como otras casas de estudio de nuestro país, presenta dos características salientes, por una parte la modalidad de atelier, es decir un aprendizaje basado a partir de una práctica de tipo discipular, que imprimiera la Ecole des Beaux-Arts de Paris; y por otra parte, la influencia extendida del

Enciclopedismo el cual propicia el aprendizaje en base a “contenidos”. En ese sentido la primera característica busca replicar la práctica profesional al ámbito académico, otorgándole un cariz profesionalista a la formación, mientras que la segunda ha llevado a un desmenuzamiento y fragmentación del saber para alcanzar rigurosidad o profundidad, manifestándose dicho sesgo en el Plan de Estudios de la FAUD. Este último se corresponde al diseño del año 1989, con algunas actualizaciones relativas a la vinculación con el medio, tales como Practicas Pre Profesionales Asistidas (PPPA), Practicas Socio Comunitarias (PSC), Tutorías y el mencionado TFC, por mencionar algunas. Bajo esta estructura o diseño curricular se observa que la síntesis cognitiva es llevada adelante por los estudiantes en la etapa final de la carrera con diferentes grados de dificultad, denotando, en múltiples casos, la falta de autonomía, criticidad y capacidad de síntesis de los mismos. En ese sentido, y como respuesta a los déficits mencionados, la FAUD

produjo un cambio en la estructura de las cátedras del Área Tecnológica Constructiva del Ciclo Orientación, integrando asignaturas del área bajo un mismo equipo docente, con el objeto de que dichas asignaturas arbitren los medios que tengan como norte coordinar, articular e integrar tanto los equipos docentes, como así también el conocimiento desplegado en las Áreas Arquitectónica Urbanística y Tecnológica Constructiva.

EL CURRÍCULO

Manifestación clara de las pretensiones de un Sistema educativo se encuentra plasmado en su diseño curricular (Camilloni 2013). Es por ello que se entiende la relevancia del mismo en la configuración de una Práctica Docente, una crítica al Currículo vigente, de carácter fragmentario, enciclopédico y profesionalista, tiene como objeto hallar caminos que superen el actual estadio de las Prácticas. En ese sentido podemos adherir a la noción de currículo yuxtapuesto e integrado, como formas de articulación entre todos los actores de la comunidad educativa y el conocimiento (Bernstein 1988). En la misma dirección, William Doll (1993), de la corriente posmoderna de re conceptualización, entiende que el currículo es un entramado de relaciones complejo, ecléctico, abierto, plural e impredecible, contrario a la idea de secuencia lineal organizada, correspondiente a una modernidad superada, siendo necesario abordajes del tipo abierto,

dialéctico, interactivo, y comunal. Es así que cualquier consideración acerca de las estrategias didácticas implementadas requiere una instancia previa de revisión del currículo que las enmarcan.

LA INTEGRACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES

La división internacional del trabajo, la especializaciones crecientes, las fragmentaciones de los procesos productivos, tuvieron como objeto la eficiencia económica. Estos procesos no han sido ajenos en el campo académico, donde se han incrementado la separación de los saberes, constituyendo ámbitos disciplinares que han ido buscando autonomía, como así también nuevas derivas disciplinares. Esto ha sucedido además al interior de los cuerpos, produciendo un mayor grado de especialización y profundización de los saberes, pero que han generado límites en lo inter e intra-disciplinar. Por otra parte los procesos de producción, los de acumulación, los de construcción social y ambiental se nos presentan con gran complejidad que requieren miradas crecientes multi e inter disciplinares, para su abordaje (Morín 1999). Es así que cobra valor la idea de currículo abierto, como así también las experiencias relativas a Integración de Áreas. En este último caso la experiencia llevada adelante por la FAUD UNMDP se muestra como pionera entre nuestras Universidades Nacionales junto a

las Unidades de Integradas y de Asesoramiento desarrolladas en la Facultad de Arquitectura de La Plata (FAU UNLP), teniendo como objeto en ambas Facultades, bajo diferentes modalidades, fortalecer el Trabajo Final de Carrera de Arquitectura.

EL TRABAJO FINAL DE CARRERA

La Arquitectura es una disciplina en la que intervienen múltiples variables y que abarca de una gran cantidad de campos del conocimiento, lo cual refiere a procedimientos complejos (Morín 2009), tensionados por el par Disciplina / Profesión, que requieren el desafío de la construcción de un conocimiento que permita el acceso a la autonomía, la reflexión y la criticidad (Schon 1987). Según el vigente PdE la asignatura Diseño Arquitectónico V tiene como objetivos y contenido, en su párrafo tercero, “*la realización de un Proyecto de Graduación con una visión regional que incluya la resolución de problemáticas de escala urbana, de escala arquitectónica y del plano de resolución técnica, normativa y socioeconómica de la arquitectura, como culminación del proceso de síntesis e integración de los conocimientos adquiridos durante la carrera hasta alcanzar las competencias necesarias para gestionar el proceso que requiere un proyecto arquitectónico*”. Resultado de ello, es que el TFC se desarrolla en el segundo cuatrimestre del último curso de la asignatura mencionada, siendo de carácter individual y bajo el



pautado que cada cátedra arbitre. En virtud de lo real, el TFC no se configura como un proyecto de graduación, ya que el mismo puede desarrollarse sin esta restricción, y si bien ha ganado desde su implementación un espacio diferenciado en el currículo, aún se encuentra asociado con mayor énfasis a la materia donde radica, que un trabajo de síntesis disciplinar. Así mismo se ha construido un espacio voluntario de articulación, incompleto, entre cátedras que buscan propiciar lo significativo de esta instancia cúlmine.

CONSIDERACIONES PARA UN ABORDAJE CRÍTICO

En el corto recorrido que lleva, desde su implementación en el año 2015, el TFC ha demostrado ser una Práctica que ha sorteado con diferentes suertes las evaluaciones llevadas adelante por los diferentes Jury de evaluación externa, reconociéndose tanto la labor de los estudiantes evaluados como así también de los equipos docentes que han llevado adelante la tarea, cuestión, esta última que no solo atañe al tramo final de la carrera sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde su inicio a su epílogo. De esta manera, el TFC se muestra, como todo dispositivo, pausable de ser monitoreado, evaluado, detectar sus fortalezas y sus déficits, en definitiva, perfeccionado. Si bien se ha iniciado un proceso mínimo e incipiente de integración de áreas curriculares a partir de la aparición de la Asignatura

“Materialidad y Proyecto. El Diseño constructivo en el Trabajo Final de Carrera”, la cual ha tenido dos cohortes con performances diferenciadas, se observan instancias asimétricas en cuanto a la coordinación, articulación e integración de las áreas, las cuales pueden corresponderse a lo que se conoce como Tribus Académicas (Becher 2001) y que tiñen al Estilo Institucional (Nosei 2012).

La oportunidad del presente Foro posibilita la especulación sobre una serie de interrogantes que nos interpelan, pudiendo constituirse en vectores que impulsen acciones propositivas, tales como objeto, alcance, actualización del TFC, para en virtud de ello definir criterios de organización. Para ello, se presenta conveniente abordar al menos dos ejes o dimensiones reconocibles. La primera de ellas es de carácter estructural y que atañe a la revisión de las vinculaciones y articulaciones entre lo Institucional, lo Curricular y lo Académico. En segunda instancia resulta pertinente discutir, revisar, proponer, y definir la conveniencia de los formatos de las estructuras didácticas convergentes, las estrategias de coordinación, articulación e integración de áreas curriculares, como así también los criterios de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, que nos lleven a enriquecer el TFC.

“REVISIÓN DE CONTENIDOS MÍNIMOS

DEL AREA TECNOLÓGICA.

EL CASO DE MATEMÁTICA 1 y 2”

ARQ. MARÍA ELVIRA GARBESI
DOCENTE

ARQUITECTURA

PROBLEMÁTICA DETECTADA

*¿Qué debe saber un estudiante de arquitectura de matemática?
¿Por qué enseñarle matemática?
¿Qué? ¿Cómo?*

Necesita de conceptos, herramientas y procedimientos para poder resolver adecuadamente problemas de diseño y materialidad, teniendo en cuenta la incorporación de las NTICs y la interdisciplinariedad, elementos importantes en su quehacer profesional.

¿Qué estudiante está involucrado en este aprendizaje?

Un estudiante que ingresa a un sistema desconocido, no sólo

desde lo académico, sino también desde los procedimientos y las responsabilidades. Con el prejuicio generalizado en la escuela media sobre la abstracción de las matemáticas, su aplicabilidad y su dificultad

¿Otra vez matemática?

¿Qué diferencia a ésta de la que ya se estudió?: SU APLICACIÓN.

¿Es lo mismo estudiar matemática para economía, ingeniería o biología que para arquitectura?. Definitivamente NO.

¿Y porque ésta le va a resultar interesante a un estudiante de nuestra facultad? Porque la aplica a lo que eligió: LA ARQUITECTURA.



Debe relacionarse con las otras materias tanto en los mismos años como con otros años y ciclos.

Ya en 2do, el estudiante un poco más afianzado, más seguro, con otros conocimientos incorporados, de varias materias, puede relacionarla más, aplicarla, descubrirla, saber encontrarla en las obras ya construidas o proyectadas, como utilizarla para los propios proyectos y materializaciones. Con la incorporación de los razonamientos, métodos y habilidades puede construir la red de conocimientos que va sustentando su aprendizaje.

No debe ser una mera recopilación de datos, fórmulas y saberes abstractos. La arquitectura es materialidad, concreción y hacia ahí apunto. Ni más, ni menos.

El estudiante que ingresa, y que va transcurriendo su vida universitaria, no sólo adquiere conocimientos en forma enciclopedista, acumulativa, sino redes de ellos, vinculaciones y procedimientos, que por analogías o diferencias va construyendo su propio saber. En todo este proceso, el equipo docente es un pilar esencial, en su acompañamiento en las distintas instancias, en hacer el aprendizaje de la pregunta no de la respuesta, tal como pregonaba Freire. Inspirar al estudiante a la curiosidad, a la reflexión, a la constante duda, a la puesta en crisis de ciertos “mitos”. Incentivar su creatividad, desde la incorporación de nuevas herramientas.

Motivar la investigación, experimentación y modelización. Perder el miedo al error, contribuir al “caos ordenado”.

PROPUESTA DE ABORDAJE

Es necesario determinar con profundidad el verdadero papel que debe jugar la Matemática en la formación de arquitectos: utilitario y formativo.

- Utilitario, porque aporta al estudiante los conocimientos necesarios para su formación académica y las herramientas de trabajo que le permitan identificar, interpretar y analizar modelos matemáticos en procesos técnicos, económicos, productivos y científicos vinculados a tareas profesionales de la carrera, así como resolver los problemas que estos conducen.
- Formativo, porque además desarrolla el pensamiento lógico, promueve la búsqueda de soluciones adecuadas y óptimas, posibilitándole comprobar y realizar la evaluación crítica de sus resultados, estimulando el control y el autocontrol, lo que lo adiestra para alcanzar la independencia en las acciones que ejecuta.

Desde el punto de vista metodológico, la Matemática también aporta al estudiante, métodos de trabajo organizado al estimular el pensamiento algorítmico, la capacidad de comunicarse de forma oral, escrita y gráfica lo que posibilita la defensa de sus criterios en el proceso de

solución de un problema, el análisis geométrico en general y de los objetos urbano-arquitectónicos, ayudándole a organizar las ideas y contribuyendo a la toma de decisiones sobre la forma de organizar el espacio.

La arquitectura se revela como una de las más complejas actividades de síntesis del pensamiento humano; opera en el espacio mediante la construcción y su fin último es dotar al hombre de un escenario para su vida. Es una disciplina autónoma, integradora, con un lenguaje propio en el que se barajan el Arte, la Ciencia, el Humanismo, la Tecnología.

En la Historia podemos encontrar muchas relaciones entre los estudios de la matemática, con la tecnología y la técnica constructiva, trasladándose al mismo diseño.

Si bien son muchos los ejemplos, tanto de estudiosos que se avocaron

al tema, como de arquitectos que pasaron a la acción, considero importante hacer una breve enumeración porque, justamente, esto es lo que considero que no debemos perder de vista al pensar QUÉ, POR QUÉ, CÓMO y PARA QUÉ decidimos enseñar determinados contenidos a los estudiantes de ésta carrera, y que lo diferencian de los estudiantes de otras, cuyos objetivos y motivaciones son distintas, aunque parezcan ser los mismos contenidos matemáticos.

La OCA 155/18 nos brinda un marco de referencia, proponiendo un soporte que basado en la mirada del Consejo Departamental puede formular estrategias de apertura hacia el área, recogiendo opiniones y propuestas de renovación que puedan luego traducirse en nuevos contenidos para el Plan de Estudio.



“ARTICULACIÓN HORIZONTAL DE CONTENIDOS PARA PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA”

ARQ. MARÍA ELVIRA GARBESI
DOCENTE

ARQUITECTURA

PROBLEMÁTICA DETECTADA.

El Plan de Estudios 2019 de la carrera de Arquitectura, plantea una gran coherencia al interior de cada una de las asignaturas. Sin embargo, entendiéndose adolece de instancias de puesta en común que faciliten y favorezcan la necesaria articulación de contenidos.

Considerando la arquitectura como disciplina, pienso que esos procesos de síntesis y articulación deben proponerse y favorecerse desde la formación, generando y promoviendo actividades inter-asignaturas que promuevan esa síntesis.

En los últimos años, sobre todo luego de la reforma que concluyó en el

Plan 89, se ensayó la realización del Ejercicio de Final de Ciclo. Si bien fue útil en cuanto a la formulación de un diagnóstico, no nos permitió avanzar en transformaciones de fondo.

PROPUESTA DE ABORDAJE

En base a la estructura que ofrece la OCA N° 155/18, que conforma la

“Comisión de Coordinación y Articulación de Integración de Contenidos

Curriculares”, propongo la creación de una subcomisión que, integrada por los profesores del ciclo introductorio, aborde esta problemática en particular.

Haciendo especial hincapié en la convergencia de las áreas tecnológicoconstructiva y urbanístico-proyectual, integrando experiencias educativas comunes, tanto a los estudiantes como a los docentes, en aplicación de las Misiones y Funciones de la Comisión.

Es de destacar, que el centro de la problemática es el estudiante, y como, ingresando a un ámbito distinto, puede interrelacionar los distintos saberes y competencias, en principio dentro de las materias de mismo año, y más adelante, con los distintos niveles y asignaturas.

Teniendo siempre presente el perfil del graduado a buscar y su capacidad de interrelacionarse con distintas disciplinas, que ya se vaya haciendo en el transcurrir de su trayecto formativo, lo considero imperioso.

Todo esto no es simplemente un acuerdo de qué, cómo y cuándo

abordar los contenidos. Es mucho más que ello. Es pensar en planificar estrategias, actividades y colaboraciones, desprendidos de la vanidad personal-profesional, para ser parte de un equipo donde cada integrante es importante para el buen funcionamiento del conjunto y lograr los objetivos buscados.

Una propuesta a tener en cuenta es abordar un trabajo integrador de fin de primer año, para verificar lo logrado, que puede ser tratado por áreas de competencias o que involucre a un grupo de asignaturas. La implementación debería ser gradual, con instancias de autoevaluación de la experiencia, considerando los logros alcanzados y mejorando lo que así lo requiera. En esta instancia, considero que la participación de los tutores pares es invaluable.

“CONTENIDOS CURRICULARES Y METODOLOGÍAS DE ABORDAJE EN LA ASIGNATURA MATEMÁTICA PARA ARQUITECTURA”

PROF. SUSANA TOSCANO
DOCENTE

ARQUITECTURA

PROBLEMÁTICA

Los contenidos curriculares de la asignatura Matemática, vigentes en la actualidad en la carrera de arquitectura, se corresponden con la modernidad con su culto a la razón pura y se alejan del paradigma actual de la complejidad.

Dichos contenidos se basan en el prestigio institucional de determinados temas y la resolución algorítmica de cálculos del análisis matemático, tal el caso de integrales y derivadas, temas que si bien conceptualmente son indispensables constructivamente, su resolución se corresponde con el área de ingeniería y no de arquitectura.

Al mismo tiempo se deja de lado la profundización de temas geométricos o la enseñanza de estadística, ambos contenidos indispensables en la actualidad para el perfil del arquitecto delineado en el siglo XXI.

La desactualización de contenidos curriculares incide en el anacronismo de las metodologías didácticas. En la actualidad, la generación del proyecto desde su génesis hasta su concreción, requiere la asistencia de herramientas informáticas. El uso conciente de las mismas requiere conocimientos matemáticos no considerados en los contenidos mínimos actuales.

Lo antedicho conlleva dos implicancias:

- No estamos preparando profesionales para la tarea que deben afrontar
- Estamos privando a los estudiantes de la utilización de herramientas que le permiten la construcción del propio conocimiento.

PROPUESTA

Se propone el dictado de Matemática Aplicada a la Arquitectura, lo que implica realizar una mirada hacia el diseño en cada uno de los temas propuestos

Hablar de diseño significa considerar todas las etapas del proyecto y no solamente la resolución técnica del mismo.

Se deberán implementar temáticas y metodologías que incluyan

herramienta informáticas, tanto en el dictado de la clase como en la elaboración de trabajos de los alumnos.

Dado que los algoritmos son resueltos por distintos programas, los cuales se deberán incorporar para el dictado de la asignatura, se podrá utilizar el tiempo de enseñanza de los algoritmos, en la enseñanza de las aplicaciones matemáticas a la arquitectura.

Los cambios curriculares y metodológicos implicarán un cambio en el sistema de evaluación. Las evaluaciones no podrán basarse en la simple memorización de fórmulas o resoluciones algorítmicas. El alumno deberá aplicar conceptos matemáticos a la arquitectura.

“INTEGRACIÓN ENTRE EL ÁREA PROYECTUAL Y LA TECNOLÓGICA”

ARQ. DIEGO JOSÉ TONDELLI,
ARQ. DIEGO QUARATI
DOCENTE

ARQUITECTURA

En el espacio que hoy nos brinda y celebramos, este 3er Foro Académico FAUD, y desde las experiencias transitadas en el desempeño de nuestra labor docente (desde hace aproximadamente veinte años, pero específicamente en los últimos tres en materias electivas del área Proyectual del ciclo de

“Orientación” de la carrera) es que deseamos dar a conocer nuestro punto de vista respecto de:

a) Un problema de la formación:

Los estudiantes responden con soluciones FRAGMENTADAS a los problemas planteados

¿FRAGMENTARIAMENTE? ¹

“La obra de arquitectura es única e indivisible. La obra de arquitectura es concebida en la mente como una totalidad. Pensamos en el Partenón, en una catedral, concebimos una casa, una escuela. Si esta totalidad es desglosada en diversos aspectos, se lo hace a los efectos de construirla, explicarla o analizarla, pero la obra no puede ser juzgada o apreciada sino integralmente. Es por incapacidad de visión o por intereses creados que en nuestras escuelas de arquitectura se

¹FRAGMENTO s.m. (lat. *Fragmentum*). Parte de algo fragmentado.

FRAGMENTARIO, A adj. Que está compuesto de fragmentos. 2. Incompleto, no acabado.

la enseña en forma desglosada como si la obra de arquitectura fuera una suma de funciones, valores plásticos más construcción.”

.....“La aberración llega al máximo cuando la disciplina, centro y base de la arquitectura, es desglosada en los primeros años en sus tres aspectos: constructivo, plástico y de composición o arquitectura”. Esto no se justifica, ya que cualquier docente debe ser capaz de explicar y hacer ver al alumno los valores espaciales, plásticos y constructivos de obras elementales de arquitectura. Si se me permite una derivación, diré que la enseñanza debiera ser centrífuga, hacia el alumno –el alumno es uno- con un trabajo que se desglosa en sus diversos aspectos a los efectos del estudio, y no como lo es en general, centrípeta; esto es, hay una serie de materias y trabajos a los que el alumno va y de los que él luego debiera hacer una integración que nunca hace.”

Eduardo Sacriste -Charlas a principiantes- (1968)

Pareciera que “el maestro”, luego de un “paseo” por la FAUD, nos estuviera “iluminando”. Podríamos citar puntos de contacto con reflexiones de Gino Randazzo “Escritos” (2003), Juan Molina y Vedia “Enseñanza sin dogma” (2008), e incluso, y desde otra perspectiva, Helio Piñón, en el Epílogo de su “Curso Básico de Proyectos” (1998), donde glosa sobre estos conceptos.

Cabe citar, además, lo referido a este aspecto en nuestra FAUD por la CONEAU en la última acreditación.

Notamos que los alumnos del último ciclo de la carrera (inminentes profesionales), si bien cuentan con conceptos y/o conocimientos del área constructivo - tecnológica no logran integrarlos de manera natural a sus procesos proyectuales. Es decir, los “entienden” como aspectos incluso disociados en los planteo de su propuesta proyectual. Entiéndase que esta **no es una crítica acusatoria, sino el llamado a un “mea culpa” colectivo**; una argumentación de la necesidad de producir un cambio real y activo. Somos nosotros, las cátedras y los cuerpos docentes, quienes hemos causado esta disociación y quienes deberíamos revertirla.

b) Proponer una posible estrategia de abordaje:

Plantear problemas INTEGRADORES para que los estudiantes brinden soluciones INTEGRALES.²

“Con las materias primas, mediante un programa más o menos utilitario habéis establecido ciertas relaciones que han suscitado mis emociones. Esto es arquitectura.” **Le Corbusier** -Vers une Architecture- (1923)

Proponemos abordar el problema a partir de dos acciones concretas:

La revisión y reformulación del Plan de Estudios para la formación disciplinar de los futuros profesionales de la ²**INTEGRAL** adj. Que comprende todas las partes o aspectos de los que se trata.

Carrera de Arquitectura, todos somos conscientes de ello. Esta acción es la más abarcativa y de largo plazo, ya que involucra a la totalidad de los actores de la FAUD con el consabido nivel de complejidad que requerirá su elaboración. No es este Foro el ámbito ni el instrumento para resolverlo, pero si, para recordar la necesidad de “tomar cartas en este asunto” de manera urgente.

Ejecutar desde la cursada de una materia de carácter Electiva, en el ciclo de Orientación, un **“Ejercicio Proyecto-Constructivo de Arquitectura”** bajo la forma de una **“simulación de tipo profesional”** para elaborar un diagnóstico y obtener datos actualizados y objetivos respecto de las capacidades con las que cuentan los estudiantes avanzados. Esta acción, de alcance real y concreto, resultaría imprescindible, y a la vez necesaria para establecer contenidos para el nuevo Plan de estudios.

El diagnóstico no pretende estigmatizar a los estudiantes, todo lo contrario, a partir de él, intenta que las cátedras y sus docentes visualicemos los déficits propios y establezcamos estrategias para minimizarlos.

Los estudiantes son “materia dispuesta” que con el pasar de los años en las cursadas se ven inmersos en demandas que los estereotipan limitando así su creatividad.

¿Por qué desde una materia electiva y de carácter proyecto-constructivo?

Porque el resultado garantizaría la representación de la totalidad de las ofertas de formación que ofrece la FAUD a través de sus cátedras. Hemos constatado, en la labor docente que venimos desarrollando en las diferentes materias electivas³, que los estudiantes suelen optar con beneplácito por las ofertas que denotan propuestas íntimamente relacionadas con la “Producción Arquitectónica”.

Obviamente, tanto el armado de la propuesta para la materia, como dictado de requeriría de la participación de docentes de las áreas tecnológico-constructiva y proyectual. Consideramos que es solo desde la **integración de los docentes** de estas distintas áreas que se creara el marco para que el estudiante pueda conceptualizar de forma integrada los conocimientos. *“La arquitectura es idea construida”*, en palabras de Campo Baeza

Desde ya, e independientemente del uso de la producción registrada en la cursada para elaborar diagnósticos, la materia sería además de carácter formativo, pues la simulación aportada por los estudiantes es un ensayo de alto valor para su inminente actuación profesional.

¿Por qué un ejercicio “Proyectual” de arquitectura?

“... intentábamos hacer que los estudiantes fueran conscientes de los problemas que surgen. No

³Narrativas Proyectuales, Pensar el Hacer, Anatomía de la arquitectura moderna en MDP

les enseñábamos soluciones, les enseñábamos un modo de resolver problemas.”

“...Lo que realmente necesitamos es saber cómo construir con cualquier material y eso es lo que hoy falta.”⁴

Consideramos que **es el Proyectar el único instrumento con la capacidad**

de integrar para su estudio todos los sub-sistemas que componen al hecho arquitectónico.

Más tarde, este modo de manejar conceptos de manera integral será aplicable en el ejercicio profesional aportando valor arquitectónico a la obra materializada.



⁴conceptos extraídos de: - Conversaciones con Mies van der Rohe-. GG (2006)

“LA CONDICIÓN MATERIAL DE LA

ESTRUCTURA; PRÁCTICA EN EL

TALLER DE ESTRUCTURAS 4”

ARQ. FLORENCIA GIOIA
ARQ. MARÍA JOSÉ DÍAZ VARELA
DOCENTE

ARQUITECTURA

1. PLANTEO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN

Es posible considerar que para acceder al mundo material y real, la arquitectura debe trascender el mundo de las ideas. Se hace indispensable pensar entonces, en qué momento del proceso del proyecto se define materialmente la idea. Entendiendo que la conformación de la estructura de un edificio, así como la cuestión material y técnica, imponen sus lógicas y sus leyes, se asume que debieran ser abordados desde el momento inicial de la concepción del proyecto. Si bien existe en la actualidad una clara conciencia de la necesidad de integración del

conocimiento técnico-arquitectónico-, durante siglos nuestra disciplina ha sido el punto de encuentro de dicha fricción.

Esta problemática, probablemente, tenga su génesis durante la formación arquitectónica, donde la estratificación del conocimiento con fines pedagógicos separa el área tecnológica del diseño proyectual. Esta situación conspira contra la necesidad de concebir a la arquitectura como un todo. Resulta, por lo tanto, una tarea poco natural para un estudiante partir de una idea apoyada en la tectonicidad, tomando la estructura como elemento definitorio y fundamental

en la arquitectura. Por otro lado, las preocupaciones principales del estudiante están abocadas a la definición espacial, funcional y formal de sus proyectos, relegando el interés cognitivo de las cuestiones tecnológicas. El tema estructural resulta en general desplazado a un momento crítico y final de la resolución del proyecto.

Las cátedras de estructuras, tradicionalmente con una alta influencia ingenieril, orientaron el análisis estructural sobre la base de modelos matemáticos, haciendo caso omiso del diseño estructural como parte del camino para hacer arquitectura. Difícilmente la realidad material de la tecnología de las estructuras sea fácilmente asimilada por los estudiantes a partir de la insistencia en la expresión numérica de ecuaciones matemáticas.

Los estudiantes que cursan el último nivel de Estructuras de la carrera, ya han adquirido en el ciclo básico profesional (Estructuras 1, 2 y 3) las herramientas necesarias para dar precisión en los dimensionados de piezas de luces menores, que resistan y deformen de un modo compatible con su uso: **las estructuras se resuelven calculándolas.**

Otra problemática es el uso de las tecnologías informáticas desde las últimas décadas del siglo XX, lo que implicó nuevos métodos de producción, que llevaron a concretar y a ampliar conceptos de la tectónica clásica, que permiten no sólo dibujar

geometrías complejas que eran imposibles de representar, resolviendo intrincado detalles; sino hacer un mapeo integral acerca del modo en que esa superficie solicita y deforma. Esta nueva y potente herramienta ha influido notablemente en los procesos de diseño y de construcción y conduce a una redefinición de lo tectónico entendido como la condición estructural de lo constructivo. Si antes de la computadora se diseñaba lo que se podía calcular, en la actualidad todo lo que se diseña, en general se puede calcular, por más compleja que sea su geometría. En este panorama, asistimos a la publicación de edificios producto de operaciones aleatorias paramétricas que con un gran costo económico y debido al avance en la resistencia de nuevos materiales logran su materialidad.

2. ESTRATEGIAS DE ABORDAJE A LA PROBLEMÁTICA EN EL TALLER

En Estructuras 4 (dentro del ciclo de orientación), donde se estudian sistemas estructurales especiales, se enfrentan a un nuevo requerimiento: el diseño estructural. Como estrategia para la práctica de taller, ahora ante la necesidad de cubrir una luz importante, se devela que la configuración del espacio se genera a partir de la estructura, y que ante una misma problemática son muchas las formas de resolución: **las estructuras se diseñan.** Y si en un proyecto de baja escala la cuestión estructural se podía desplazar a un último momento, es necesario ahora

abordar desde los primeros croquis, los esquemas que luego permitirán determinar los sistemas estructurales materialmente razonables para el requerimiento de este nuevo desafío. De modo que las estructuras no sólo deben cumplir con su estabilidad, resistencia y rigidez, sino que manifiestan aspectos morfológicos, espaciales, funcionales, simbólicos y expresivos de la arquitectura.

En este documento se plantea la posibilidad de observar como aporte la experiencia pedagógica que hemos llevado a cabo en la cátedra de Estructuras 4 durante los años 2018-2019. La metodología propuesta para afrontar la problemática se refiere a un trabajo final de corto desarrollo y elaborado sin mediación docente una vez concluida la cursada, por aquellos estudiantes cuyo desempeño fue superior a la media.

El objetivo del mismo busca interrelacionar los conceptos de los distintos sistemas estructurales, analizados en unidades independientes durante la cursada. Partiendo del análisis de la concepción estructural de una obra paradigmática, el estudiante debe formular una transformación estructural atendiendo a la lógica de un nuevo material asignado. De este modo se invierte la secuencia de las prácticas conocidas donde, a partir de un esquema estructural se plantea el sistema más conveniente adoptando los materiales más aptos; para pasar ahora, en esta

experiencia pedagógica, a definir el esquema estructural de un edificio condicionado a un material que impone su propia lógica.

Como resultado es posible destacar que a partir de la implementación del nuevo práctico se genera un espíritu crítico en el estudiante, ante las arquitecturas que pretenden deslumbrar venciendo la fuerza de la gravedad a cualquier costo. Este ejercicio pedagógico permitió que los alumnos entiendan la naturaleza de los materiales en su esencia y la lógica que ellos mismos imponen, logrando así promover la racionalidad de los sistemas. Posiblemente este aporte colabore para que los profesionales egresados de nuestra facultad ante la disponibilidad de las actuales herramientas, ejerzan un uso riguroso de lo estructural evitando caer en la simple apariencia provista por las imágenes de moda.

“LEGISLACIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL ARQUITECTO. REVISIONES NECESARIAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS FUTUROS PROFESIONALES EN DIVERSOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN”

ESP. ARQ. MARISA TROIANO
ARQ. JULIA ROMERO
DOCENTES

ARQUITECTURA

UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN
Desde la perspectiva de la asignatura “Legislación de Obra”, los problemas detectados en la formación profesional de los futuros arquitectos se sintetizan en tres [3] aspectos sin orden de prelación o importancia:

1. La **acotada carga horaria de cursada obligatoria [64hs]**, condiciona el desarrollo de los contenidos previstos en los planes de estudios vigentes, obligando a compactar su abordaje y profundidad y dejando para la cursada electiva aspectos esenciales de la práctica profesional del futuro arquitecto.

2. La definición de la **denominación de la asignatura** [Legislación de Obra] **impone un perfil profesional estereotipado que no se corresponde con la multiplicidad de roles y tareas profesionales del arquitecto** en su práctica profesional.
3. **Contenidos curriculares no revisados a la luz de nuevas prescripciones normativas, y en relación** a un sistema de las correlatividades que asegure la continuidad y coherencia de los aprendizajes permitiendo una adecuada integración de los conocimientos.



4. **La falta de desarrollo de Proyectos de Investigación y de Extensión que aborden problemáticas afines a la asignatura**, entendidas como instancias que permiten la vinculación directa con el medio y espacios de indagación sobre problemáticas disciplinares.

En ese sentido, vale recordar las prescripciones de la resolución 498/06¹ del MECyT: *“Las prácticas profesionales reconocen escenarios y formas de acción que dan lugar a una participación diversa y múltiple del arquitecto donde se reafirma la formación ética y la responsabilidad social y política que conllevan las acciones profesionales. En este sentido, se demanda la formación de un profesional con perfil generalista y apto para actualizarse, continuar aprendiendo, y dotado de las siguientes capacidades: a) Capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas interesados en el trabajo del Arquitecto, orientado al mejoramiento de la calidad del hábitat. e) Capacidad de ejercer las actividades*

¹Resolución Ministerial N° 498/2006. CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS PARA LA CARRERA DE ARQUITECTURA. Emisor: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA (M.E.C. y T.). Sumario: Educación universitaria -- Contenidos curriculares básicos para la carrera de Arquitectura -- Actividades profesionales reservadas al título sin perjuicio del régimen del art. 43 de la ley 24.521 -- Plazo para que las universidades se adecuen a esta normativa. Fecha de Emisión: 11/05/2006. Publicado en: Boletín Oficial 18/05/2006

de organización, dirección y gestión de naturaleza política, técnica y administrativa pertinente, en el plano correspondiente”.

ANTECEDENTES

Desde la creación del Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura en 1989² la asignatura “Legislación de Obra” quedó incorporada en el Ciclo de Orientación de ese plan, puntualmente en 6° año de la carrera, pasando de ser una asignatura obligatoria de cursada anual a cuatrimestral.

Los contenidos mínimos de la asignatura, tanto en el plan 1989 como en su reciente modificación del Plan 2019³, son: *“El marco legal del ejercicio profesional: La Constitución - Los Códigos - Las Leyes de Colegiación. Otras leyes especiales Las reglamentaciones y Ordenanzas. Personalidad jurídica del arquitecto: Derechos - Obligaciones - Responsabilidades. La profesión del arquitecto: Funciones específicas y accesorias. El ejercicio libre y en dependencia - Nuevas formas de ejercicio de la profesión. Relación comitentearquitecto: Los honorarios profesionales - El contrato comitente - arquitecto. Sistema jurídico económico. El seguimiento de contratos. - El contrato de construcción. Ética profesional. Funciones accesorias: tasaciones - pericias - arbitrajes - medianería.”*

²Ordenanza de Consejo Superior N° 710/10. Texto ordenado Plan de Estudios 1989 ³ Ordenanza de Consejo Superior N° 216/19.

Complementariamente, ambos planes de estudios prevén que, como mínimo, se deberán presentar a aprobación del Consejo Académico propuestas de asignaturas electivas las asignaturas de cursada de las asignaturas obligatoria que se cursan en el primer cuatrimestre del 5° y 6° año de la carrera, entre las que se encuentra la asignatura “Legislación de Obra”.

Por otro lado, entre ambos planes de estudios, han mediado resoluciones que inciden directamente en el diseño curricular de la carrera y, por ende, en la asignatura. La Ley de Educación Superior [LES] N° 24521/93, Resolución 254/03 [inclusión de las carreras de arquitectura en el art. 43° de la LES]; Resolución 498/06 del MECyT [Contenidos y estándares mínimos]; Resolución 1257/18 del ME [Actividades Reservadas], entre otras, deben ser tenidas en cuenta para la revisión de los contenidos, carga horaria, modalidades de dictado, etc.

Asimismo, el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación [Ley N° 26994/14³] impone un nuevo marco normativo para el ejercicio profesional, las prescripciones para los vínculos contractuales entre personas de diferente índole jurídica, obligaciones y responsabilidades emergentes, entre algunos aspectos regulados que cambian los conceptos hasta el momento abordados.

³<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/norma.htm>

b) Estrategia de abordaje: continuar con las acciones de **fortalecimiento del área tecnológica constructiva, especialmente el sub-área Legislación**, a partir de:

1. **Analizar los contenidos mínimos, correlatividades, carga horaria, modalidades y régimen de cursado de la Asignatura** en los planes de estudios de la carrera de arquitectura 1989 y 2019, así como las Resoluciones Ministeriales 498/06 y 1254/18, entre otras normas;
2. Reformular el nombre de la Asignatura a **“Legislación de la Práctica Profesional de la Arquitectura”** con el objeto de contribuir al desarrollo de un perfil profesional complejo y con múltiples ámbitos de inserción.
3. **Incrementar la carga horaria obligatoria de la asignatura**, adicionando un cuatrimestre a la cursada para que sea de régimen anual.
4. Promover y propiciar la **participación de docentes del área en las jornadas anuales de cátedras de legislación organizadas por la Federación Argentina de Entidades de Arquitectos** [FADEA].
5. Promover una **mesa de trabajo**, sistemáticamente planificada y con mecanismos de registro, **con el Colegio de Arquitectos de la PBA** con el objeto de advertir

- dificultades en la inserción y la práctica profesional.
6. Contribuir al desarrollo de Prácticas Pre Profesionales Asistidas⁴ [PpPA] y Prácticas Socio Comunitarias⁵ [PSC] de los estudiantes de arquitectura.
 7. **Integrar los contenidos de la asignatura en el desarrollo del Trabajo Final de la carrera** y promover el asesoramiento en su desarrollo general.
 8. Propiciar la presentación de **asignaturas electivas que desarrollen aspectos complementarios y experimentales de la práctica profesional** del arquitecto con perspectiva a los escenarios socio culturales futuros.
 9. Promover la participación del cuerpo Docente en Proyectos de Investigación / Extensión

“GESTIÓN Y PRODUCCIÓN DE OBRAS

COMO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

EN INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA

E INTEGRACIÓN DISCIPLINAR”

ARQ. CLAUDIO BONESANA,
ARQ. DANIEL VILLALBA
DOCENTES

1.0. INTRODUCCIÓN

En la Universidad Pública, estas instancias abiertas, democráticas y participativas, siempre son valiosas porque promueven el debate de ideas, consolidan conocimientos y crecimientos, razón de ser del espíritu universitario.

En ese sentido, para dar un primer contexto, apoyamos nuestra reflexión a partir de la **AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL 2016, PLAN ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO**

2030, y recomendaciones de **CONEAU** de la última acreditación. Es un punto de partida importante al otorgar información estadística, sobre

indicadores del Sistema Integral para la Evaluación Institucional (SIEMI) de la Autoevaluación Institucional 2016 de la UNMdP, donde en el título: MISIÓN Y PROYECTO INSTITUCIONAL pto 1.2 postula:

.....” *-Una formación media, de pregrado, grado y posgrado de calidad y relevancia científica, social y cultural, con un fuerte anclaje zonal, y una clara perspectiva internacional;*

-La exploración y producción de nuevos conocimientos y tecnologías, vinculándolos con las diversas realidades de la sociedad contemporánea y sus constantes transformaciones;

⁴OCA N° 286/11 y Plan de Estudios 2019

⁵OCS N° 1747/11 y Plan de Estudios 2019

-Un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto de los derechos humanos;

-Una sólida relación entre el sector científico tecnológico, organismos públicos e instituciones privadas, en función de la transferencia de saberes y conocimientos, para su apropiación por parte de la Sociedad.

-Un pleno acceso a la información, alentando a todos sus miembros a la participación en la toma de decisiones y al control de la gestión fortaleciendo la democracia universitaria.”.....

De los resultados de esta **AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL 2016**, se sugiere analizar los datos estructurados de la evolución de los proyectos y recursos en investigación, transferencia y extensión, y la participación de docentes y estudiantes en dichos procesos para determinar, en el intercambio del FORO, políticas y una agenda de acciones concretas para la vinculación con el grado en general, y con el Área Tecnológica-Constructiva del Ciclo de Orientación en particular (por ejemplo: escuela de becarios, asistencia a la formulación de proyectos, incorporar las Prácticas socio- comunitarias, participar en actividades de extensión, consolidar vinculaciones con el medio socio productivo, proyecto final de carrera, jury, etc) .

Asimismo, del **PLAN ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO 2030** de la UNMdP,

constituye otro espacio de oportunidades por haber participado en las comisiones de análisis interno, por eje estratégico, donde se partió del diagnóstico, luego de un sondeo de la comunidad universitaria, enunciando luego propuestas que dieran contexto para los trabajos a desarrollar en cada Unidad Académica, para así, tener herramientas de abordaje institucionales.

2.0. PROBLEMA DE FORMACIÓN

Innovación e Integración de Contenidos, Especificidad y Coordinación

Entendemos que el presente FORO se propone para sumar, integrar contenidos en la revisión curricular del Plan de Estudios de Arquitectura.

La ponencia parte de la base de postular una mirada acerca de la crisis y los desafíos de la profesión, para objetivar una serie de competencias a ser adquiridas por los estudiantes, en el marco de las posibilidades sociales, económicas y tecnológicas de nuestra región. Acercando de manera concreta al estudiante a la comprensión de las primeras prácticas profesionales, roles, instrumentos de acción, de comprender la dimensión de la Industria de la Construcción, como industria de industrias, como motor de la economía y como procesos dinámicos de organización de economías regionales. Avanzando desde el dominio de los temas centrales de la construcción tradicional, hacia la racionalización absoluta de sistemas

industrializados. De esta manera se establecen las diversas escalas de complejidad, siendo coherentes y de sentido acumulativo, como parte del proceso del proyecto de arquitectura.

Las asignaturas de las que formamos parte, Construcciones IV “noche”, Economía y Organización de Obras y electivas Obra Pública, Obra Privada, actores de la industria de la Construcción y Visita de Obra, primeras Prácticas Profesionales, roles e instrumentos de acción, tienen en sus objetivos, y contenidos, además de lo específico, aspectos complementarios que en la realidad de la formación de nuestros estudiantes no sucede, además de revisar su articulación y denominación en la estructura curricular.

Este déficit de formación, centrado en la falta de síntesis de los estudiantes del ciclo superior, es nuestro núcleo de trabajo, nuestro objetivo fundamental. Nuestra convicción radica en encontrar y proponer los puntos de complementariedad en que las construcciones, la economía, la organización, gestión, producción de las obras se fortalecen de manera creativa, innovadora, propositiva, coordinada fundamentalmente interáreas, que postule dar mayores habilidades a los futuros arquitectos para que proyecten dominando tecnologías y procesos productivos y de gestión, donde la organización y la optimización de recursos, les permitan ensayar innovaciones proyectuales y de organización de

obras en dimensiones sistémicas, de valoración y de materialidad del Proyecto de arquitectura, a saber:

sistemas constructivos	sistemas económicos	sistemas productivos
valoración tecnológica	valoración económica	valoración de recursos
materiales del sistema	materiales del mercado	materiales de la obra
	Proyecto de Arquitectura	

Por estos motivos adherimos al informe de gestión 2018-2019, aprobado en asamblea del día miércoles 24 de abril del corriente año, en su Plan de Acción META 1 a):

.....”1- Actualización de todos los planes de estudio

a. El plan de estudios de la carrera de arquitectura ha sufrido mínimas variaciones desde 1989. Fue pionero en su época, referente de los estándares de acreditación, pero hoy merece ser revisado íntegramente. Los nuevos modos de ejercicio profesional, los alcances del título comprendido en nuestros planes de estudios y la rigurosidad de las actividades reservadas, reguladas por ley, así lo indican. En los últimos años le incorporamos al plan el Proyecto Final de Carrera y las Prácticas Pre-profesionales, actualizaciones que comprometimos en la acreditación del 2009 y 2016, pero que no resuelven el núcleo del problema formativo detectado en el FORO ACADÉMICO DE 2014. Con los últimos concursos,

iniciamos trece (13) talleres con propuestas pedagógicas renovadas, y otros tantos que guardan el buen hábito de la evaluación y las actualizaciones en cada ciclo lectivo. A partir del 3º Foro Curricular convocado para mayo de 2019 permitirá generar un espacio de intercambio de opiniones críticas y propuesta de alternativas de actualización.

“.....

Finalmente, se deberá abordar la articulación de saberes y aprendizajes, del CICLO BASICO (será necesario el debate sobre un trabajo integrador de cambio de ciclo, para

verificar umbrales de conocimiento), con una mirada crítica y con espíritu contributivo, donde en los talleres de Construcciones y las Estructuras, tanto en sus equipos docentes, sus desarrollos en investigación y extensión, los cuales tienen un valioso recorrido institucional, como así también en la memoria colectiva que le confieren identidad y referencia, tomaremos y propiciaremos ámbitos que fortalezcan, como punto de partida, este inicio del CICLO DE ORIENTACIÓN y su culminación en el PROYECTO FINAL DE CARRERA.

“MEJORAMIENTO DE LA RELACIÓN INCUMBENCIAS-CONTENIDOS Y CUESTIONES ESTATUTARIAS, CARGA HORARIA DEL ÁREA TECNOLÓGICO - CONSTRUCTIVA, EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA”

ARQ. SABINE ASIS, ARQ. LELIS RENÉ FERNÁNDEZ WAGNER, ARQ. ALEJANDRO
ROBERTO ARA, ARQ. ANALÍA MILAGROS MILANESSI
DOCENTES

ARQUITECTURA

En el marco de la convocatoria al “3er FORO ACADEMICO FAUD “Encuentro para la revisión curricular de las carreras de grado”, elevamos a vuestra consideración el presente documento de trabajo elaborado en los Talleres Vertical de

Construcciones “TN” y “TM”, detallando en cada ítem enunciado: a) un problema en la formación, b) propuesta de una posible estrategia de abordaje, c) Las Practicas Pre Profesionales y las Practicas Socio comunitarias.

Problemas de la formación en el Sub Área Tecnológico - Constructiva:

INCUMBENCIAS, CONTENIDOS A DESARROLLAR Y CARGA HORARIA DE DICTADO.

Si bien el actual plan de estudios cubre el mínimo de hs. requerido por la resolución ministerial 498-2006 (1225 hs.), en la práctica la carga horaria disponible resulta insuficiente para el desarrollo de los contenidos en los tres niveles de los Talleres Verticales de Construcciones, en especial si se incorporan los que tienen un escaso o nulo abordaje. En tal sentido, consideramos que sería necesario incorporar o profundizar los siguientes contenidos para abastecer los requerimientos de las incumbencias profesionales:



- Seguridad e Higiene en la construcción.
- La problemática del medio ambiente y sustentabilidad.
- Patologías de la construcción.
- Medición y nivelación de parcelas (ítem 12 Incumbencias prof. Arq.).
- Luminotecnia - Acústica

Asimismo, la relación entre incumbencias y las horas de dictado de clases en la carrera, que permitan alcanzar a los estudiantes los saberes de la profesión, resultan insuficientes. Analizadas las incumbencias¹ y las horas de dictado de clase en cada área, el Sub Área Tecnológico – Constructiva solo tiene el 30% de la carga horaria, cuando las incumbencias hacen referencia en más del 50% de los ítems, a contenidos específicos de dicha Área.

Propuesta: Incorporar al Plan de Estudios los contenidos mínimos requeridos por las incumbencias profesionales que confiere el título de Arquitecto e incrementar la carga horaria del Sub Área Tecnológico – Constructiva en forma proporcional.

RELACIÓN DOCENTE ALUMNO

Consideramos al Sub Área Tecnológico - Constructiva con la modalidad de Taller, característico de la carrera de Arquitectura.

¹Incumbencias profesionales del título de Arquitecto (Anexo Res. N° 133/87 y Anexo Res. N° 498/06 Min. de Educación)

Confluyen la teoría y práctica, en que las clases conceptuales se articulan con problemas reales y concretos de abordaje y resolución. El taller constituye una experiencia de enseñanza y aprendizaje realizada de forma grupal, en un ámbito que involucra la interacción continua entre docentes y estudiantes. Las actividades involucradas en el aprendizaje del diseño constructivo y definición de los procesos productivos requieren de correcciones grupales, el abordaje de aportes específicos que constituyen un espacio de producción y de reflexión permanente, que articula la especificidad de la asignatura, y las implicancias del trabajo profesional en un sentido amplio.

Propuesta: Consideramos que la relación docente - alumno debe ser igual a la de los talleres de diseño, bajando de 1:30 a 1:25 dicha proporción.

VISITAS A OBRA

Es una actividad fundamental en el proceso de formación de los alumnos al acercamiento progresivo del rol profesional. Consideramos que es una instancia de aprendizaje imprescindible que actualmente queda sujeta a las posibilidades particulares de los estudiantes y a las gestiones que cada cátedra realiza. Asimismo, hoy día no existe gestión institucional que facilite y/o promueva efectivamente dicha actividad.

Propuesta: Incorporar al tiempo académico las visitas que actualmente deben realizarse fuera del horario de clase.

Las Prácticas Pre Profesionales y las Practicas Socio Comunitarias.

Esenciales para la formación de un profesional capacitado y comprometido, han sido puestas en relevancia con su inclusión en el Estatuto de la Universidad, quedando para cada Unidad Académica su puesta en marcha. Nuestra casa aún no ha podido dar una respuesta ni propuesta suficientemente adecuada para dar cabida a la totalidad de los estudiantes. En los Talleres Vertical de Construcciones incipientemente

registran experiencias que han resultado cualitativamente relevantes pero que por ser realizadas por fuera de las obligaciones docentes y de los tiempos de docentes y estudiantes, aun son cuantitativamente incipientes.

Propuesta: Acompañar paulatinamente con dedicaciones de docentes que tutorean estas actividades, incrementar la carga horaria asignada, en el mismo orden de ideas expuesto al respecto en párrafos anteriores. Conforme con la planificación de cada nivel en lo relativo a contenidos, lugares, actividades, evaluación, seguimiento, de estas PPP y PSC.

“¿CÓMO GARANTIZAR QUE LA FORMACIÓN

SE VEA FORTALECIDA EN UNA

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR, TANTO DESDE

UNA REDEFINICIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

COMO DESDE EL ENFOQUE DE ACREDITAR

LAS ACTIVIDADES RESERVADAS Y

LOS ALCANCES DEL TÍTULO DE ARQUITECTO?”

ARQ. ARQ. GUILLERMO ECIOLAZA
DOCENTE

a futuro nuestras carreras. Hasta aquí, nuestra facultad pasó dos veces por procesos de acreditación donde las variables institucionales y curriculares fueron integradas. A partir del resultado de la acreditación institucional, las acreditaciones de carrera a futuro van a ser más cortas, más precisas, más curriculares. CONEAU observará las actividades reservadas de manera excluyente y los alcances de cada título para corroborar correspondencia entre las acciones institucionales y los propósitos comprometidos. En este sentido debe ser considerado el plan estratégico 2030 de la UNMdP como un insumo de las futuras acreditaciones y también la agenda de CODEFAUN que, de cara a un balance de los dos procesos de acreditación y la incorporación de las nuevas carreras abiertas en los últimos años que todavía no acreditaron, se encuentra abocado a la tarea de analizar y actualizar los estándares acordados en 2006.

La OCS Nro 216/18 define el plan de estudios vigente para la carrera de arquitectura que fuera acreditado por RESFC-2018-136-APNCONEAU#MECCYT ²y en correspondencia con la RM1254/18 que define en su anexo XXI los 4 alcances del título que serán objetos de acreditación, actividades reservadas y alcances quedan compuestos de la siguiente manera:

²La CONEAU, en la resolución de referencia, que acredita la carrera de arquitectura de la

ACTIVIDADES PROFESIONALES RESERVADAS AL TÍTULO DE ARQUITECTO (RM1254/18 AXXII)

1. Diseñar, calcular y proyectar estructuras, edificios, conjuntos de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura, y otras obras destinadas al hábitat humano, en lo concerniente al ámbito de su competencia.
2. Dirigir y controlar su construcción, recuperación, renovación, rehabilitación, refuncionalización y demolición.
3. Certificar el funcionamiento y/o condición de uso o estado de lo mencionado anteriormente.
4. Proyectar, dirigir y evaluar lo referido a la higiene y seguridad en lo concerniente a su actividad profesional.

UNMdP generó sólo 3 compromisos específicos, que la facultad está resolviendo dentro de lo previsto:

Incorporar un profesor y dos auxiliares docentes para consolidar el espacio curricular de la Práctica Profesional Asistida. (soporte de cargos docentes que debemos resolver antes del ciclo lectivo 2022)

Aumentar la cantidad de asistentes técnicos para los laboratorios de Informática y de Ensayo de Materiales. (Pasamos de 3 asistentes designados en 2017 a 10 asistentes designados en mayo de 2019) 3- Ampliar y aumentar el mobiliario y la red del Laboratorio de Informática. Asegurar su acondicionamiento térmico. (Inauguramos en 2019 el nuevo laboratorio con excelentes condiciones de equipamiento, infraestructura y capacidad para 100 máquinas simultáneas)

ARQUITECTURA

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA DE FORMACIÓN

¿Cómo garantizar que la formación se vea fortalecida en una ACTUALIZACIÓN CURRICULAR, tanto desde una redefinición del perfil profesional como desde el enfoque de acreditar las ACTIVIDADES RESERVADAS y los **ALCANCES DEL TÍTULO DE ARQUITECTO?**

Para ensayar cambios con el objeto de resolver los déficits formativos actuales, cualquiera sea el método o el modo en que quisiéramos presentarlos, discutirlos, valorarlos o discriminarlos, requiere un marco normativo para su abordaje. Así

como considerar la redefinición del perfil profesional del arquitecto¹ y una actualización curricular, debe compatibilizar aperturas disciplinares con las proyecciones a futuro del mercado de trabajo, también requiere utilizar la normativa ministerial vigente como herramientas de gestión de cara a las futuras acreditaciones de nuestra carrera. En tal sentido, la acreditación institucional que realizó por primera vez la UNMdP en 2018, (aún sin contar a la fecha de la elaboración de este documento con sus resultados), cambia completamente la manera en que se acreditarán

¹Con todas sus características sociales, culturales, productivas, en cada escala sobre la que opera

ALCANCES DEL TÍTULO DE ARQUITECTO (OCS 216/18 Art.2°)

1. Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la concreción de los espacios destinados al hábitat humano.
2. Proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de edificios, conjuntos de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura y otras obras destinadas al hábitat humano.
3. Proyectar, calcular y dirigir y ejecutar la construcción de estructuras resistentes correspondientes a obras de Arquitectura.
4. Proyectar, calcular y dirigir y ejecutar la construcción de instalaciones complementarias correspondientes a obras de Arquitectura, excepto cuando la especificidad de las mismas implique la intervención de las ingenierías.
5. Proyectar, dirigir y ejecutar obras de recuperación, renovación, rehabilitación y refuncionalización de edificios, conjuntos de edificios y de otros espacios, destinados al hábitat humano. 2
6. Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la construcción del equipamiento interior y exterior, fijo y móvil, destinado al hábitat del hombre, incluyendo los habitáculos para el transporte de personas.
7. Diseñar, proyectar y efectuar el control técnico de componentes y materiales destinados a la construcción de obras de Arquitectura.
8. Programar, dirigir y ejecutar la demolición de obras de Arquitectura.
9. Realizar estudios, proyectar y dirigir la ejecución de obras destinadas a la concreción del paisaje.
10. Efectuar la planificación arquitectónica y urbanística de los espacios destinados a asentamientos humanos.
11. Proyectar parcelamientos destinados al hábitat humano.
12. Realizar medición y nivelación de parcelas con el objeto de concretar la ejecución de obras de Arquitectura.
13. Realizar estudios e investigaciones referidos al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.
14. Asesorar en lo concerniente al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.

15. Participar en planes, programas y proyectos de ordenamiento físicoambiental del territorio y de ocupación del espacio urbano y rural.
16. Participar en la elaboración de normas legales relativas al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat humano.
17. Participar en la elaboración de planes, programas y proyectos que no siendo de su especialidad afecten al hábitat humano.
18. Realizar relevamientos, tasaciones y valuaciones de bienes inmuebles.
19. Realizar arbitrajes, peritajes, tasaciones y valuaciones relacionadas con el ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y con los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.
20. Proyectar, ejecutar, dirigir y evaluar todo lo concerniente a la higiene y seguridad en obras de Arquitectura.

ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Proponemos una metodología de abordaje para la revisión curricular integral de la carrera de Arquitectura que consiste en anticipar y, a medida que se avance, acompañar la labor de CODEFAUN, con una mesa de trabajo coordinada por el Departamento de Arquitectura

e integrada por Secretaría y subsecretaría académica, subsecretaría de evaluación y acreditación y representantes de los claustros, el centro de estudiantes y el colegio de arquitectos.

Trabajar sobre la base de la 1051/19 que es una norma muy reciente, (firmada el 8 de abril de 2019 por el Ministro de Educación), en cuyo anexo se establecen las dimensiones para el diseño de nuevos estándares para todas las carreras universitarias, permitirá abordar, sin omisiones, todas las cuestiones a considerar en una reforma curricular que será sometida a evaluación inmediatamente. Esta normativa, así como regula las dimensiones a considerar de cara a las futuras acreditaciones, no es restrictiva, sino que habilita incorporar todos los aportes del foro, al tiempo que nos va guiando sobre todos aquellos aspectos que no hayamos considerado oportuno profundizar en este encuentro y sin embargo no debieran darse por sobreentendidos.

Se esperan en este foro aportes y controversias acerca de contenidos ausentes, insuficientes o repetidos. Analizar cómo podemos enseñar mejor tanto aquellos conocimientos comprometidos en las actividades reservadas como en los alcances. No será fácil establecer el modo en que los estudiantes aprendan más al tiempo que disminuimos el 30% de exceso de carga horaria del plan, por eso debemos discutir también cómo

incorporamos nuevas tecnologías y prácticas de aprendizaje, el régimen de enseñanza, entre otros aportes de los muchos autores de trabajos que seguramente han sido convocados a dar el debate que la facultad propone. Lo que no garantiza que aún si pudiéramos saldar esas discusiones halláramos la forma correcta de lograr actualización que imaginamos. Esta estructura, en cambio, admite todas las discusiones disciplinares necesarias (tanto las que nos motivan como las que no) para lograr una actualización curricular en un formato integrado, comparable, propio de los tiempos de la evaluación continua en que las universidades desarrollamos nuestras actividades académicas con procesos de controles de calidad institucionales periódicos y cada vez más exigentes.

Esta mesa debiera constituirse y darse el plazo de un año para elaborar un proyecto en el formato de la 1051/19, que nos permita acompañar un proceso regional desde donde actualizar nuestro plan de estudios con la solvencia requerida de cara a la acreditación que iniciará para todas las carreras de arquitectura del país sobre finales de 2021.

Número: RESOL-2019-1051-APN-MECCYT CIUDAD DE BUENOS AIRES Jueves 4 de Abril de 2019

Referencia: RM EX2018-05978849-APN-SECPU#ME - APROBAR ESTÁNDARES -CARRERA DE GRADO- SECPU.

VISTO el Expediente N° EX2018-05978849-APN-SECPU#ME del registro de este Ministerio, lo dispuesto por los artículos 43 y 46 inc. b) de la Ley N° 24.521, la Resolución Ministerial N° 989 de fecha 11 de abril de 2018 y los Acuerdos Plenarios del CONSEJO DE UNIVERSIDADES N° 126 de fecha 11 de diciembre de 2013, N° 177 de fecha 21 de diciembre de 2017 y N° 178 de fecha 11 de diciembre de 2018, y CONSIDERANDO:

Que el artículo 43 de la Ley de Educación Superior establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA en acuerdo con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, organismos que también fijarán las actividades profesionales reservadas a los títulos correspondientes.

Que conforme lo dispone el artículo 46 inc. b) de la Ley, el Ministerio fijará en consulta con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES los estándares para la acreditación de las carreras incluidas en la nómina

del artículo 43 de la Ley, proceso que será ejecutado periódicamente por la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. Que por Acuerdo Plenario N° 126 de fecha 11 de diciembre de 2013 el Consejo consideró necesarias la revisión de las actividades profesionales reservadas de los títulos incluidos en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior y la elaboración de criterios orientadores para la formulación de los estándares de las nuevas titulaciones que se incorporen al régimen del art. 43 y/o la reformulación de los estándares de aquellas titulaciones que requieran ser revisadas.

Que en cumplimiento del Acuerdo de mención se iniciaron los procesos de revisión de actividades profesionales reservadas y de los estándares de acreditación de carreras de grado.

Que en el marco de dicho proceso, y mediante la Resolución Ministerial N° 989 de fecha 11 de abril de 2018, dictada en función del Acuerdo Plenario N° 177 de fecha 21 de diciembre de 2017, se aprobó el

“Documento marco sobre la formulación de estándares para la acreditación de carreras de grado”, y se creó una Comisión Técnica Especial en el seno del CONSEJO DE UNIVERSIDADES para la revisión de los estándares de acreditación de las carreras de grado.

Que dicha Comisión se integró por representantes del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN), del CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS (CRUP), de los CONSEJOS REGIONALES DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CPRES), y de la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, y se invitó a participar de ella a la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU), en tanto organismo ejecutor.

Que en su seno se elaboró el “Documento de estándares de aplicación general para la acreditación de carreras de grado”, discutido en las Comisiones permanentes del CONSEJO DE UNIVERSIDADES y aprobado por el Cuerpo en pleno mediante Acuerdo Plenario N° 178 de fecha 11 de diciembre de 2018. Que dicho documento constituye una operacionalización de los criterios generales definidos por la Resolución Ministerial N° 989/18.

Que en tal sentido, entre otros aspectos, se tuvo en cuenta que la Ley de Educación Superior establece dos procesos diferenciados y articulados entre sí: por un lado, las autoevaluaciones y las evaluaciones externas complementarias, mediante el artículo 44 y, por otro, la acreditación de carreras de grado y de posgrado, mediante los artículos 43 y 39 respectivamente. Que en ese orden, y tal como se definiera en la

Resolución Ministerial N° 989/18 que pone en vigencia el Acuerdo Plenario N° 177, la autoevaluación institucional y la evaluación externa apuntan a la mejora y el aumento en la calidad del funcionamiento de las universidades y el cumplimiento de sus propósitos; en tanto la acreditación de carreras de grado está ligada con la garantía de una formación idónea para el desempeño en ejercicios profesionales regulados por el Estado que pudieran constituir un riesgo directo para el interés público, expresados en las actividades reservadas propias del título.

Que sin perjuicio de ello, la actual propuesta concibe a la autoevaluación y la evaluación externa como un proceso hábil para constituir el marco para la acreditación, con validez para todas las carreras que deban acreditarse en esa institución o unidad, de acuerdo a los criterios generales del documento marco ya referenciado.

Que por todo lo antes expuesto y, analizada exhaustivamente la propuesta contenida en el Acuerdo Plenario N° 178 de fecha 11 de diciembre de 2018, se concluye que corresponde su aprobación y puesta en vigencia.

Que la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS ha emitido el dictamen de su competencia.

Que la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS ha tomado la debida intervención.

Que la presente medida se dicta en uso de las atribuciones conferidas por los artículos 43 y 46 inc. b) de la Ley N° 24.521.

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el: "Documento de estándares de aplicación general para la acreditación de carreras de grado", que obra como ANEXO (IF-201905639760-APN-SECPU#MECCYT) a la presente.

ARTÍCULO 2º.- El documento que se aprueba en el artículo anterior constituirá la base para la elaboración de los estándares de acreditación específicos para cada carrera de grado ya incorporada o que se incorpore al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

ARTÍCULO 3º.- Comuníquese, publíquese, dése a la DIRECCIÓN NACIONAL DEL REGISTRO OFICIAL y cumplido, archívese

Alejandro Finocchiaro

Ministro

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

ANEXO

Documento de estándares de aplicación general para la acreditación de carreras de grado

Dimensiones y componentes. Definiciones y algunas especificaciones.

Los estándares expresan las condiciones básicas que deben cumplirse

las carreras incluidas en las normas del artículo 43. Estas condiciones establecen los requisitos que se consideran mínimos e indispensables para una formación profesional que garantice el resguardo del interés público según lo establecido en el artículo 43 de la LES. Se agrupan en cinco dimensiones: I. CONDICIONES CURRICULARES, II. CONDICIONES PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE, III. CONDICIONES PARA LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES, M. CONDICIONES DE EVALUACIÓN Y V. CONDICIONES

ORGANIZACIONALES. Estas condiciones se complementan con los requisitos establecidos en el artículo 43: carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos e intensidad de la formación práctica. En tanto estos requisitos constituyen una prescripción directa, más que un criterio de realizaciones variables según las condiciones institucionales, se mantienen como cuerpo propio.

Cada una de las condiciones incluye varios componentes que se definen a continuación:

I. CONDICIONES CURRICULARES

1. CARACTERÍSTICAS DEL DOCUMENTO CURRICULAR Y DE LOS PROGRAMAS Incluye la especificación de los componentes mínimos que debe contener el documento y los programas de las actividades curriculares.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN Identifica aquellas

prácticas, ámbitos, campos o dimensiones de la actividad profesional que la carrera ofrece como elemento básico de la formación. La carrera informa acerca de su cumplimiento.

3. EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM Y SU DESARROLLO

Identifica la existencia o implementación de cualquier tipo de mecanismo o instancias institucionalizadas, permanentes o ad hoc, o prácticas sistemáticas para evaluar el plan de estudios, los espacios curriculares y su desarrollo.

II. CONDICIONES PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE

1. Cuerpo académico: selección, ingreso, permanencia y promoción. Identifica los procedimientos, mecanismos, normas y criterios utilizados para la selección, ingreso, permanencia y promoción del cuerpo académico de la carrera.

2. Conformación del cuerpo académico en relación con los requerimientos de las actividades de formación. Incluye la especificación de los criterios que fundamentan la cantidad, las categorías, la dedicación y los perfiles de los integrantes del cuerpo docente en función de las actividades de formación de la carrera. También incluye la manera en que las distintas actividades son cubiertas de

acuerdo con las variables organizacionales de la carrera: asignación de funciones, distribución de horarios, ámbitos de enseñanza y de aprendizaje, recursos tecnológicos, entre otros. La carrera informa la manera en que satisface el criterio.

3. Actividades de investigación y extensión Este componente pide la especificación de las actividades de investigación y extensión en las que participa el cuerpo académico de la carrera, en el ámbito de la institución o asociada a otras instituciones o de las políticas y estrategias que la carrera implementa o de las que participa a efectos de promover la participación de los docentes en actividades de investigación, transferencia y extensión.

4. Capacitación, actualización y/o perfeccionamiento docente Identifica las acciones, programas o estrategias que la carrera desarrolla por sí misma, o de las que participa como parte de una unidad mayor, para promover la capacitación, actualización y/o el perfeccionamiento del cuerpo académico tanto en disciplinas específicas, como en lo relacionado con la enseñanza, la evaluación y el currículum.

5. Infraestructura y recursos para las actividades de docencia y formación Incluye las formas de acceso de la carrera a infraestructura, espacios,

equipamiento u otros recursos necesarios para las actividades de formación prescriptas en el Plan de Estudios y según la planificación establecida. También incluye la especificación, por parte de la carrera y las disposiciones organizacionales mediante los cuales dichos recursos son utilizados de modo de cumplir con los requerimientos de formación establecidos según la planificación de actividades. Si bien la disposición de recursos debe ser demostrada y corroborada, su capacidad de atender a las demandas de formación es justificada mediante los informes que prepara la propia carrera.

III. CONDICIONES PARA LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES

1. Regulaciones sobre la actividad académica de los estudiantes Se trata de identificar las normas que regulan las formas de acceso, regularidad y promoción y su accesibilidad por parte de los interesados; y la provisión de información académica oportuna a los estudiantes.
2. Acceso a sistemas de apoyo académico. Incluye las diversas formas en que la carrera y/o la unidad en la que ésta se desenvuelve, realizan acciones de apoyo y orientación a la formación de los estudiantes, complementarias a las actividades

curriculares planificadas, con el propósito de mejorar sus desempeños, orientar en sus trayectos, fortalecer su capacidad académica, planificar sus actividades o acceder a ámbitos y recursos que apoyen sus tareas. La carrera informa las actividades e instancias previstas en cumplimiento del criterio.

3. Participación en proyectos de Investigación y/o Extensión Este criterio incluye tanto la participación de estudiantes en actividades, proyectos y programas de investigación y de extensión, como la existencia de acciones, políticas o programas, propios o de la unidad de referencia, destinados a promover dicha participación dentro de los límites que impongan las normas que regulan el ejercicio profesional en cada campo y las características de los proyectos de investigación. El criterio puede satisfacerse mediante una de las dos alternativas o mediante una combinación de ambas. Debe ser justificado en función del grado de implantación y de la planificación de la carrera. No incluye la incorporación de un parámetro numérico o proporción.

IV. CONDICIONES DE EVALUACIÓN

1. Definición de criterios y seguimiento de actividades de evaluación del aprendizaje Identifica la existencia de

procedimientos periódicos para revisar las actividades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de la comunicación de los resultados.

2. Análisis del avance, rendimiento y egreso de los estudiantes El componente se refiere a la existencia de actividades, mecanismos y/o instancias para la sistematización de información académica sobre el trayecto de los estudiantes y su uso, a efectos de estudiar y evaluar el flujo de alumnos, sus rendimientos y graduación y su incorporación como elemento para la evaluación de los procesos de formación.
3. Seguimiento de graduados Identifica las acciones, mecanismos y/o instancias que utiliza la carrera por sí misma, o como parte de una unidad mayor, para obtener, sistematizar y analizar información sobre sus graduados, sus procesos de inserción y su uso como elemento para evaluar los procesos de formación.

V. CONDICIONES ORGANIZACIONALES

1. Propiedad, administración, uso o acceso a los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje Identifica el uso o acceso que tiene la carrera, por sí misma o por ser parte de una unidad mayor, a la infraestructura necesaria para el desarrollo de las actividades de enseñanza

y de aprendizaje, a través de la propiedad administración, usufructo, tenencia o por convenios interinstitucionales. La disponibilidad de dicha infraestructura debe ser acreditada por la carrera a través de documentos formales.

2. Vinculación interinstitucional para docencia, investigación y extensión de la carrera. El componente identifica los convenios y/o acuerdos interinstitucionales que tiene la carrera, por sí misma o por ser parte de una unidad mayor, para el desarrollo de proyectos vinculados a las actividades de docencia, investigación y extensión. La disposición de los vínculos debe ser demostrada por

la carrera a través de documentos formales y/o por las actividades desarrolladas en el marco de las vinculaciones.

3. Organización, coordinación y gestión académica de la carrera. Incluye la especificación, por parte de la carrera, de las instancias de dirección, coordinación y/o gestión académica necesarias para el cumplimiento de las actividades de formación y del plan de actividades. También incluye el acceso y/o disponibilidad a sistemas de información para la gestión académica y administrativa que tiene la carrera, por sí misma o por ser parte de una unidad mayor.

“NOTAS SOBRE EL “JURY”:

INCOMODIDADES Y APORTES”

ARQ. PABLO FIDEL RESCIA
DOCENTE

ARQUITECTURA

En abril se realizó el “jury” del trabajo final de carrera de las cátedras de Diseño Arquitectónico V, en el que tuve la posibilidad de participar en carácter de evaluador externo.

Luego de la dos jornadas de arduo trabajo ,en conjunto con otros profesores y colegas, surgieron una serie de incomodidades que podrían transformarse en sugerencias sobre formalidades o cuestiones menores, pero en la medida que el tiempo transcurrió desde aquella cita ,las incomodidades pasaban a ser dudas profundas sobre lo que enseñamos y sobre todo para que lo hacemos. Resumo estas consideraciones en 3 apartados:

1.- Una percepción surgida en este jura, es una opinión que ayudaría a los evaluadores, o los haría sentir mas cómodos. Por ejemplo, poder sistematizar la información que llega al TFC, por ejemplo, una lámina por etapa proyectual (por ej. master plan-proyecto-materialidad). Aclaraciones sencillas como si el master plan es colectivo o por grupos o individual. Optimizar el tiempo de la corrección, reducir la cantidad de jurados (3 jurados por ronda máximo), evaluación de las dinámicas de presentación y corrección. Creo es importante presentar a los jurados a los alumnos, que en su mayoría no conocen a los docentes de otras



facultades, como a los graduados y a algunos docentes locales, cosa que podría ser explicitada por un coordinador o grupo de coordinadores. Estas cuestiones que parecen formalidades, resultan en una segunda lectura, una consecuencia de una imposición de condiciones de docentes hacia los alumnos, que se encuentran en una condición de evaluación desconocida o por lo menos poco habitual.

Si pensamos que en nuestra facultad tiene 3 cátedras paralelas en el área diseño, comprometidas de diferente manera con la enseñanza, entendiendo que las respuestas arquitectónicas son respuestas alternativas a un problema, y no un mecanismo determinista, (sería ingenuo y reaccionario creer que son 3 cátedras diferentes solo para cubrir las 3 bandas horarias de cursada) algo que por otra parte es aceptado en la mayoría de las facultades públicas del país, y que los **alumnos** participaron de la elección de esas alternativas pedagógicas diferentes, y que todos los años las eligen para construir su aprendizaje, porque no darle esa oportunidad en esta etapa fundamental de su carrera.

Podemos entender que un potencial del TFC sería que estas alternativas estuvieran representadas en los profesores (y de hecho lo estuvieron en parte) y que los alumnos (los que están involucrados en el TFC) definieran los profesores que ellos quieran que participen en la

evaluación, con la consultoría de las cátedras y del departamento de arquitectura, sobre todo en temas de logística. Escuchar otras voces, voces deseadas, voces contradictorias, es un medio para que el alumno se externalice del objetoproyecto producido y pueda comprender dimensionalidades complejas de ese objeto.

Temas, lugares, programas, evaluadores, etc., sería conveniente que formaran parte de una “mesa de trabajo” en el que el alumno tomara parte activa, diluyendo la asimetría entre profesores y alumnos en esta etapa de la carrera. Es un trabajo arduo y costoso pero posible ya que *“la enseñanza es un hecho esencialmente político, y por lo tanto sujeto a continuas redefiniciones de los actores, las visiones y de los intereses en juego. (Mario Sabugo El tronco y el follaje. Imaginarios de la enseñanza de la historia de la arquitectura y los diseños.)*

2.- Otra de estas sugerencias triviales era poder trabajar con los alumnos sobre la importancia de la dialéctica empleada para “contar” los proyectos. Si miramos esto como una corrección más, involucraría no solo corregir planos, dibujos, maquetas sino también, memoria, escritos y sus argumentaciones. Sin embargo una segunda lectura de la dialéctica propia de un jury implica que lo “dicho” es, por lo menos igualmente importante que lo “hecho” (planos, maquetas, etc) .Ya que por una cuestión de tiempo

de exposición, y otras cuestiones organizativas, lo dicho (por el alumno) explica y sintetiza lo producido, que luego puede corroborarse en los dibujos, invirtiendo el proceso de una corrección de entregas.

Como al decir de Javier Seguí de la Riva somos “soportados por el lenguaje”, por lo cual las debilidades del mismo son trasladadas al objeto, en este caso el objeto a evaluar.

Como propuesta y asumiendo mi responsabilidad como profesor en ese sentido, la instancia de relatar su proyecto final a un conjunto de pares o evaluadores podría ser ejercitada con anterioridad al jury de TFC .Para que el alumno no se encuentre en el final de su carrera con la limitación de tener que recorrer un camino que antes no hizo. En definitiva entender que hablar de arquitectura no es lo mismo que proyectar arquitectura, y que el alumno no llegue a esta instancia experimentando una situación de evaluación “anómala”.

3.- TFC posibilita al alumno conocer y poner en marcha los procesos sociales económicos y políticos anteriores a las decisiones de proyecto. Aquí la participación de las cátedras de Urbanismo y Teoría y Crítica sería incuestionable ya que implica “complejizar” las acciones de proyecto, entendiendo que *“el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e*

incompleto de todo conocimiento.” “¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido... de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados.” (Morin, Edgar; Introducción al pensamiento complejo.1997).

Este tejido ,al que también agregaríamos lo tecnológico (este último entendido como subsidiario de las condiciones políticas y sociales, y no como instrumento ascético) , implica un factor de innovación permanente para la dinámica del proyecto arquitectónico , que le permite estar “situado” en su propias condiciones contextuales, y construir desde la complejidad su propia estrategia superadora, que es tal vez una de las dificultades propias de nuestra disciplina, que no podemos trasladar a los alumnos de manera cándida y superficial.

Por lo tanto como docentes, profesores, evaluadores de un jury , debemos adiestrar nuestra capacidad de evaluar no solo objetos , sino también procesos . Debemos construir una capacidad crítica en el alumno por fuera de la captación de imágenes vacías que nos invaden , y de que esa invasión no es una cuestión a-ideológica, sino que por el contrario, atenta contra nuestra capacidad para transformar la realidad a partir del conocimiento ya que *“...el conocimiento no puede interesarnos más que como un camino para saber mejor como transformar la realidad sino como transformar*

el mundo exterior. El realismo no consiste en saber cómo es la realidad sino en descubrir como reelaborarla consecuentemente...” Antonio Díaz, Buenos Aires: La arquitectura de la “manzana”, publicado en “La Escuelita, 5 años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina, 1976/1981)

En síntesis 3 posibles nuevos abordajes:

- Participación de los propios evaluados (alumnos) en la organización y mecánica del jury.
- Contar con instancias similares al jury ,en otras etapas de la carrera.
- Participación “estructural” de las materias Construcciones y Estructuras IV, Teoría y Critica, Urbanismo, superando el carácter de “asesores” que hoy ofrece el Plan de estudio.

Una reflexión final que me propongo es como la palabra “realidad”, repetida muchas veces por igual entre alumnos y evaluadores como el dato necesario para estas instancias finales de la carrera.

A veces la realidad era (en tos trabajos del TFC) una análisis morfológico del tejido urbano, otras veces era un desarrollo tecnológico, otras veces una referencia a una conformación socio cultural de usuarios potenciales. Muchas veces esa palabra fue usada como un “algo” que está por fuera de lo académico, es decir por fuera de los alumnos y por fuera de los

docentes. Hay una realidad que no está presente en la facultad. Por lo tanto, así planteado el término, no queda otra opción para el profesional recién iniciado, que la repetición de esa realidad, sin concesiones, sin juicio, sin opinión.

Creo que siento incomodidad respecto de este planteo. Lo cierto es que la “realidad” está de hecho absolutamente involucrada en nuestra universidad pública, gratuita y universal. Solo que nuestro cometido no acaba solo en contemplar esa realidad. Como Quetglas creo que la *enseñanza debe ser in-actual*. Como una maquinaria que pone en estado critico permanente lo objetual, lo palpable, y los procesos que los generan. Para que este estado critico se desarrolle la asimetría entre educadores y educandos debe reducirse.

La reproducción a-critica de la realidad viene por el lado de los alumnos en la reproducción de objetos ajenos (hoy al alcance de la mano o del celular) y por el lado de los evaluadores en la construcción de ese “algo” que los espera después del título, y que se los devorara en el mismo momento en que ejerciten su conocimiento. Deberíamos entender que en este jury y en todas las instancias de evaluación puestas en ejercicio en esta facultad (incluyendo las evaluaciones de los profesores) lo que se evalúa no es un alumno, un proyecto, una propuesta pedagógica,

sino la **facultad toda**, sus procesos, sus lógicas y sus resultados.

Venimos de un trabajoso proceso de acreditación, y pienso que sería infantil creer que cumpliendo los “déficits” planteados por la comisión evaluadora podríamos quedarnos tranquilos, porque nuestra realidad institucional no es la “isla” de conocimiento que algunos imaginarios edulcorados y vacíos nos hacen creer, sino una estructura compleja, en tensión permanente.

Creo en definitiva que el TFC podría ayudar a entender y trasformar esa realidad que nos subyuga y somete como actores absolutamente inmersos en esa condición, activando un ámbito de conocimiento libre y en expansión, sin asimetrías, sin exclusiones, reconociendo nuestra propia cara (como docentes y gestores de esta facultad) en los diferentes rostros de esa realidad.

“CONSIDERACIONES SOBRE EL CICLO DE ORIENTACIÓN Y EL PROYECTO FINAL DE CARRERA (PFC) DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA”

ARQ. ESTEBAN ROSSI,
ARQ. CLAUDIO ERVITI
DOCENTES

ARQUITECTURA

CONSIDERACIONES SOBRE EL CICLO DE ORIENTACIÓN Y EL PROYECTO FINAL DE CARRERA (PFC) DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA.

Las siguientes líneas apuntan a reflexionar –a partir de nuestra condición de docentes del último ciclo de la carrera y profesores de las asignaturas Diseño Arquitectónico IV y V- en torno a dicho ciclo y, más particularmente, al Proyecto Final de Carrera. Algunas de las cuestiones aquí expresadas ya han sido debatidas en nuestra facultad, en tanto otras pretenden constituirse como aportes; sin embargo, más allá de su reiteración

o novedad lo relevante, entendemos, es la necesidad de articularlas en estructura curricular (la actual este año cumple 30...) que atienda una nueva desde las características de nuestros ingresantes (y luego estudiantes) en términos de habilidades cognitivas, capital cultural y simbólico, expectativas y objetivos, hasta las condiciones socio-productivas contemporáneas, en las cuales la disciplina de la arquitectura y la profesión de arquitecto se desenvuelven.

ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

Nuestra experiencia de casi 10 años en el Ciclo de Orientación nos

habilita a dar cuenta de un estado de situación que muestra una serie de déficits y de “haber” en relación al ciclo y a las asignaturas en las que desarrollamos nuestra tarea docente. En primer término, cabe destacar que inician el ciclo estudiantes con “pocas” asignaturas aprobadas (en particular del área tecnológico-constructiva), de donde carecen así de los insumos necesarios para afrontar eficazmente esta etapa. En este sentido entendemos como positiva la aprobación de la OCS 216/18 la cual, junto al Régimen académico de Cursado y Aprobación de Asignaturas (OCA 158/18), implicará paulatinamente una mayor solvencia formativa en vistas a afrontar el PFC; Este nuevo ordenamiento de correlatividades, sin embargo, no toma en consideración **la estructura en ciclos**: atiende la secuencia de asignaturas al interior de disciplinares y, en el mejor de los casos, entre áreas. Es por esto que creemos que evaluaciones integradoras y globalizadoras –de las que mucho se ha hablado- con la participación de todas las áreas, al final de cada ciclo (y de cuya realización -con un umbral mínimo de nivel- dependiera el acceso al ciclo siguiente) constituirían herramientas que reforzarían los ciclos y abrirían canales para una mejor **integración en horizontal** de la carrera (en caso contrario podríamos eliminar los ciclos, ya que no pasaría nada...), y transformándose así en una alternativa de evolución positiva

del sistema de ciclos. En segundo lugar, ciertos déficits para afrontar el PFC vienen dados por aspectos directamente ligados al proceso formativo de nuestros estudiantes **al interior del área proyectual**. Dos nos parecen relevantes: el primero, de tipo instrumental, es la escasa cantidad de **trabajos individuales** realizados en el trayecto que va de segundo a quinto año; el segundo, de tipo disciplinar, es central: la limitada capacidad y calidad de

“oficio proyectual” de los estudiantes, producto, quizás, de entender la arquitectura como un problema de “imagen”, y no como emergente de demandas, limitaciones y recursos tecnológicos, ambientales, socioproductivos, culturales y, por supuesto, también comunicativos.

Consideramos también positivas acciones realizadas en los últimos años –y que se suman a la OCS 216/18- entre las que cabe mencionar la creciente

“entidad” que adquirió el PFC, no solo por medio de la **OCA 165/18** que norma su desarrollo, sino particularmente por la efectiva instrumentación que ha tenido el **Jury** de presentación pública-, como así también la búsqueda de **articulación de asignaturas** del área tecnológica, como es el caso de Construcciones 4 y Estructuras, que van en la dirección apuntada de crear instrumentos de *integración horizontal*.

El Proyecto Final de Carrera en un nuevo marco curricular

Nuestra propuesta para el último ciclo de la carrera se funda, por un lado, en el estado de situación mencionado precedentemente y, por otro, se inscribe en una **propuesta general** de un plan de estudios de la carrera –que deja de lado conscientemente ciertas condicionantes coyunturales– que, potenciando la estructura en tres ciclos, poseería las siguientes particularidades:

1.-) **Ciclo Básico** de dos años de duración (de tipo instrumental, 1er y 2do año de la carrera) –en el cual, tomando en consideración aspectos cualitativos de los ingresantes/estudiantes, incluyera, particularmente en primer año, asignaturas tales como: **pensamiento y método científico**, que aborde conceptos y metodologías propias de un pensamiento riguroso y sistemático exigible a un estudiante y futuro profesional universitario, como así también un abordaje **epistemológico** sobre la arquitectura; **conceptos de tecnología**– que, más allá de un catálogo descriptivo de materiales de construcción, presentara la complejidad de esta dimensión y sus articulaciones con el desarrollo científico-tecnológico y los modelos de productivo. El eje del ciclo estaría dado por las asignaturas de desarrollo **proyecto arquitectónico I y II** (y no diseño arquitectónico, como dice el Arq.

Sarquis un mismo proyecto admite muchos diseños...) y sistemas de representación y comunicación

arquitectónica (en tanto asignaturas independientes) y debería culminar en un primer trabajo de integración, habilitara el acceso al ciclo siguiente, en el segundo que cuatrimestre de 2do año.

2.-) **Ciclo Desarrollo Disciplinar** de 3 años (de tipo formativo y propositivo, 3er, 4to y 5to años de la carrera) centrado en la asignatura proyecto arquitectónico, cuya creciente complejidad –desde **proyecto arquitectónico III, IV y V**– debiera sumar en 5to año la asignatura **proyecto urbano**–que conjuntamente con las asignaturas Urbanismo I y II –y, tal vez, una asignatura de **historia del urbanismo y la ciudad**, que reemplazara alguno de los niveles de historia de la arquitectura– profundizaría en saberes y prácticas tendientes a dar mejor respuesta a las incumbencias 9,10,11,13 y 15 del Título de arquitecto-.

3.-) **Ciclo Preprofesional** (6to año) centrado en el desarrollo del PROYECTO FINAL DE CARRERA.

EL PFC, HACIA SU ESPECIFICIDAD Y COMPLEJIZACIÓN

Como expresamos, el PFC ha ganado entidad a partir de la OCA 165/18

“Pautas para el desarrollo y evaluación del Trabajo Final de Carrera”, pudiendo mencionar como aspectos destacables de la norma la competencia que da a los estudiantes para proponer el tema/problema, su carácter disciplinar/conceptual, su

voluntad de constituir una instancia integradora, su desarrollo individual y la disposición de una instancia de Jury de presentación pública; Cabría profundizar la instancia del PFC en estos términos:

- El acceso al cursado del PFC –situado en el 6to año de la carrera– debería producirse con el **Ciclo de Desarrollo Disciplinar aprobado**.
- Las asignaturas propias del **Ciclo Preprofesional** (coincidente con el último año de la carrera) estarían dadas por el **Proyecto final de carrera, Programación, Dirección y Legislación de Obras** (2 cuatrimestres / total 128 hs), las **Prácticas preprofesionales** asistidas (1 cuatrimestre /total 64 hs) y **3 asignaturas electivas** (1 cuatrimestre / 64 horas cada una).
- Las asignaturas electivas deberían seleccionarse en función del problema del PFC a desarrollar por el alumno – en el marco de un menú más amplio– y, por un mecanismo de “créditos académicos”, tomarse hasta un 40% en otras unidades académicas de la UNMDP u otras universidades nacionales; cabe también la posibilidad de acreditar un módulo electivo por medio de otras experiencias académicas (cursos, seminarios) o preprofesionales tutoradas (pasantías, etc.) en tanto guarden

relación y aporten al desarrollo del PFC.

- El desarrollo PFC no emerge de contenidos preestablecidos sino de una problemática a detectar y construir por los estudiantes en términos de una *investigación proyectual*, con una importante resolución de la dimensión tecnológica. No debería obviar las cuestiones propias de la *sustentabilidad ambiental, social y productiva* como así tampoco las demandas de *accesibilidad y, cuando correspondiera, de valoración y cuidado patrimonial* arquitectónico y urbano.
- La presentación del tema/problema del Proyecto Final de Carrera por parte del estudiante debiera formalizarse por medio de un documento cuyo contenido mínimo estaría dado por la definición y fundamentación del problema, los antecedentes del mismo, los objetivos y los aportes e innovación esperadas por el estudiante.
- En este sentido el PFC, si bien conservaría eje en el área de **Proyecto Arquitectónico** no debiera excluir la participación de las áreas tecnológica, urbanística y sociocultural, en la evaluación y aceptación **de modo conjunto** de la pertinencia, relevancia y profundidad del tema/problema a desarrollar por el estudiante: no solo a partir de un “visado” de aceptación, sino también de un

seguimiento conjunto del PFC de docentes profesores de las áreas mencionadas articuladamente con el área de proyecto. Cabe también mencionar la pertinencia de pensar en acciones de tutoría para el PFC

- La instancia de Jury de presentación pública del PFC debiera constituir una instancia

de critica/evaluación vinculante en el sentido que el estudiante debería dar respuestas a las críticas y sugerencias emitidas por los jurados, realizando la entrega con posterioridad.

- La presentación final del PFC debe constituir la última asignatura, debiendo tener la totalidad de la curricula aprobada.

“REVISIÓN CRÍTICA DE LA MODERNIDAD Y EL MOVIMIENTO CONTEMPORÁNEO”

JUAN SEBASTIÁN MARTÍNEZ OCAMPO
ESTUDIANTE

ARQUITECTURA

DEFINIR UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA CARRERA QUE ESTUDIAS

La falta de discusión y critica sobre la arquitectura como una materia que muta a través del tiempo, a 100 años de la bauhause se tendría que rever o por lo menos criticar la modernidad y el movimiento contemporáneo

BREVEMENTE PROPONÉ UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Analizar las propuestas de diseño y visual en todos los niveles y desarrollar paralelismos y poner las ideas en crisis.



“FORMACIÓN TÉCNICA DE NIVEL MEDIO.

ESTRATEGIAS PARA INGRESANTES

PROVENIENTES DE ESCUELAS TÉCNICAS”

LUCAS ALGAÑARAZ
ESTUDIANTE

mas q la universidad lo permita, la
catedra te lo hace imposible. Porque
para los técnicos se vuelve insopor-
table repetir todo lo ya visto y tener
que cumplir con la asistencia míni-
ma de la catedra, es tiempo perdido,
porque ese conocimiento ya lo tene-

mos incorporado. Seguramente estos
problemas se los habrán planteado y
esta el miedo por los técnicos que in-
funde la catedra de ser desaprobado
por rendir libre ya que ellos quieren q
curses. Desde ya muchas gracias por
dejarnos opinar.

 **DEFINIR UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA CARRERA QUE ESTUDIAS**

Hola, yo soy MMO. y si hay un problema que tiene la carrera es que no tiene en consideración a los técnicos. Nosotros salimos de la secundaria con una base. Y es tedioso tener que retroceder y repasar todo lo que vimos en esos 4 años de estudio en construcciones. No solo es fastidioso para nosotros repetir, sino que es fastidioso para la catedra de nivel inicial tratar con los técnicos, en otras palabras, no nos quieren, porque lo que explican nosotros ya lo sabemos, este comentario lo hago porque he hablado con las cátedras

sobre el problema, sobre rendirla libre y en otras palabras me dijeron que la cursara y punto. Yo comprendo a los que llegan a la universidad sin base y la universidad los contempla a quienes no contempla es a los técnicos a meternos a todos a la misma bolsa.

BREVEMENTE PROPONÉ UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Estaría buenísimo que hubiera un convenio de la facultad de arquitectura con las escuelas técnicas para que los egresados de estas pudieran ingresar directamente en el 2do año o bien realizar un examen que los nivele con los de 2do año y no me refiero a rendirla libre, porque por



**“ACCESIBILIDAD AL COMPLEJO
UNIVERSITARIO MANUEL BELGRANO”**

FRANCO CHIABRANDO
ESTUDIANTE

**“DISEÑO MESTIZO:
LA BÚSQUEDA DE PROYECTOS
CON IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA”**

DR. ARQ. PABLO MASTROPASQUA
DOCENTE

124 **ARQUITECTURA**

 **DEFINIR UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA CARRERA QUE ESTUDIAS**

Mejorar / generar un acceso peatonal por las calles Rodríguez Peña y Guido, ya que es muy transitado por todos los alumnos de la universidad, que se toman los colectivos línea 31/32.

BREVEMENTE PROPONÉ UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Una posible estrategia de abordaje es, generar el mismo acceso que sucede en san Lorenzo y Guido, para los autos y los peatones, genera más circulación y a si mismo más seguridad.

ARQUITECTURA 125

Desde nuestra cátedra hemos decidido encarar la problemática particular de la construcción del hábitat en Latinoamérica en todas sus escalas. El Taller tiene una propuesta vigente donde proponemos profundizar la búsqueda e investigación en los procesos de hibridación y de conformación de un hábitat mestizo en Latinoamérica como forma singular de su conformación, espacial, objetual, estética y de su pensamiento.

Para poder realizar este recorte es que trabajamos y construimos teoría desde la delimitación de cuatro geoculturas (Mesoamérica y Caribe, Mundo Andino, Amazonia, Pampas y

Patagonia) en cinco cortes temporales establecidos (pueblos originarios, las colonias, las repúblicas, lo moderno y lo contemporáneo).

Este rastreo geográfico, histórico y productivo despierta a los estudiantes a una realidad más cercana, quizás no tan global como la que han tenido desde su formación hasta aquí, y es donde pueden revisar y construir una historiografía propia respaldándose en teorías, casos y procesos productivos apropiados en una cultura híbrida y mestiza, como lo es la de nuestra América Latina.

Es intención de esta presentación al foro mostrar estos caminos pedagógicos y sus resultados

concretos como otra forma de acercarse al proyecto con identidad, para comprender como los procesos productivos ancestrales, populares y académicos pueden ser junto al artesanato, a la producción de series cortas o la industrialización con calidad un camino que recorren muchos activos diseñadores en nuestro continente con resultados dispares, pero siempre enriqueciendo esta singularidad cultural que tenemos como región.

OTRAS HISTORIAS

Es objetivo del nivel Historia de la Arquitectura III y Pensamiento Contemporáneo IV del Taller A, el poder introducir a los alumnos de las carreras de Arquitectura y de Diseño Industrial en la problemática particular de la construcción del hábitat en Latinoamérica en todas sus escalas. El Taller tienen una propuesta vigente donde es que proponemos profundizar la búsqueda e investigación en los procesos de hibridación y de conformación de un hábitat mestizo en la región como forma singular de su conformación, espacial, objetual, estética y del pensamiento en las cuatro geoculturas en los también cuatro cortes temporales establecidos.

OBJETIVOS

- Comprender los conceptos de mestizaje e hibridación en sus diversas escalas y formas que adoptan a lo largo de la historia.

- Relacionar estos conceptos con los modos de producción y formas de proyecto en las diversas culturas y áreas geográficas establecidas.
- Revisar los procesos propios y emergentes de la cultura material americana con el estudio de sus condiciones en lo que refiere a sus determinaciones disciplinares y extradisciplinares poniendo énfasis en los procesos sociales, políticos y económicos de sus contextos.
- Reflexionar sobre los pensamientos de época y trabajar la crítica y la reflexión propia sobre las construcciones historiográficas y paradigmas del hábitat latinoamericano.
- Observar los procesos y productos de la cultura material latinoamericana y su proceso mestizo como forma de diferenciarse o de insertarse en lo global contemporáneo.
- Estudiar las consecuencias y diferencias de los procesos de hibridación y mestizaje en aquellas áreas con culturas originarias con diferente escala en la producción de cultura material, procesos de cambio / modernización y permanencia / tradición
- Incorporar variantes culturales y modos de actuar frente a la producción ligadas a los procesos interculturales: sincretismo, transculturación, apropiación e invención.

Las dos asignaturas homologadas trabajaran por igual los conceptos teóricos generales en común, entendiendo que las nociones abordadas merecen un acercamiento previo a lo disciplinar desde una perspectiva más amplia y entendiendo a los procesos de hibridación y mestizaje como un intercambio que va mucho más allá de la producción de la cultura material, involucrando el arte, la música, las relaciones sociales, políticas y religiosas entre otras muchas. Durante muchos años se ha trabajado la historiografía latinoamericana tomando como convenientes o acertadamente cómodas las cronologías, periodizaciones y categorías de estudio de la arquitectura europea. Desde hace ya unas pocas décadas esto fue replanteado por historiadores y teóricos no solo de lo proyectual poniendo a prueba las arraigadas especulaciones establecidas como verdades y buscando examinar la “periferia” a partir de sus propios condicionantes.

Según Roberto Fernández, en el Seminario “*Construcciones Históricas. Argumentos sobre el estado del Conocimiento Histórico de la Arquitectura*” “*Las características geográficas americanas y los procesos históricos de ocupación original y colonizadora instauran una condición de escalas y tema-problemáticas singular que se relaciona con la necesidad de una geo-historización ad-hoc. Las condiciones de los contextos territoriales y la índole*

del proceso de antropización en América – desde los enclaves teo-productivos mayas hasta los emporios de Teotihuacán y Tenochtitlán o los modelos de ocupación territorial extensivos y relativizadores de las tipologías urbanas focalizadas en el mundo andino y luego las fases de la ocupación colonial – constituyen jalones de estructuración territorial de necesaria historización,..”

Creemos de fundamental importancia para los futuros profesionales el abordar la problemática de su continente y su país desde la perspectiva de una visión histórico-disciplinar, en tal sentido, el abordaje propuesto hace unos años por la cátedra tomando cinco cortes históricos facilita su comprensión a pesar de las posibles arbitrariedades que se puedan escapar.

El frecuente uso de una perspectiva que solo mira los países centrales ha forzado, en muchos casos, una articulación de nuestras propuestas y proyectos con las del modelo central, a partir de una selección digitada y reducida de los objetos a estudiar y limitando a la vez los métodos de exploración. Nuestra historia termina así entendiéndose como una continuación de la historia de otros. El inconveniente de la sumisión cultural persiste en la marginación del entendimiento hacia los complejos fenómenos de reunión y apropiación de lo externo, lo mismo ocurrirá con las reelaboraciones de ideas, tipologías, tecnologías o partidos arquitectónicos que los

latinoamericanos consuman pero que vistos desde la supuesta mirada, “central” se convierten en exiguos.

Fernández en el mismo seminario afirmaba: *“La ascunción de una cotidianidad de “lo americano”, el reconocimiento de patrones de identidad (quizá meramente locales, quizá de extrema precariedad o escasa densidad socio-histórica), constituye uno de los factores esenciales de construcción de una “teoría de lo pobre”. En primer lugar, favorece — como ocurriera en otros momentos de la historia occidental— un reconocimiento de la “americanidad” como polivalencia de subculturas locales o regionales.”*

ESPACIO Y TIEMPO

No es nuestra intención tomar el espacio de Latinoamérica como una historia ambiental, pero si podemos usar algunos recursos de esta modalidad historiográfica para comprender mejor las experiencias y particularidades de mutación del territorio como resultado de acciones técnicas de antropización.

Fragmentar el espacio en geo-culturas hace a la visión de los estudios culturales que colocan en evidencia la especificidad y la correlación de cada cultura con su naturaleza, de la que sobrevienen disposiciones de diferentes paisajes y concepciones del mundo que consignan genéricamente a lo original, con anterioridad a la noción solo material del recurso natural capaz de generar valor por su disponibilidad de uso.

Es intención con esta propuesta intensificar la revisión de los diferentes procesos de mestizaje e hibridación disciplinar que se darán en los cuatro espacios en cuatro periodos temporales y como estos contextos cambian o modifican las experiencias, y los modos de producción y explotación de los territorios son protagonistas de estos casos de estudio.

En la conquista de América, el fenómeno de aculturación fue impuesto, la cultura dominante (los españoles y portugueses en Sudamérica y América Central) estableció el control directo en un proceso de asimilación donde la adopción de elementos europeos fue acompañada con la eliminación de las tradiciones originarias, sometiéndose a los modelos y valores de la sociedad colonizadora.

Aquí, la identidad étnica se disolvió en las variantes de la cultura occidental (la pérdida de identidad está inscrita en la aculturación). Posteriormente se desarrolla el fenómeno de aculturación espontánea donde el proceso de integración incorpora los elementos extranjeros dentro del sistema indígena, que los somete a sus propios esquemas y categorías al interior de modelos y valores autóctonos. Actualmente podríamos hablar de un proceso intercultural o de hibridación, mucho más complejo y menos traumático.

Dice Eduardo Subirats en *“Globalización y cultura histórica”*. *“La nueva modernidad artística estaba*

dada, puesto que su espíritu libertario ya existía antes de la llegada de los europeos. Sólo había que desnudarla, quitarle aquellas ropas que las estrategias misioneras les habían impuesto como medio de destrucción de su autoconciencia”. (SUBIRATS Eduardo 1999)

En arquitectura y urbanismo las experiencias adquieren otra escala según la geocultura, desde las ciudades imperiales o de culto de lo andino o mesoamericano a la vida tribal de la amazonia o la pampa para pasar al modelo de conquista mas importante en lo urbano de la historia de la humanidad que fue la ocupación de españoles y portugueses con la fundación de nuevas ciudades, donde el mestizaje más rico y conocido serán las distintas expresiones del barroco americano.

Las nuevas formas de mestizaje tomaran datos e influencias de las corrientes globales de las disciplinas proyectuales, es así que podremos visitar casos ligados con lo ambiental, el re uso y reciclaje de materiales, las combinaciones de artesanato, industria y tecnología de punta, la búsqueda de mitigar el impacto ambiental de las arquitecturas o de los objetos de diseño en cualquiera de sus escalas.

ENSEÑAR EN EL CONTEXTO PÚBLICO

Creemos necesario hacer una referencia al marco institucional en el cual nos insertamos, que no es otro que la Universidad pública, gratuita y masiva. Esto merece una

consideración especial que atiende a la convicción que toda la producción de conocimientos e investigación que se conciben en la institución de estas características, cuyo sustento es parte de políticas estatales y el esfuerzo de la sociedad, deben participar vivamente, dialogar y construir respuestas a los problemas y los sucesos existentes. Tanto las disciplinas teóricas como las que apuntan a la praxis profesional se deberían comprometer a analizar y comprender los problemas del país, especulando y sugiriendo soluciones y respuestas, ser órganos de consulta y referencia ante las cuestiones urbanas, arquitectónicas y productivas del diseño. De esta manera propiciaremos la formación de un estudiante que durante su cursado y luego de su graduación entienda y fortalezca la idea de compromiso social que tendrá, incrementado aún más por su condición de egresado de la universidad pública.

Por lo tanto, planteamos una historia que es crítica, que no es campo de exploración de soluciones, resultados, sino pregunta, diseño de dificultades, comprensión, caracterización de los valores del contexto en que se sitúa el acto proyectual. Lejano de pensar la historia como guía para el accionar práctico, de un uso inmediato, convenimos subrayar justificadamente su carácter de continua problematicidad que es uno de sus valores más propios.

ARQ. DANIEL CUTRERA
ARQ. GUILLERMO ECIOLAZA
DOCENTES

ARQUITECTURA

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA DE FORMACIÓN

La dificultad de integrar prácticas didácticas y estrategias articuladas de construcción del conocimiento a través de la relación, docencia-extensión para la formación de profesionales en la complejidad del desarrollo de proyectos participativos. Enrique Ortiz Flores (1), definió el rol social del arquitecto en el marco de la amplitud de su labor teórica, al caracterizar las habilidades y competencias que son propias de nuestra profesión dirigidas a resolver la democratización de la producción social del hábitat.

La generación del conocimiento específico que plantea la tabla de contenidos curriculares tiende a profundizar conocimiento disciplinar desde una mecánica que desagrega para luego volver a integrar, siendo estas últimas instancias por lo menos insuficientes al propósito formativo. Reflejo de esto son la división en tres áreas de conocimiento y las contadas instancias de integración de las mismas, mucho más compartimentadas se encuentran las funciones de la Investigación y la Extensión, desaprovechando el potencial distintivamente universitario.

La formación tradicional tiende a la abstracción universalizada de los problemas, que si bien incluye los problemas de nuestra sociedad no los aborda en la complejidad de su realidad, simplifica variables para garantizar la operatoria sobre las áreas de interés de cada asignatura. La conciencia de que estos problemas no son sólo abarcables desde la arquitectura lleva a considerar la interdisciplina como una asignatura pendiente de muchos de nuestros desarrollos formativos. La actividad interdisciplinar permitiría abrir nuevas visiones de un mismo problema, construir un lenguaje de comunicación interdisciplinar y sobre todo contribuir a la construcción de un pensamiento complejo en el abordaje de la arquitectura como problema.

Sensible ante esta situación de la abstracción que nuestra formación de grado tiene frente a la realidad concreta de la sociedad que nos forma y focalizado desde la extensión como actividad, las Prácticas Socio Comunitarias abren un espacio de vinculación del grado con la sociedad, con la expectativa de que esta relación más estrecha redunde en una mejor formación y un servicio a la comunidad.

De los debates producidos en este entorno surge la RR 2654 de la cual extraemos los siguientes párrafos de su Plan de Acción: “La Universidad ha ido asumiendo a lo largo de su historia sus distintas misiones de manera

*aislada. Desde hace algunos años se realizan pujantes esfuerzos por fortalecer la Misión Extensión a través de la revalorización, sistematización, organización de distintas actividades de vinculación con el medio en cada agenda universitaria. Es ineludible así, continuar fomentando el crecimiento de la extensión en las universidades públicas como herramientas de democratización de los conocimientos científicos en la educación, para la formación de profesionales comprometidos y creativos en búsqueda de soluciones sociales. **Esta formación con compromiso social implica también otra forma de ejercer las actividades universitarias.***

*Las políticas académicas actuales deben replantearse, teniendo en cuenta la extensión como un eje fundamental curricular, considerando así que la integración de la docencia, extensión e investigación es uno de los objetivos centrales en la formación de ciudadanos críticos, de profesionales altamente capacitados en cada una de las disciplinas y comprometidos socialmente. No hay duda que la Extensión es uno de los espacios posibilitadores de la relación y articulación entre la universidad y la sociedad civil. **Las distintas prácticas de extensión posibilitan una situación diferente de aprendizaje, que trasciende el contexto áulico y que permite vivenciar la educación en ámbitos reales.***



Del mismo modo en la mencionada RR y en el apartado de propuestas de acciones al Fortalecimiento del Programa de las PSC se establecen como objetivos:

- “Fortalecer las PSC como una herramienta de curricularización de las actividades de extensión
- Promover las prácticas de extensión en distintos espacios curriculares de las carreras de grado.
- Formar recursos humanos en extensión”

Proponemos una estrategia de abordaje de esta problemática mediante la disposición de un ejercicio curricular intensivo que integra estudiantes de diferentes años y carreras regulando su interacción con los actores del medio social, sobre la base de procedimientos y objetivos definidos, tutorados y temporalizados por el equipo docente.

El objetivo de esta propuesta es presentar a la FAUD un camino posible de implementación de las Prácticas Socio Comunitarias, avalado por las experiencias llevadas adelante durante los cursos 2017 y 2018 por el Taller de Diseño Arquitectónico 1 a 3 M (Arquitectura) y el Seminario Obligatorio de Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales (Licenciatura de Gestión Cultural), aprobadas por OCA Nro. 942/17 y OCA Nro. 268/18.

Estas experiencias proponen actividades curriculares vinculadas a

nuestro medio social. Los estudiantes participan de problemas concretos de nuestra comunidad expresados y mediatizado por sus organizaciones vecinales.

El abordaje se realiza integrando equipos de estudiantes de 2° a 4° conformando un nuevo escenario para la construcción del conocimiento a la luz de la relación estudiante/estudiante donde constituyen parte de la formación asumir los distintos roles de un equipo de estas características.

La integración al desarrollo de la visión de los estudiantes de la LGC marca análisis, caminos de resolución y estrategias de abordaje del problema que superan la resolución físico / espacial incorporando las estrategias de análisis y gestión social.

Experiencias de la disciplina como el proyecto en asamblea y la participación del usuario en las decisiones de proyecto se presentan en ese contexto (2)

A continuación, se adjunta el Programa 2018 de la mencionada actividad.(1) Enrique Ortiz Flores Habitat y Sociedad 2010 (2) Ariel Jacobovich Ciudad Roca Negra

INTERVENCIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO BARRIO LAS AVENIDAS MAR DEL PLATA INTRODUCCIÓN

El denominado Barrio Las Avenidas es una zona de densidad media del tejido urbano de la ciudad de Mar del Plata caracterizada por tener una estructura singular debido al trazado

de sus calles. Uno de sus bordes es la huella del recorrido del ferrocarril ya en desuso, que la limita y a su vez la comunica con el resto de la ciudad. Este “terrain vague” en los términos utilizados por Ignasi Solá Morales (3), es una oportunidad para la intervención y la posibilidad de generar espacios comunes convocantes consolidando a su vez modos de uso y gestión comunitaria. Las hipótesis de acción tendientes a generar un mejoramiento de la calidad de vida urbana presuponen la elaboración de un plan de acción que incluye tanto las ideas acerca de las intervenciones físicas en el espacio arquitectónico como la construcción de un mecanismo de gestión de los mismos.

Esta actividad de extensión forma parte de las actividades formativas previstas en las Carreras de Arquitectura y Licenciatura de Gestión Cultural y por otra parte tiende a que nuestros estudiantes y docentes puedan acercarse a aportar ideas que permitan mejorar la calidad de los espacios públicos de nuestra ciudad.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Se realizará una actividad de extensión dentro de la estructura curricular de la carrera de Arquitectura y la Licenciatura de Gestión Cultural

La modalidad de trabajo será de Taller Intensivo llevada adelante por equipos mixtos que incluyan estudiante de

2° a 4° año del taller de diseño y estudiantes de la Licenciatura de Gestión Cultural.

Se prevé la relación con el medio social del área de intervención a través de la Asociación Vecinal Barrio Las Avenidas y El Progreso.

El producto de la tarea desarrollada será expuesto y entregado como aporte a la mencionada agrupación vecinal.

OBJETIVOS Objetivo General

Desarrollar una práctica pedagógica que incluya una fuerte vinculación con nuestro lugar de pertenencia y permita visualizar los problemas concretos de nuestra sociedad y ejercitar herramientas que los aborden.

Aportar a la Asociación Vecinal Las Avenidas de instrumentos de gestión, ideas y proyectos de mejoramiento del espacio público

Objetivos Particulares

Propiciar la participación de los estudiantes en prácticas interdisciplinarias

Introducir a los estudiantes en la problemática del espacio público

Estimular en los estudiantes la sensibilidad para detectar variables sociales intervinientes en el espacio público que serán determinantes de sus prácticas proyectuales en el marco de esta experiencia.



ÁREA DE INTERVENCIÓN

Barrio Las Avenidas / Mar del Plata

Vías del Ferrocarril paralela a calle Vertiz de Matteotti a Galicia

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

Relevamiento de datos mediante investigación de archivos documentales, visita al lugar y entrevista con los miembros de la asociación vecinal.

Ejercitación en técnicas de dinámica grupal y participación para la aproximación a los problemas y propuesta de soluciones. El esquicio cómo rápida formalización proyectual y visualización de soluciones formales. La elaboración de un Programa de Gestión Comunitaria, presentación pública y debate para la construcción del conocimiento colectivo.

EQUIPO DOCENTE

Guillermo Eciolaza / Daniel Cutrera / Eugenio Fernandez/ Miguel Rótolo / Nestor

Machado / Pablo Palauro / Mariano Cottura / Ireneo Niz / Maia Jakubovich / Ivan Brankevich / Adrian Ríos / Julieta Bruno / Juliana Lareu / Martina Olivo / Agustín Crespo

/ Eugenia Armendariz / Silvana Medina / Paula Giangreco / Ma Eugenia Ainchilul / Lara Perez / Mariano Solís / Victoria Otiniano

CRONOGRAMA

17/08/2018

PRESENTACIÓN DEL TEMA.

Charla Arq. Ariel Jacobovich

Organización de los equipos de trabajo.

Segunda Jornada

21/08/2018

Charlas Arq. Guillermo Eciolaza / Arq. Daniel Cutrera

Análisis del lugar. Trabajo en taller

Tercera Jornada

24/08/2018

Encuentro con los vecinalistas.

Cuarta Jornada

28/08/2018

Charla Arq. Cacopardo

Trabajo en taller elaboración de las propuestas.

Quinta Jornada

31/08/2018

Esquicio

Sexta Jornada

04/09/2018

Presentación y Debate de las propuestas.

(3) Ignasi Sola Morales Presente y Futuros. La arquitectura en las ciudades.1996

“PROYECTO FINAL DE CARRERA:

¿DISCUSIÓN DE FORMA O CONTENIDO?”

ARQ. PATRICIA NIGOUL
DOCENTE

ARQUITECTURA

A) UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

Ahora que estamos iniciando un debate en relación a la actualización del plan de estudios de la carrera arquitectura y urbanismo, no podemos desperdiciar la oportunidad para revisar críticamente y poner en cuestión alguna de nuestras prácticas docentes, así como las formas en las que institucionalmente se les da soporte y entidad.

Traer a colación el tema del Trabajo Final de Carrera, supone una aproximación multidimensional, y una reflexión respecto del significado, contenido, alcances y relevancia, que a mi modo de ver hemos soslayado. Y si bien, hace años que venimos

haciendo como que, llevamos adelante algo, que quiere parecerse o le ponemos el rotulo de TFC, en general es, sin demasiada variación, lo mismo que las cátedras de Diseño V, venían haciendo desde siempre. Con la diferencia que, en los últimos años, se implementó una instancia de Jury no vinculante que, si puede ser adecuada para la evaluación de final de ciclo medio, parece francamente inadecuada para evaluación de TFC.

Si entendemos el TFC -habría que definir si se tiene que llamar así-, como una instancia integradora de conocimientos de la carrera, sería fundamental, crear, instrumentar y formalizar instancias que posibiliten

y garanticen la articulación, y apoyatura de otras áreas de conocimiento, como construcciones, estructuras, urbanismo, e historia, tal vez en el inicio, durante y en instancias de habilitación a defensa, o inclusive formando parte de la comisión evaluadora. Cabe consignar que, por ahora los alumnos, deben hacerse cargo de conseguir asesoramiento específico, y que la OCA 155/18 (creación de “Comisión de Coordinación y Articulación de Integración de Contenidos Curriculares) más allá de su rimbombante nombre, por ahora, no se visualiza como se van a formalizar u operacionalizar las necesarias articulaciones (tal vez se esté trabajando al respecto).

El problema que estoy planteando, refiere a la falta de entidad que el TFC tiene en el ámbito de nuestra facultad, y saltó a la luz con la última acreditación fallida. Y a mi modo de ver obedece, tanto, a la resistencia de los talleres de diseño, a moverse de la comodidad de lo conocido; como la ausencia o debilidad del marco normativo que le otorgue entidad

Así, con el susto y la urgencia, en el contexto de la solicitud de reconsideración de la acreditación, hubo que salir a emitir ordenanzas entre gallos y medianoche, entre las que surgieron el Nuevo Plan de Estudios 2019, los PPA como asignatura obligatoria, la revisión estructural del sistema de correlatividades, la inclusión del TFC,

en el contexto de la asignatura Diseño V y unas “Pautas para el desarrollo y evaluación del TFC” que claramente distan de ser un marco regulatorio abarcativo.

Y no es que no estuviéramos advertidos, o no supiéramos que había que hacer, los estándares de acreditación se aprobaron en el 2006, ya hace doce años, el problema es que implementamos prácticas a prueba, y no nos damos cuenta de que los años pasan y seguimos en con el TFC en un limbo que posibilita que cada taller, lo implemente como se le ocurra, sin formalización de las instancias de articulación requeridas y con un sistema de evaluación anacrónico.

Otro Tema, sobre el que creo que es importante reflexionar, es el de la autonomía que se le exige a los alumnos que estén en condiciones de iniciar su TFC. Muchas veces y sin intentar generalizar, ya que hay excepciones significativas, los alumnos que llegan al ciclo de orientación, tienen una significativa dependencia de los docentes, y una aproximación, mas instrumental que conceptual a los temas. De cualquier forma, este tema excede lo que intenta abordar este texto.

Sin pretender que estos temas sean excluyentes, o abarcativos, los enuncio, para abrir la discusión, y esperando que sean complementados, a medida que profundicemos en ello, por nuevas reflexiones que nos ayuden a darle entidad, a esta nueva práctica académica que debe convertirse en la

instancia de graduación de nuestros estudiantes.

B) PROPONER UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE.

Resulta evidente que la debilidad normativa, respecto del TFC, que permanece en un limbo de potenciales pautas o recomendaciones, y sin establecer un marco lógico para el desarrollo de esta nueva práctica académica, a la que además le corresponde la responsabilidad de ser la instancia de graduación de nuestra facultad, ha dado como resultante este modo naturalizado, en el que cada uno hace lo que le “piace”.

Complementariamente la utilización de la figura de Jury, para una evaluación que, es no vinculante en un caso y pseudo vinculante en otro. No parece la mejor figura para esta instancia.

Del mismo modo, la falta de formalización de instancias de articulación entre áreas de conocimiento, hace que la responsabilidad de integrar contenidos recaiga en el estudiante.

Más allá de mi respeto y defensa de la libertad de cátedras, creo que hay que empezar a tomar en serio en TFC, hay que discutir y llegar a algunos acuerdos que ordenen el procedimiento, modalidad, formas de habilitación a cursada y defensa, y formalización de instancias de integración y articulación de contenidos, responsables del seguimiento académico, etc. De tal

manera de tal manera de contar con un marco ordenado y lógico de procedimientos.

La formalización, de instancias de articulación, con participación de docentes de cátedras de áreas de construcciones, estructuras, y urbanismo como mínimo, parecen necesarias para que la integración de contenidos sea real. La definición de responsables del seguimiento académico, y de modos y/o momentos del proceso de desarrollo del trabajo en el que estas instancias de articulación se formalicen, otorgaría entidad a integración de contenidos requerida.

La ordenanza que regula los Trabajos Tutorados, tal vez sea útil, para ordenar la modalidad de TFC

Dejo a continuación una serie de preguntas abiertas, que tal vez sirvan de guía para empezar a reflexionar discutir y acordar, los ¿qué? ¿Cómo? y ¿para qué?, que le otorguen entidad a la práctica académica del TFC o PFC y certezas a quienes deben cursarlo, y aprobarlo para graduarse

¿QUE ES EL TFC O PFC?, OBJETIVOS Y OBJETO DEL MISMO

¿Qué es el Trabajo final de carrera?, ¿porque indistintamente la facultad lo denomina Proyecto de Graduación, Trabajo final de carrera y Proyecto final de carrera?, ¿es indistinto?, ¿cuál es el objetivo del TFC?, ¿cuál es su objeto?,

MODALIDAD, Y FORMA DE IMPLEMENTACIÓN

¿qué modalidad, adopta la facultad para el mismo?, ¿Cómo se implementa?, ¿cuál es su alcance, carácter, contenidos, nivel de complejidad, escala, etc.?,

DEFINICIÓN DEL TEMA, Y PLAN DE TRABAJO

¿Cómo se define el Tema?, ¿quién lo define?, ¿qué es el plan de trabajo?, ¿Quién/ quiénes lo aprueban?

ACOMPañAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO

Formalización de instancias de articulación e integración horizontal y vertical. ¿Quiénes hacen el seguimiento académico?, ¿Tutores del área Diseño? ¿Profesores de otras áreas?, ¿en qué momentos intervienen?, ¿de qué manera se implementan y formalizan instancias de articulación e integración horizontal y/o vertical de contenidos?

REQUISITOS PARA CURSAR Y PARA HABILITAR A LA DEFENSA

¿Cómo se instrumentan las instancias de habilitación a cursar el TFC, cuáles son los requisitos necesarios? y ¿como se habilita la instancia de defensa?, ¿Quien o quienes habilitan aprueban el proyecto para su defensa?, ¿Cuanto tiempo tiene un alumno para solicitar la defensa?

EVALUACIÓN- COMISIÓN EVALUADORA

¿Es un Jury el mejor procedimiento para la evaluación de TFC?, ¿es el mismo procedimiento que el de evaluación de finalización de ciclo medio?, ¿Se requiere una comisión evaluadora?, ¿quiénes deberían integrarla?, ¿Cuántas instancias de defensa, deben abrirse durante el ciclo lectivo?

DEFINICIÓN DE MARCO DE TEMÁTICAS RELEVANTES DE INTERÉS, INSTITUCIONAL, LOCAL Y / O REGIONAL.

¿Sería lógico o relevante la definición, anual o bianual de temáticas de interés institucional, local o regional, que den marco al tema a desarrollar en el TFC, para una determinada cohorte y facilitar la articulación de contenidos de materias electivas?

EL ESTUDIANTE COMO LLEGA AL TFC

¿como se construye la autonomía necesaria del alumno, para el desarrollo del TFC?, ¿es necesario, revisar contenidos de años anteriores, del ciclo medio, o del ciclo de orientación, en función del desarrollo de esta nueva instancia académica?

BIBLIOGRAFÍA

- Resolución Ministerial N° 133/87, del Ministerio de Educación y Justicia- **Alcances del título de Arquitecto**
- Resolución Ministerial N° 498/06, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- **Contenidos Curriculares Básicos** de la

carrera de Arquitectura, **carga horarios mínima**, criterios de intensidad de la formación práctica, los **estándares para la acreditación** de las carreras de Arquitectura y ratifico y amplió actividades profesionales reservadas al título de arquitecto.

- Ordenanza de Consejo Académico N° 136/18 **modificación de Correlatividades**, incorporación **obligatoriedad de PPA** como asignatura- Incorporación del **Proyecto final de carrera** como contenido de la asignatura Diseño Arquitectónico V y modificada por Ordenanza de Consejo Académico

N° 157/18 aprobación del **Plan de Estudios 2019** de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y OCS N°216/18- Ratifica **Plan de Estudios 2019**

- Trabajo tutorado: (Texto O.C.A. No 1017/91)
- FAU-UNLP: **Reglamento de Trabajo Final de Carrera** y Anexo de condiciones Específicas Área de Arquitectura
- FAPyD- UNR: Anexo de la Resolución N° 141/2018 C.D.- **Reglamento de Proyecto final de Carrera** (PFC)

DISEÑO INDUSTRIAL

“PLAN DE ESTUDIOS. CARGA HORARIA.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO. ELECTIVAS.

DISEÑO INDUSTRIAL”

DI LEANDRO STRANO
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

141

La Carrera de Diseño Industrial fue creada con las condiciones adecuadas en el medio socio-industrial local y regional que justificaba el proyecto. Su creación no sólo fue necesaria sino indispensable para redefinir el carácter de la ciudad y la determinación del rol que le corresponde a la industria en el marco socio-económico, para alcanzar metas con una concepción moderna de la producción y la competitividad del mercado. Esto surgió del consenso generalizado de los sectores más representativos de la producción local, pero también, y no menos importante, surgió de la necesidad al dar respuesta a estudiantes

de la FAU con una sensibilidad evidente por el diseño pero sin una vocación por la arquitectura, siendo el Diseño Industrial un nuevo cauce a su vocación en el más alto nivel académico.

En agosto del presente año se cumplirán 30 años de la puesta en marcha de la Carrera, y también se han superado los 1000 graduados de las tres orientaciones y podemos analizar 3 etapas curriculares de la Carrera de Diseño Industrial de la FAU:

1. Etapa Fundacional. Desde el momento de creación en 1988/89 hasta la primera modificación de Plan de Estudio, coincidente con

la graduación de los primeros profesionales. Ordenanza de Consejo Superior 679/89. Ingreso Selectivo. Plan de Estudios 1989; con una estructura de ciclos que privilegiaba la formación general: 1er y 2do año general, 3ro y 4to año específico por orientación, un cuatrimestre para Tesis. Comienzo del ciclo lectivo desfasado al segundo cuatrimestre; 20 asignaturas; 5 cohortes.

2. Etapa de Crecimiento. Plan de Estudio 1995. Ordenanza de Consejo Superior N° 2160/96. Privilegia la formación específica de las orientaciones en el segundo ciclo: 1er año general, 2do a 4to año específico por orientación, 5to año de Proyecto de Graduación; incorpora asignaturas para reforzar Área Tecnológica e Histórico-Social; 26 asignaturas. Se retiene una cohorte, y con el comienzo del ciclo lectivo en calendario académico se duplica la matrícula. Ingreso irrestricto año 2000. 12 cohortes.

3. Etapa de Consolidación. Plan de Estudios 2007. Ordenanza de Consejo Superior N° 1864/07. Organiza orden de asignaturas y asigna importancia al Área Tecnológica respecto de las correlativas con el Área Proyectual y se fortalece el Ciclo de Investigación, 5to año. 13 Cohortes (incluye 2018).

4. Etapa de Actualización/ Redefinición/Evaluación/ Expansión...

La discusión que se presenta a futuro debe centrarse en confirmar/ revisar el modelo de Áreas y Ciclos y realizar una coordinación para potenciar la construcción del conocimiento eslabonando saberes entre asignaturas y niveles que nos permitan avanzar hacia una nueva Etapa en la Carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMDP. Pero también debe tenerse presente que la Carrera de Diseño Industrial está compuesta por tres orientaciones y que todas concluyen en una titulación única, tema que deberá ser considerado en la revisión del Plan de Estudios, la redefinición del rol Profesional, y la futura Acreditación.

Si bien el plan actual de la carrera se denomina 2007, la realidad es que presenta la estructura (modificada en 2007) propuesta y aprobada en 1995. Las demandas de los inicios de la Carrera y de la denomina Etapa de Crecimiento son muy diferentes 24 años después y la realidad socio-productiva de la ciudad también ha cambiado, se ha diversificado y propone nuevos desafíos, que el plan de estudios actual no puede abordar ni resolver.

Actualmente nuestra carrera cuenta con **26 asignaturas** para la obtención de título, todas de carácter anual, **sin electivas** que flexibilicen la formación profesional en su último ciclo, y con una carga horaria

total de 4080 hs. (calculadas en 30 semanas). Si comparamos en plan de nuestra carrera con otros del sistema Universitario Nacional:

- Córdoba. Plan 1986 (el más antiguo). 4020hs. **26 asignaturas. 2 Electivas Anuales.** (equivalen a 4 cuatrimestrales). Es el más parecido al nuestro pero presenta electivas.
- Mendoza. Plan 2006. 3304 hs. min. **37 asignaturas. 16 Cuatrimestrales.** 4 Optativas y 2 Electivas. - Pergamino. Plan 2014. 3420 hs. **39 asignaturas. 25 Cuatrimestrales.** Sin Electivas.
- Roca-Rio Negro. Plan 2014 (4 años y 1 cuatrimestre). 3024 hs. **37 asignaturas. 26 Cuatrimestrales, 3 de ellas Electivas.**
- San Juan. Plan 2015. 3720 hs. **31 asignaturas.** Sin Electivas.
- La plata. Plan 2017. 4080 hs. **31 asignaturas, de ellas 2 Electivas Cuatrimestrales y 4 Idiomas.**

Como puede observarse tenemos el plan con mayor carga horaria y sin la flexibilidad que permite disponer de electivas en al menos 2 años de la currícula. De igual manera si realizamos una comparación sobre las Áreas de conocimiento, vemos que en el caso de nuestro Plan de Estudios, la mayor carga horaria se centra en el Área Proyectual (donde cada asignatura de carga semanal doble equivale a 2 módulos y una asignatura simple a 1 módulo):

- **19 módulos** en el Área Proyectual (AP).
- **9 módulos** en el Área Tecnológica (AT). - 6 módulos en el Área Social (AS).

Si comparamos con las carreras previamente presentadas:

- Córdoba. **15 módulos AP.** 7 ½ módulos AT. 4 ½ módulos AS (incluye Electivas). 6 ½ módulos Proyecto Final, no incluido en ningún Área de conocimiento según Plan.
- Mendoza. **13 ½ módulos AP.** 10 ½ módulos AT (incluye O/E). 5 ½ módulos (incluye O/E).
- Pergamino. **12 módulos AP.** 10 ½ módulos AT. 4 módulos AS.
- Roca-Rio Negro. 7 ½ módulos AP. **10 ½ módulos AT.** 4 ½ módulos AS. 1 ½ Electivas.
- San Juan. **13 módulos AP.** 12 módulos AT. 6 módulos AS.
- La plata. **10 módulos AP.** 8 módulos AT. 6 módulos AS. 1 modulo Electivas. 4 módulos Idiomas.

Como se puede observar (exceptuando el caso Córdoba), en todos los casos la proporción de módulos por asignaturas que aportan conocimientos supera ampliamente al Área Proyectual. De esta manera se pueden incluir conocimiento tan variado como Gestión Empresarial, Antropología Social, Idiomas, diversos tipos de Tecnologías específicas, Innovaciones Tecnológicas y Sociales

Metodologías Científicas y Sociales, y hasta Comercio Internacional y Administración Financiera. Esta diferencia es sustancial a la hora de aportar saberes, Tecnológicos, Sociales y de índole general, permiten al Área de Proyecto (específicamente los Talleres de Diseño) dedicarse al proyecto, no a cubrir otras demandas impuestas o autoimpuestas.

Además se debe observar que solo nuestro plan de estudios presenta dos asignaturas con carga horaria doble semanal en el Área Proyectual, y en ambos casos el proyecto es el eje central del abordaje de conocimientos. Esto puede observarse como una debilidad frente a otros planes de estudio donde el círculo virtuoso ubica a los talleres de diseño como núcleo y el resto de las asignaturas aportan conocimientos y saberes a la formación del profesional del proyecto: Diseñador Industrial.

ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Nuestra carrera y nuestro plan tienen sus potencialidades y sobre ellas hay que apoyarse para enfrentar la próxima etapa, sin olvidarnos de recursos docentes consolidados y evaluados. Y los datos presentados solo son un relevamiento de otras situaciones académicas que pueden permitirnos identificar potencialidades y vulnerabilidades de nuestro plan actual.

Debemos abordar una serie de acciones que permitan evolucionar hacia un próximo plan que contemple

el contexto enfocado hacia las próximas décadas del siglo XXI.

Acciones a Corto y mediano plazo

- Retomar el documento generado para la des-homologación de la asignatura Historia/Pensamiento, generando el marco adecuado para elaborar una propuesta de implementación 2019/20 de la asignatura Pensamiento Contemporáneo. Utilizar dicho documento como plataforma que permita generar una revisión de otras Áreas de Conocimiento, de Ciclos y de Asignaturas.
- Abordar la Discusión desde el Consejo Departamental, sobre la cuatrimestralización de asignaturas en el Área Tecnológica y Social.
- En base a los ítems anteriores elaborar un proyecto que permita ampliar la cantidad de asignaturas de las 3 Áreas de conocimiento, sobre todo en AT y AS, implementando Electivas, que permitan obtener un mayor grado de flexibilidad al Plan de Estudios.
- Generar espacios de discusión entre Docentes, Auxiliares, Estudiantes y Graduados que permitan discutir sobre el Rol Profesional, generando una apertura disciplinar que se visibilice frente al contexto social-económico a corto-mediano-largo plazo.

Es fundamental comprender que el proceso que se avecina necesita de la participación de todos los miembros que conforman la comunidad de la Carrera de Diseño, con una predisposición a la reflexión y a la construcción de consensos que permitan generar las transformaciones necesarias para los próximos años.



“REFLEXIONES SOBRE LA REDEFINICIÓN

DE LAS ORIENTACIONES DE LA CARRERA DE

DISEÑO INDUSTRIAL”

ESP. D.I. LENZ NICOLÁS ESTEBAN
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

PROBLEMÁTICA OBSERVADA

1. Ineficaz definición de las Orientaciones de la carrera de Diseño Industrial (Textil – Indumentaria – Productos), por estar basadas en el repertorio objetual que se presupone pertinente a cada orientación y no a sus naturalezas proyectuales ni tecnológicas.
2. Ausencia de contenidos mínimos sobre la variable “materialidad”, del “área tecnológico- productiva” de la orientación Indumentaria de la carrera de Diseño Industrial. Tanto en los contenidos mínimos del plan de estudios vigente, como en el Plan de Trabajo Docente,

- se abordan problemáticas referidas a “procesos”, “técnicas” y “tecnologías”; a la vez que también se evidencia la ausencia total de versado sobre la variable “materialidad”, sobre la naturaleza “físico-química” de los sustratos (fibras – hilados – tejidos – procesos de ennoblecimiento) y sobre los procesos superficiales que modifican sus propiedades elastoplásticas... y en definitiva, de todo parámetro que viene a condicionar los desarrollos de molderías esterométricas.
3. Posible yuxtaposición de contenidos tecnológicos, comunes entre las orientaciones Textil e Indumentaria.

DESARROLLO

El origen de la denominación de cada una de las orientaciones de nuestra carrera (Textil – Indumentaria – Productos) data de la redacción preliminar de los primeros documentos que obraron para la creación de nuestra carrera, en el año 1988/1989. Todavía hoy se observa el pensamiento de avanzada que previeron N. Jiménez y R. Blanco para el destino de nuestra carrera.

Creemos que el formato de **titulación unificada**, pero a la vez **específico** en el desarrollo formativo de cada orientación, todavía nos resguarda un merecido lugar de privilegio académico en la comparativa con otras casas de altos estudios, con similares titulaciones.

Este plan de estudios, se caracteriza por:

1. unificar en un ciclo básico de un año, las destrezas proyectuales y tecnológicas necesarias para afrontar las futuras complejidades de cada una de las formaciones específicas y a respecto de cada orientación;
2. a partir de segundo año, se separan y especializan las tecnologías y los diseños, donde se desarrollan especificidades propias de cada orientación;
3. todas las asignaturas se encuadran para cubrir y nutrir de contenidos a las tres Áreas de conocimiento que atraviesan

- el CV (Tecnológico Productiva – Histórico Social – Proyectual);
4. los tres ciclos (introdutorio – desarrollo – investigación) establecen el crecimiento gradual, (estructurado y jerarquizado) de las diversas complejidades que el estudiante desarrolla su CV a lo largo de su formación;
 5. las demás materias hacen de complemento a la vertebralidad de los proyectos propios de los diseños, de la formación rigurosa y procedimental de lo tecnológico, y al andamiaje basado en la cultura generalista del Diseñador.

No obstante, las mejores intenciones, hoy pareciera escasa nuestra definición de Orientaciones, basadas meramente en el señalamiento de los “productos/objetos” que cada una de ellas proyecta con especificidad. Se tiende así a obturar toda posibilidad para el desarrollo proyectual de nuevos objetos, los cuales no siempre y necesariamente responden al imaginario de lo que cada orientación prevé para sí misma; a la vez que dificulta pensar en objetos que ocupen intereses comunes entre orientaciones. Así se puede citar el proyecto de objetos que requieren el conocimiento detallado y pormenorizado de varias tecnologías disímiles entre sí, y que cada orientación aborda con sus propias destrezas y desconocimientos.

...Arneses de seguridad, sistemas de izaje, bolsos, mochilas, bagajes,

calzados, packaging, objetos donde priman los tapizados, velámenes, etc.; comparten atributos funcionales y prestacionales de la orientación Productos, tecnologías de procesado de materiales y ennoblecimientos Textiles; a la vez que procesos de armado y confección comunes en la orientación Indumentaria. ¿Podemos entonces seguir dividiendo a las orientaciones desde la miopía y el desconocimiento de otras tecnologías que no nos resultan propias ni excluyentes? ¿Qué entrecruzamientos tecnológicos debiéramos poder poner al servicio de proyectos más integrales?

En la complejidad tecnológica y productiva que vivimos hoy; la velocidad con la que aparecen y desaparecen usos y costumbres que rigen la utilización de sus artefactos asociados; y a la sombra de la vorágine macroeconómica que guía a las políticas industriales,... **la actual formación discriminada por orientaciones, nos viene resultando limitante al momento de proponer más versatilidad en proyectos productivos innovadores. Eventualmente, las orientaciones hoy se distinguen más por el modo en que sus procesos proyectuales se apoyan en las tecnologías limitantes, afines y/o confluyentes; que en el dominio y la experticia sobre el control de los procesos y modos productivos intervinientes en cada proyecto.**

– La orientación Productos, se define por la generación de **“objetos producto”** en especial relación a la función, la ergonomía, las problemáticas prestacionales y performáticas de los objetos proyectados. **“En el imaginario común, la orientación Productos trata solo con materialidades rígidas”**

- La orientación Indumentaria, se define en clara e ineludible relación ergonómica por la escala de interface directa con el usuario y su movilidad en el tiempo y el espacio; y por su acercamiento más próximo a la aceptación social, productiva e industrial de los **“objetos indumento”**
- **la moda y las tendencias. “En el imaginario común, la orientación Indumentaria se abstrae en la función específica de vestir al cuerpo”.**

La orientación Textil, se define por la función que viene a permitir la performance de los **“objetos superficie y trama”** que ella produce, haciendo a menudo, el desarrollo de las materias primas con que Indumentaria y Productos materializan sus proyectos. Para el Diseño Textil, la *función* aquí no se menoscaba, sino que se enfoca más en la productividad y factibilidad tecnológica, priorizando las condiciones prestacionales de nuevas materias primas. **“En el imaginario común, la orientación Textil desarrolla solo materias**

primas, y no objetos portadores de significado y función”.

Hemos de necesitar discutir entonces: **(A) las tecnologías que le permiten a un Diseñador Industrial de la Orientación Indumentaria comprender y dominar el sustrato textil con que se materializan sus proyectos; y (b) las tecnologías que le permiten a un Diseñador Industrial de la Orientación Textil, proveer las condiciones y atributos, que en solicitud de servicio han de tener sus proyectos, sean estos “objetos dotados de función” o simples “materias primas”, y (C) el modo en que la orientación Productos se abaste del conocimiento y dominio de tecnologías no abordadas en el Taller Vertical de Tecnología.**

Todo esto, dado que el DI (textil) provee materialidad tanto para Indumentaria, Productos y para otras tantas industrias; y que todo DI (Indumentaria) requiere, en la mayoría de los casos, el dominio de la materialidad que vendrá a conformar morfológicamente a sus proyectos.

- Si a todo estudiante de la orientación Indumentaria diéramos el contenido tecnológico específico de Textil, se limitarían entonces las complejidades del trabajo con otras materialidades más rígidas, como así también se precarizaría el desarrollo estereométrico y morfológico constructivo de sus indumentos.

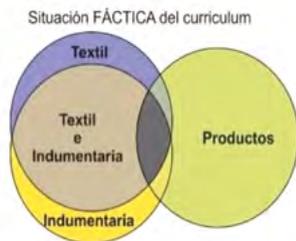
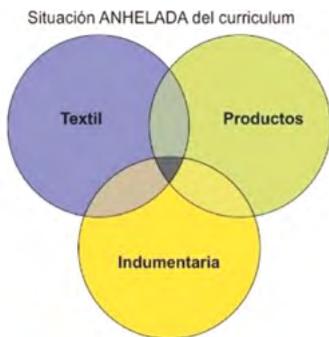
- Si a todo estudiante de la orientación Textil diéramos el contenido tecnológico específico de Indumentaria, entonces limitaríamos las posibilidades de desarrollo de proyectos donde la finalidad de este no fuere el excluyentemente el atuendo.

Debiéramos pensar entonces, que existe una natural convergencia de intereses cognitivos generales y tecnológicos específicos entre las orientaciones Textil e Indumentaria; pero que de su delicado tratamiento, no deben perderse las potencialidades específicas de cada una de estas orientaciones.

En el supuesto de la estructura de nuestra carrera, los Talleres Verticales de Tecnología debieran dar cuenta de contenidos específicos, epistemológicamente afines a cada orientación. Ahora bien, en la práctica esto no ocurre con naturalidad, ni mucho menos sin generar tensiones de cara a ciertos proyectos. Se eternizaría entonces así, la premisa presupuesta de que *un mueble no debiera poseer parte de su materialidad compuesta por textiles, ni un indumento debiera componerse por planos termoformados, ni un textil debiera dar lugar a una prenda sin costuras, etc, etc, etc.*

Para nuestro caso en particular, la Orientación Textil no se limita al estudio fáctico de proyectos de géneros y telas con el único fin del diseño aplicado a la indumentaria; como así tampoco la Orientación Indumentaria

debiera abstenerse de desarrollar un hondo estudio de los materiales textiles, toda vez que sus propiedades elastoplásticas modifican su moldería y la performance del producto.



APORTE / ESTRATEGIA DE ABORDAJE

- Rever el dictado de contenidos mínimos de las asignaturas (Tecnología de Indumentaria I a III, y Tecnología Textil I a III); a fin de compartir entre ambas una formación básica y específica de pertinencia material (no/objetual) y procedimental; la cual si es desarrollada en la orientación Textil y no en Indumentaria.
- Proponer una modalidad de dictado en común para ambas orientaciones, que absorba los 2 primeros niveles de tecnología (Materias Primas; Parametría; Hilatura; Tejido Plano; Tintorería; Procesos de Preparación Previa; Tejido de Punto; Ensayos de Materiales) donde además se verse sobre materialidades textiles y sus procesos asociados, posibles y emergentes.
- Proponer una identificación por Orientaciones en las titulaciones, que visiblemente dé cuenta de las formaciones epistemológicamente específicas de cada trayecto formativo.
- Si dada la elección formativa por Orientaciones, y sus trayectos formativos discurren por sobre diferentes recortes epistemológicos,.. debemos en consecuencia: **incorporar ciertas definiciones diferenciadoras para cada titulación; lo que determinará muchas incumbencias compartidas, a la vez que otras tantas específicas.**

“ARTICULACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD

COMUNITARIA Y LOS CONTENIDOS

CURRICULARES DESARROLLADOS

EN EL AULA”

DI VALERIA VUOSO

DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

151

PROBLEMÁTICA

- Escasa realización de actividades que contribuyan a cubrir necesidades reales de la comunidad.
- Incentivar la interacción entre actividades académicas de grado y necesidades manifestadas por la comunidad. Articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula.

La propuesta se sustenta en una metodología de trabajo en taller de “aprendizajeservicio”, destinado a cubrir necesidades reales de la comunidad y planificado

institucionalmente con el curriculum, en función del aprendizaje de los estudiantes.

Este enfoque implica no solo continuidad en el tiempo sino una articulación explícita de las acciones de servicio con el aprendizaje académico.

Por medio de la conformación de lazos de colaboración intra-organizacional y a su vez facilitar el aprovechamiento de recursos externos, se facilitará el alcance de “aprendizaje-servicio” referidos al desarrollo de contenidos de la materia Economía y Marketing como: detectar tendencias, resolver problemáticas, investigar mercados, proponer productos teniendo en

cuenta las capacidades productivas de la organización, desarrollar un plan de negocios y su puesta en marcha, con el eje puesto en las herramientas de diseño para crear valor en el producto, resolver punto de venta e incorporar nociones de precio, distribución y promoción, que posibiliten internalizar contenidos y reforzar los valores solidarios de la comunidad.

OBJETIVOS

- Contribuir a la formación simultánea de alto nivel de aprendizaje con alta calidad de servicio a la comunidad con un doble impacto en lo pedagógico y lo social.
- Brindar herramientas de estrategias de marketing que respondan a una problemática detectada / solicitada desde instituciones sociogubernamentales locales, ONG, organizaciones barriales, etc.

FUNDAMENTACIÓN

Según Kotler (1995) el marketing social, busca el equilibrio entre la satisfacción de los consumidores, la rentabilidad de la empresa y el bienestar de la sociedad. Su aplicación se da básicamente en promover la aceptación de ideas sociales, considerando elementos de la estrategia de marketing como: la investigación de mercados, la planificación del producto, el precio, la comunicación y distribución.

Numerosos autores Guédez (2006), Pérez (2004), Fernández (2005) coinciden en que el marketing social implica las acciones realizadas por la empresa en beneficio de un fundamento social, básicamente mejorar la calidad de vida de grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad, a la vez que se promueve la sensibilización de la comunidad ante causas que afectan a colectivos marginados, o la transmisión de actitudes básicas de convivencia.

Este tipo de prácticas puede ser considerada como una herramienta para influir en comportamientos, dado que sus alcances no se limitan a metodologías de comercialización, sino que incorporan la consideración de sustentabilidad, orientada a la preocupación por los problemas sociales, la preservación de recursos y el ambiente, el respeto por la diversidad, la inclusión y la reducción de las desigualdades sociales.

Asimismo, la incorporación de actividades de extensión integradas al currículo universitario permiten problematizar y resignificar los propósitos a cumplir dentro de la comunidad.

Estas experiencias constituyen aprendizajes disciplinares, multidisciplinares y transdisciplinares, que se producen en torno a un proyecto que conjuga aprendizaje-servicio, generando un aprendizaje situado en la realidad fundamentado en la actividad solidaria. Este aprendizaje es

posible cuando es iniciado, facilitado y consolidado en los procesos sociales y culturales reales, cuando ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana.

El desarrollo de las prácticas de extensión experiencial (PEEE) y la realización de encuentros fuera del aula entre distintos actores e instituciones contribuye al desempeño de las prácticas profesionales de los estudiantes en situaciones concretas de la actividad profesional.

ANTECEDENTES

En la cátedra, este tipo de actividades con finalidad social, se han llevado a cabo en varias oportunidades, pero especialmente durante el año 2014, cuando se articuló un ejercicio de la materia con las necesidades de taller protegido “Dando se recibe”, localizado en la vecina ciudad de Miramar cuyo objetivo principal es la incorporación de personas con discapacidad mental al mercado de trabajo. De acuerdo a los datos suministrados por la institución, acerca de las posibilidades aptitudinal del grupo, sobre del desarrollo de diferentes actividades manuales a partir del reciclado de materiales, se diseñó una línea de productos que pudieran ser producidos con la tecnología disponible. Además, se brindaron estrategias de marketing para insertar esos productos en el mercado, ya que los beneficios de la comercialización de los productos

elaborados por los chicos del taller constituyen su retribución/asignación.

Las prácticas coordinadas de “aprendizaje-servicio” constituyen una metodología para todos los niveles y condiciones sociales, que fomenta el protagonismo estudiantil y la intencionalidad solidaria. Este enfoque apunta a que los estudiantes aprendan más contenidos científicos, desarrollen más competencias comunicacionales en general y aprendan más y mejor de lo que aprenderían por vías tradicionales.

Propuesta: Trabajo de resolución abreviado

A través de una entrevista con la organización elegida, los alumnos deberán identificar una problemática a resolver donde el diseñador industrial pueda dar respuesta, teniendo en cuenta las necesidades específicas de la misma.

De acuerdo con la cantidad de alumnos que tiene la cátedra por año, tomaremos dos problemáticas que serán abordadas por 8 grupos cada una.

La finalidad del trabajo es que los alumnos puedan evaluar las características de la organización, sus fortalezas y debilidades para hacer una propuesta de productos que integre, de manera eficiente y rentable estrategias de marketing y recursos creativos de los diseñadores. Dichas propuestas deben responder a oportunidades y amenazas detectadas



a partir de los ejercicios de tendencia evaluados, dónde se investiga y exploran escenarios, mercados, comportamientos y en función de la interpretación de los datos relevados se generan distintas propuestas de productos de diseño que respondan a la problemática a solucionar.

Al ser los alumnos los protagonistas de este tipo de actividades de servicio a la comunidad, deberán “apropiarse” del proyecto para que constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad, participar activamente en todas las etapas del proyecto: desarrollar actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, involucrarse en las instancias de planificación, en la gestión de los recursos, y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

La función del docente en este tipo de ejercicios donde hay una articulación

explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico, es de tutor: clarificando conceptos teóricos, incentivando con esta metodología la independencia de criterios donde el alumno se aproxima a situaciones reales.

BIBLIOGRAFÍA

- Guédez, Victor (2006) *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial*. Edit. Planeta. Venezuela.
- Kotler, Philip (1995) *Marketing Social*. E. Pretince Hall. México.
- Pérez, Luis (2004) *Marketing Social*. E. Pretince Hall. México
- Tapia, María Nieves (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. EN: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002.

“DISCIPLINAS PROYECTUALES, PROSPECTIVA Y ESCENARIOS DE PROFESIONALIZACIÓN, UNA MIRADA HACIA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EL 2030”

DI BEATRÍZ MARTINEZ
DI MARIELA FAVERO
DI NATALIA MERLOS
DOCENTES

DISEÑO INDUSTRIAL

MARCO DEL PROBLEMA

La enseñanza universitaria tradicionalmente se ocupó de crear, concentrar, y divulgar el conocimiento superior de la sociedad, o de algunos de los sectores que la representaban. Tal condición hizo que estos “centros del conocimiento” fueran considerados como “centros de poder”. En términos generales, es el conocimiento el que permite el dominio y el control de la realidad, y es por esa razón que hasta hace relativamente poco tiempo, la posibilidad de ascenso en la escala social estuvo relacionada al acceso a las formas superiores de la educación. Podríamos decir que en nuestro país este paradigma, apoyado en el modelo

Napoleónico, funcionó evolutivamente y sin rupturas prácticamente durante todo el siglo pasado.

En la actualidad la problemática es distinta. La estructura del problema cambió sustancialmente, porque los componentes sociales que sostuvieron al modelo anterior experimentaron un cambio muy profundo, el cual podríamos decir que se acentúa día a día.

En principio parece evidente que los cambios estructurales (que debemos identificar para comprender cuál es el modelo de enseñanza a desarrollar), están vinculados fuertemente al proceso de globalización en el que estamos inmersos, pensado como

contexto socio-histórico-cultural de principio de este siglo.

Entendemos este proceso de globalización “como un fenómeno socio-cultural dado por la estructura económica del capitalismo, reflejada y reproducida simbólicamente por el campo mass-mediático informático-comunicacional, se convierte en un hecho indiscutible y aparentemente irreversible de producción de la cultura, lo que permite poner al descubierto las desigualdades planteadas desde lo económico-distribución de las riquezas- y manifestadas fuertemente en lo simbólico. Esta situación produce una modificación en la subjetividad, en las formas de organización material y en las teorías interpretativas, consecuentemente, cambia la vida y las formas de existir de la inmensa mayoría de los que están “afuera” del nuevo orden, “estando adentro” como excluidos” (Sposetti, A.- Buzzi, C., 1997).

Algunas de las múltiples causas – consecuencias de esta nueva versión del capitalismo expresado en la globalización, son abordadas con diferentes enfoques, así Francesco Morace, expresa que el antídoto a este proceso voraz, es “la recuperación del “geniusloci” como expresión auténtica de un talento propio de lugares y personas que muestra su imprevisible vitalidad” (Morace, F. 2009). Pero entonces, nos cabe preguntarnos, ¿Dónde estamos?, y ¿qué rol cumplimos, dentro o fuera de este proceso?

Para llegar a ser sujeto de acción, las universidades necesitamos conocer los escenarios de cambio del mundo, los avances científicos, las innovaciones tecnológicas y las demandas sociales. Solo este conocimiento le permitirá la actualización curricular, la apertura teórica y el sentido crítico que necesita para mantenerse como referente social, y por lo tanto, como motor de cambio.

PROBLEMA

La formación en la enseñanza del diseño en el área proyectual para los futuros escenarios profesionales.

Podemos decir que “El diseño aparece como un sistema de pensamiento, una

“inteligencia en contexto”, de carácter heurístico y vocación colaborativa (Marina, 2000), donde se articulan los emergentes de la construcción de valor en los productos de diseño, la mirada del medio ante estos emergentes y los factores sociales que otorgan relevancia a ambos acontecimientos”.

A través de la articulación de los emergentes y el contexto, se renuevan los marcos institucionales, actuando como *interface* entre el conocimiento científico y el mundo de la vida (Samaja, 2004), bajo este entramado cultural productivo y social, las dinámicas de profesionalización nos otorgan una mirada estratégica sobre nuestro territorio, persiguiendo formalizar acciones sobre las capacidades en el mismo, tanto en los aspectos

productivos, como aquellos posibles de generar innovación, derivados de las estrategias productivas locales, fundamentales “para formar agentes que puedan actuar en los ámbitos del estado, (diseño de políticas), de la sociedad civil (diseño de proyectos) y del sector privado (diseño de productos)”. (Galán, 2010)

Si no hemos sabido prestar atención a los cambios y las demandas del entorno socio tecno productivo en donde los diseñadores debemos actuar, resulta difícil poder pensar una enseñanza del diseño flexible y articulable siempre en este contexto de cambio continuo. Prestar atención, saber escuchar y pensar la educación del diseño nos lleva a abordar esta práctica desde una mirada horizontal, sin jerarquías, que nos permita captar los nuevos escenarios en los que el diseño puede ser parte de la solución, de la construcción, de la gestión, de la innovación. (Martinez y Favero, 2018)

ESTRATEGIA

Proyectar los escenarios de profesionalización del diseño en el año 2030.

Con la finalidad de obtener una prospectiva de escenarios, proponemos diseñar un programa de análisis, que involucre a Docentes, Graduados que estén insertos laboralmente y Estudiantes de los dos últimos años del Área Textil de la carrera.

Nuestro propósito será aportar señales, que nos permitan la

construcción de **indicadores** para poder fortalecer el análisis de nuestra currícula, y que se constituyan en un aporte para el futuro plan a desarrollar mediante un programa de análisis y observación de la realidad a través del cual se efectúe dicha construcción. Se trata de un trabajo basado en la experiencia, que otorga un conjunto de datos y principios básicos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisiva.

Esta operatoria corresponde al método comparativo constante que permite, conceptualizar en términos relacionales un caso particular constituido en caso particular de lo posible, apoyándose en las homologías estructurales existentes entre campos diferentes o entre estados distintos del mismo campo. La metodología elegida para guiar la detección de estos escenarios, se enmarca en la lógica cualitativa, dentro de un enfoque de interpretación, lo cual implica describir e interpretar los significados que se otorgan, en este caso particular, a la inclusión del diseño en la realidad, en la producción local y regional. Tratando de conocer de una forma práctica, mediante preguntas elementales y mucha observación, la postura y accionar frente al diseño como hecho social.

Perseguimos establecer **indicadores**, como emergentes del trabajo de campo, donde se visibilicen los escenarios emergentes, que van a ser insumo de lo que podamos proponer como eje de cambio

y/o transformación curricular, interpretado en competencias que nutran la formación de espacios curriculares, en respuesta a los escenarios detectados, como de nuevas materias a incorporar o cambios en las materias existentes para adentrarse en futuros escenarios laborales.

Sobre la base de la estructura operativa dinámica del taller vertical de diseño textil. “Indagar en la teoría, explorar en la realidad e integrar en la práctica”, transitaremos este análisis, teniendo como premisas:

- Análisis de documentación con estudio de prospectiva, Plan estratégico de la UNMdP 2030
- Casos vinculados a la articulación entre áreas de una misma orientación.
- Análisis de escenarios locales. La mundialización y homogeneización /masificación de la cultura. Indiferenciación de identidades culturales.
- Reconocimiento de nuevos escenarios de consumo, producción, materiales y sus características simbólicas.
- Desarrollo tecnológico, en relación a la cultura, como a otras formas emergentes de organización del trabajo y de sus relaciones sociales, empleo con relación a la competencia analítico – simbólica.
- El creciente avance de la tecnología comunicacional/

digital sobre la vida cotidiana, en las representaciones y en las prácticas de los sujetos.

- Otros emergentes del proceso de análisis

Perseguimos aportar a la elaboración de un plan de estudios flexible ante el contexto siempre cambiante, porque estamos formando profesionales para un futuro diferente e incierto.

La facultad de reflexión en el hombre no es innata, requiere de un aprender a pensar, a dominar las operaciones reflexivas; actualizar nuestro rol en la formación de futuros profesionales del diseño es parte de la facilitación de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Martinez, B (2019). *Plan de Trabajo Docente Proyecto de Graduación Textil*. Carrera Diseño Industrial, Faud, UNMdP.

Martinez, B (2019). *Plan de Trabajo Docente Taller Vertical Diseño Textil*. Carrera Diseño Industrial, Faud, UNMdP.

Merlos, N (2019). *Plan de Trabajo Docente Taller Vertical Tecnología Textil*. Carrera Diseño Industrial, Faud, UNMdP.

Martinez, B y Favero, M (2019). *Proyecto de investigación. Dinámicas actuales de profesionalización del diseño. En el territorio local*. Grupo Diseño y Sociedad (GIDyS) CIPADI, Faud, UNMdP.

Martinez, B y Favero, M (2018), *Diálogos académicos ampliados*.

El carácter dinámico del diseño en respuesta a nuevos escenarios. Mar del Plata, Argentina, Texto para publicación pendiente REDIT.

Martinez, B y Merlos, N (2012). *Proyecto de Trabajo Profesional. Articulación de contenidos entre los Talleres de Diseño y Tecnología, para la Orientación Textil de la carrera de Diseño Industrial*, Especialización en Docencia Universitaria, Fac de Humanidades, UNMdP. MORACE, F (2009), *La estrategia del Colibrí, la*

globalización y su antídoto. Madrid, España, Experimenta Ensayos.

Sposetti, A Y Buzzi, C (1997) *La transformación del currículo en función del mercado laboral Una misión de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Actas del II Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”. Ponencias publicadas por el Equipo NAYA.<http://www.naya.org.ar/>. Centro de Estudios Avanzados (CEA - Universidad de Buenos Aires -UBA).

DI MARCELA GÓMEZ
DOCENTE

necesarios para incorporar en la formación, primero asumiendo esta transformación para luego promoverla como valor acompañando desde los contenidos complementarios de los saberes correspondientes a dicha área de conocimiento.

CAMPOS LABORALES

Independientes + Dependientes + Locales + Internacionales

Cuando se realiza la modificación del plan de estudios de la carrera se incorporaron contenidos tendientes a complementar lo necesario para insertarse en la industria sobre todo regional la cual parecía tener en sus campos laborales posibilidades para los egresados de las 3 orientaciones, otro rasgo distintivo de nuestra carrera que a diferencia del resto del país y de la tradición internacional confluyen en un mismo título Diseño de Indumentaria, Diseño Textil y Diseño de Productos.

La inestabilidad de las condiciones laborales da como resultado un camino profesional intermitente, ya que nuestra profesión se vincula directamente con el mercado; estamos asociados a la venta de los productos y servicios que son diseñados y/o producidos para ser consumidos, utilizados y descartados.

La globalización y su cotidianidad se reflejan en la tecnología que utilizamos para trabajar y vender nuestro trabajo. La cual posibilita la segmentación de los procesos proyectuales y productivos; se pueden

separar el sitio donde se diseña, del sitio donde se produce, del sitio donde se arma, del sitio donde se vende, del sitio donde se descarta. Todos estos procesos planificados y controlados por personas. Entonces algunos de nosotros nos movemos hacia los sitios donde se realizan estos procesos, en nuestro caso donde se diseña y donde se produce sobre todo, o realizamos nuestra tarea de forma virtual-digital lo cual nos libera de la necesidad de estar en un solo sitio.

Estas nuevas realidades masificadas; sobre todo la virtual, tiene aspectos de los cuales no podemos desentendernos y hacia los que tenemos que dirigir la mirada e ir en la búsqueda de nuestro espacio en ellas. La exploración y experimentación nos permitirán acceder a estas nuevas realidades cada día más masivas, para lo cual democratizar y visibilizar la investigación en estos temas es un requerimiento.

Diseños + Materialidades + Conceptos

Los objetivos no siempre son los mismos en diseño. El resultado no siempre es un producto/prenda/textil. Los procesos de diseño, ampliamente comprobados durante nuestra formación, resultan en materialidades de diferentes dimensiones y escalas.

El diseño de conceptos que resultan como soluciones de problemas planteados desde programas de diseño incorporan otros objetivos posibles.

que incluyendo el perfil tradicional del diseñador de estudio nos abriría las puertas para desarrollarnos como productores de nuestros propios diseños y hasta como fabricantes de líneas propias.

El contexto económico e histórico-social de nuestro país hizo y hace que estos saberes sean más o menos posibles de plasmar en la práctica profesional con lo cual nuestro perfil en el correr de los años ha mutado hacia el emprendedorismo.

Asumiendo dicha realidad es necesario incorporar herramientas que sirvan a los fines de desarrollar emprendimientos que puedan llegar a concretarse utilizando los recursos

La relación sujeto-objeto-contexto sigue desvelándonos. Crear la necesidad no es lo mismo que solucionar problemas. Entonces hoy emergen zonas de trabajo para los diseñadores como el Diseño Social, el Diseño Universal y el Diseño Sustentable entre otros los cuales son citados por organismos internacionales como derechos para mejorar la calidad de vida de las personas.

Sobre esas zonas deberíamos profundizar para incorporarlas en la carrera, ya que somos un reflejo del inconsciente colectivo e intentamos decodificar a través de un lenguaje propio como mejorar la calidad de vida.

Sujetos + Usuarios + Consumidores + Humanos

Diseñamos para nuestra especie, definida en un grupo de determinadas

características o en individuos. Somos observadores, y las perspectivas son tantas como seres humanos. Podemos unir criterios, hacer acuerdos, pactos; pero en definitiva somos los usuarios y consumidores de los diseños que aparecen en los mercados. Entonces podemos ser observadores conscientes de la responsabilidad que implica producir bienes materiales.

En el camino recorrido desde el diseño del confort al diseño del bienestar se incorpora el lado emocional; la percepción de la materialidad.

Es necesario darle un espacio a este tipo de teorías y reflexiones dentro de la carrera para desarrollar una visión prospectiva que enriquezca el grado y sea un escenario permanente que genere un cuerpo propio de conocimientos y saberes en constante actualización.

“ALGUIEN TODOS TENEMOS

QUE CEDER”

DI MARIANELA AMADO

DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA DE FORMACIÓN

Estamos envueltos por una multiplicidad de productos, sistemas, servicios y experiencias tanto físicas como emocionales, sociales y culturales que fueron diseñadas para responder a necesidades en diferentes planos – sean estos tangibles o intangibles. El diseño como agente cultural expresa regionalidad, en tanto rasgos territoriales, demandas sociales, características materiales y productivas; reconociendo a la vez alcances y transformaciones que responden a una trama global y compleja. En este contexto diverso

y cambiante, en lugar de enunciar un problema delimitado, prefiero compartir algunas preguntas que señalan vectores interés, en relación al plan de estudios y el perfil del diseñador que formamos.

El plan de estudios de nuestra facultad ha evolucionado hasta nuestros días, distinguiendo en él tres etapas principales. Inicialmente la carrera en 1989 consideró 19 asignaturas y una tesis final; la segunda etapa se implementó con el

Plan '95, incorporó seis asignaturas y se reestructuraron los ciclos y las áreas; la última modificación del Plan 2007, presentó básicamente



modificaciones en las correlatividades y ajuste de contenidos.

Si iniciamos un proceso de debate para discutir el plan de estudios de la carrera de cara a cumplir 30 años, es requisito también preguntarnos cuáles serán los cambios o transformaciones posibles en esta nueva etapa. Habrá que construir espacios de acuerdo, para poder avanzar en un plan de estudios innovador, que promueva zonas flexibles para la inclusión de nuevos contenidos o la evolución de otros.

Esta reflexión seguramente recupera de aquello que dialogamos a diario entre colegas, docentes, graduados y estudiantes. En este sentido es probable que muchas palabras no sean exclusivamente propias, y tienda a coincidir con otras voces. La exigencia de una presentación formal como construcción narrativa entiendo que es una oportunidad para promover la reflexión consiente a partir del contraste, la confrontación y la metacognición (Bruner, 1997) de aquello que nos inquieta.

CONSIDERANDO

El devenir del campo del Diseño Industrial

Vivimos en un mundo de diseño, o mejor dicho en un mundo diseñado. El diseño Industrial propone un universo de productos inabarcable; muchas veces en su extensión radica la dificultad de acotar una definición posible. Muchos fueron los esfuerzos, tanto académicos como profesionales,

por establecer una definición acabada y exacta del concepto “Diseño Industrial”, buscando consolidar teoría y el significado de nuestras prácticas intelectuales de trabajo.

Durante la segunda mitad del siglo XX en el contexto nacional, la conceptualización del Diseño Industrial estuvo atravesada también por ambigüedades y contradicciones, aunque instituyéndose la definición a partir de algunas ideas centrales como la actividad proyectual, las propiedades formales, la industrialización, las complejidades internas y externas del contexto, las relaciones funcionales y estructurales del producto, así como la coherencia entre el usuario y el productor (Maldonado, 1977). En ese momento histórico tal definición fue incorporada por el Concilio Internacional de Asociaciones de Diseño Industrial (ICSID)¹; a principios del siglo siguiente fue redefinida a partir de conceptos como la actividad creativa y las cualidades multifacéticas, conviviendo la idea de producto, objeto, servicios, sistemas y ciclo de vida como competencias del diseñador industrial. También se identificaron en este proceso la humanización de la tecnología, el intercambio cultural y económico, y fundamentalmente, el compromiso

¹Este Concilio es el organismo madre al que se suman todas las asociaciones de diseño industrial de todos los países. Es un organismo dinámico que vela por los intereses del diseño industrial y fomenta congresos internacionales precisamente para tratar este tipo de temas, entre muchos otros.

social (ICSID, 2001). El ICSID refuerza así un rasgo primordial del diseño industrial como disciplina que permite además el desarrollo social y económico. El diseñador industrial es un profesional que practica un trabajo intelectual además de ofrecer un servicio a terceros-empresa.

Verónica Devalle (2014) expone que hay en el diseño un espacio de creación de un nuevo tipo de conocimiento orientado a procesos vinculados a la cultura material y visual, y agrega que se refiere a toda la cultura, aun la inmaterial. Esta mirada instala nuevos dilemas que reconfiguran el devenir del campo y las prácticas profesionales de un futuro inmediato, en un cruce superpuesto entre la reflexión teórica, la gestión y la producción material de proyectos².

Otras definiciones reconocen al diseño industrial, como una profesión que incluye la generación de ideas, el desarrollo de conceptos, y sus diferentes pruebas de ensayo y verificación, hasta alcanzar un prototipo (Rodgers & Milton, 2014). Alternativamente, algunas reflexiones que se plantean en los congresos de la disciplina marcan la importancia de una definición del Diseño

²El *design thinking* o pensamiento de diseño se beneficia de la mirada crítica de los diseñadores de productos para resolver problemas reales en cualquier campo cruzando las fronteras del diseño tradicional (Christensen & Raynor, 2003) (Cagan, 2008). La eficacia de esta metodología logra instalarse como una de las virtudes potenciales de la disciplina en relación con otras profesiones.

Industrial como base ideológica para el desarrollo profesional y la configuración de planes de estudios (Mateo, 2013).

El plan de estudios observado desde las horas que lo integran

La cantidad de asignaturas por plan son 26, el Área Teoría y Práctica Proyectual integra 11 asignaturas, el Área Histórico Social 7 y el Área Tecnológico

Productiva 8. La mayor concentración de asignaturas está presente en el Área Teoría y Práctica Proyectual, superando la tercera parte de asignaturas totales, las dos áreas restantes suponen aproximadamente un tercio del total cada una de ellas.

La información a continuación se describe en cantidades y en porcentajes a fin de establecer pesos relativos, a partir de la comparación del número y volumen en horas de las asignaturas distribuidas en su interior (en los cuadros las áreas, ciclos, sub-áreas y asignaturas están sintetizados por siglas³).

³ En las siglas de área: TyPP= Teoría y Práctica Proyectual, HS= Histórico Social y TP= Tecnológico Productiva. En los Ciclos las siglas se corresponden: CB= Ciclo Básico, CD= Ciclo Desarrollo y CI= Ciclo de Investigación.

Para las Sub-áreas, en LP, Lenguaje Proyectual, D= comprende Diseño y Proyecto de Graduación, I= Informática, PC= Pensamiento Contemporáneo, EM= economía y Marketing, S= Sociología, LyPP= Legislación y Práctica Profesional, M= Matemática, F= Física, T= Tecnología, IH= Ingeniería Humana, OP= Organización de la Producción. (Amado & Soprano, 2011)

CUADRO SÍNTESIS DE HORAS DEL PLAN VIGENTE GENÉRICO por cantidad

AREA		CICLO		AÑO		SUB-AREA	
horas		horas		horas		horas	
por área	por ciclo	por año	por sub-área	cantidad			
asig. de TyPP	asig. de CB	asig. de 1°	asig. de LP	1024			
asig. de HS	asig. de CD	asig. de 2°	asig. de D	1152			
asig. de TP	asig. de CI	asig. de 3°	asig. de I	256			
		asig. de 4°	asig. de PC	512			
		asig. de 5°	asig. de EM	128			
			asig. de S	128			
			asig. de LyPP	128			
		asig. de M	128				
		asig. de F	128				
		asig. de T	512				
		asig. de IH	128				
		asig. de OP	128				
			4352				

CUADRO SÍNTESIS DE HORAS DEL PLAN VIGENTE GENÉRICO por porcentaje

AREA		CICLO		AÑO		SUB-AREA	
horas		horas		horas		horas	
por área	%	por año	por sub-área	%			
asig. de TyPP	55,88%	asig. de 1°	asig. de LP	23,53%			
asig. de HS	20,59%	asig. de 2°	asig. de D	26,47%			
asig. de TP	23,53%	asig. de 3°	asig. de I	5,88%			
		asig. de 4°	asig. de PC	11,76%			
		asig. de 5°	asig. de EM	2,94%			
			asig. de S	2,94%			
			asig. de LyPP	2,94%			
		asig. de M	2,94%				
		asig. de F	2,94%				
		asig. de T	11,76%				
		asig. de IH	2,94%				
		asig. de OP	2,94%				
			100,00%				

El Área Teoría y Práctica Proyectual ocupa 2432 horas, mientras que el Área Histórico Social alcanza 896 y el Área Tecnológico Productiva suma un total de 1024 horas. Utilizando las horas como unidad de medida para la comparación, el predominio del Área Teoría y Práctica Proyectual es mayor, supera en más del doble en carga horaria a las dos restantes. El Área Tecnológico Productiva está por debajo de la mitad en relación a las horas dedicadas al proyecto, y por debajo de ambas el Área Histórico Social que apenas alcanza una tercera parte del área preponderante. Al considerar las horas en porcentajes por área aumenta la incidencia del eje Teoría y Práctica Proyectual alcanzando un 55,88% de las horas del plan, mientras que el Área Histórico Social persigue un 20,59% y el Área Tecnológico Productiva el 23,53%.

PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE ABORDAJE PARA EL DEBATE

La característica que le confiere identidad a cada carrera, depende en gran parte de su modelo de construcción, así como de la antigüedad, la vigencia en sus Planes de Estudio, la visión tradicional o de futuro, el tipo de estructura curricular (sensible a los cambios sociales, tecnológicos y a las políticas de desarrollo nacional), el perfil institucional, a la vez que la experiencia y la formación de sus docentes.

El objetivo de esta propuesta es servir como un aporte despojado de territorialidad para el debate, presentar un modo amplio de ver la enseñanza de la disciplina, su contexto y las potencialidades a futuro; pero también enunciar un listado de temas para discutir evoluciones que sean plausibles en el corto, mediano y largo plazo, que implicará la transformación de un plan de estudios que se proyecte para los próximos 30 años de la carrera.

La amplitud de contenidos y su actualización permanente, afecta singularmente la enseñanza de la disciplina ¿Qué tipos de profesionales son necesarios formar? Podremos establecer un perfil de competencias en diseño tan amplio como especificidades podamos enunciar, con una amplitud tal que nos complazca a todos y que en esa misma espiral de contenidos yuxtapuestos se vuelva inabarcable.

También podemos imaginar un nuevo modo de concebir la disciplina, a partir de la combinación de asignaturas que establezcan trayectos formativos orientados -no a partir de las tres orientaciones tradicionales de nuestro plan de estudios actual, que identifican caminos previos delimitados en función de una temprana elección de especificidad-, sino a partir de contenidos agrupados por ejes comunes, optativos y no excluyentes. Con otro grupo de asignaturas electivas flexibles según

la actualización y transformación temporal y demanda social.

Debemos acordar el núcleo de los contenidos obligatorios y expandir el espectro de aquellos que pueden ser electivos. Para ganar todos tenemos que ceder.

Entiendo que debemos pensar en un enfoque de carrera flexible, que forme profesionales versátiles, capaces de enunciar, describir, evaluar y resolver problemas múltiples y transdisciplinarios. En este espacio de reflexión creo que es posible pensar la combinación de las orientaciones existentes o incluso otras que hoy no están presentes en nuestra curricula.

Para alcanzar este desafío es preciso pensar en la disciplina, redefinirla en función de los problemas centrales que le otorgan sentido, discutir cuál es su campo de incumbencia, comprender porque le es propio, así como establecer sus relaciones con otros saberes localizando los límites que hoy están en disputa, reconociendo bordes disciplinares próximos y solapados.

Todo plan de estudios supone una definición en extensión y cantidad de horas así como contenidos distribuidos en un tiempo dimensionalmente acotado y suministrados en un momento escalonadamente definido. Las horas del plan de estudios encuentran los límites en un máximo disponible para llevar a cabo la acción mientras los contenidos suponen un mínimo

para el cumplimiento de objetivos establecidos.

Discutir la carga horaria de las asignaturas, la reorganización de contenidos, los ciclos y áreas de conocimiento, serán algunos de los temas necesarios. Seguramente la discusión de estos y otros temas no sea sencilla y encuentre diferentes tensiones, que cada uno de nosotros presente su cuota de generosidad en el debate será necesaria para que este se desarrolle con el mayor de los éxitos, y podamos afrontar el diseño de un nuevo plan de estudios, que recoja la experiencia pero no sea solo una reestructuración formal de lo conocido. De lo contrario nos enfrentamos a un camino sin solución, o con soluciones pequeñas y parciales que funcionaran a modo de parche, y desarticuladas que dependerán más de esfuerzos personales de cada equipo docente que de una carrera propuesta a transformarse.

TRABAJOS CITADOS

- Amado, M., & Soprano, R. (2011). *Modelos gráficos espaciales y rendimiento académico en la carrera de Diseño Industrial de la UNMDP*. Mar del Plata: Inédito. Beca UNMDP- estudiante avanzado.
- Bruner, J. (1997). Capítulo 7: La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner, *La educación puerta de la cultura* (pág. 151 a 170). Madrid: Visor.

Cagan, M. (2008). *Inspired: How To Create Products Customers Love*. New Jersey: Wiley.

Christensen, C. M., & Raynor, M. (2003). *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth*. Cambridge: Harvard Business Review Press.

Devalle, V. (2014). Prólogo. En C. mazzeo, *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?*

(págs. 13

- 17). Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Maldonado, T. (1977). *El Diseño Industrial reconsiderado*. Barcelona : Gustavo Gili.

Mateo, J. M. (2013). 1º Congreso de Diseño Industrial "Esto es Diseño Industrial" de Malaga. *La importancia de una definición del Diseño Industrial como base ideológica para el desarrollo profesional y la* (pág. 25). Malaga: <http://geneticadesign.com>.

Rodgers, P., & Milton, A. (2014). *Diseño de producto*. Barcelona: Promopress.



“COORDENADAS DE BASE PARA REPENSAR(NOS) CURRICULARMENTE”

DI ANDREA NATALIA FIGUEROA
DOCENTE

rigurosidad, pertinencia, criterio. Las propuestas docentes propenden a la construcción de andamiajes sobre los cuales el alumno pueda organizar y solventar conocimientos específicos. La enseñanza generalista plantea la construcción de saberes amplios y variados. Implica priorizar cantidad y diversidad por sobre especializaciones y profundizaciones porque se construyen formas de pensamiento y se desarrollan habilidades con las cuales, en las circunstancias apropiadas, los sujetos pueden abordar y comprender en profundidad temáticas o problemas particulares. Para que esas herramientas y lógicas sean útiles deben ser cuidadosamente desarrolladas. Ese cuidado implica vincular factores como precisión conceptual y pertinencia. Para construir bases sólidas es necesario limitar las dudas y disponer de un cúmulo de certezas conceptuales sobre las cuales poder trabajar continuamente. Las áreas que basan su pericia en el conocimiento tecnológico, adoptan en este sentido cualidades propias del campo de conocimiento, como precisión y rigurosidad científico-técnica.

Aparecen aquí, algunas distinciones conceptuales, que si bien pueden parecer mínimas repercuten en lo que entendemos y pretendemos de un graduado universitario.

...Si nos gusta pensar y decir que enseñamos modos de pensamiento y no procedimientos, entonces distinguir entre saber, conocer y asumir,

entre reproducir y pensar se vuelve significativo.

Saber se contrapone entonces con suponer, cuando las certezas pueden reemplazar a las meras opiniones.

En este sentido, y retomando lo expuesto en las primeras líneas, se observa que las estrategias vivenciales a menudo, promueven el manejo de técnicas que son repetibles en tanto y en cuanto las condiciones no cambien. Pero, si nuestra pretensión es la de formar personas/profesionales autónomos, debemos reconocer que la capacidad para tomar decisiones en contextos cambiantes (y promovidos siempre por nuevas necesidades), requiere competencias superadoras para poder explicar, gestionar y resolver los problemas que se presenten.

Al mantener expectativas de máxima para los logros de los estudiantes, al ser precisos y concretos en las áreas que manejan (o permiten) niveles de certeza, al ser rigurosos en los contenidos, nuestros estudiantes serán capaces de comprender y no solo de reproducir o describir. Porque en ese exacto lugar, es donde reside un valor diferencial que amplía los ejercicios profesionales a través de la solvencia necesaria para asumirlos. Solvencia que aporta a la capacidad de toma de decisiones dentro de universos amplios desde la comprensión y el conocimiento. Solvencia que profesionaliza y supera niveles técnicos de desempeño.

Transitamos épocas donde la posverdad y el auge de simplificaciones, flexibilizan y resumen la realidad y la formación, tornando muchas veces la enseñanza en superficial e ingenua, corriendo el riesgo de confundir estrategias facilitadoras con contenidos fáciles. Se instala socialmente el valor del “más o menos”, de lo aproximado y “parecido”, bajo el lema del “es lo mismo”, nosotros como docentes... ¿nos preguntamos qué consecuencias trae esto aparejadas?

Para el caso de la enseñanza universitaria del diseño industrial puede visibilizarse este tipo de situaciones, por ejemplo, en las

asignaturas del área tecnológica productiva, donde abundan certezas y conocimientos probados pero que implican ciertas complejidades de pensamiento y, apriorísticamente, podría decirse, resultarían menos atractivos que otro tipo de saberes. Obviamente la motivación y el éxito de los procesos de enseñanza dependerán de múltiples factores y es parte de nuestro trabajo docente operar en estos niveles. Independientemente de lo cual, la mirada se posa en las concesiones o negociaciones que podemos, o no, hacer...

La enseñanza de la tecnología, por ejemplo, requiere y demanda

El problema aludido tiene que ver con un fenómeno de reducción de complejidades (necesarias) que se masifica. El riesgo es que no nos demos cuenta. La estrategia de abordaje es replantearnos, es estar atentos, es vigilar epistemológicamente lo que nos concierne.

No es este el problema de un sujeto, de una cátedra, de un área, de una carrera en particular... podría ser un problema de todos como miembros de una comunidad universitaria

que asume la responsabilidad de un cambio curricular.

Se trata de un enfoque de abordaje que implica una actitud crítica sobre todo para pensar y escribir incumbencias, contenidos mínimos y todo lo que en este espacio de revisión pueda llegar a ser tratado. Se trata de reconocer que la asistencia calificada para emprender esta tarea también es vital si queremos un resultado a la altura de las expectativas de la institución.

“REALIDADES DE NUESTRO EJERCICIO PROFESIONAL”

EQUIPO DE DISEÑADORES INDUSTRIALES*
GRADUADOS Y DOCENTES

DISEÑO INDUSTRIAL

Sintéticamente lo relevado de nuestros colegas se podría resumir en las problemáticas con que convive el diseñador en el trabajo diario, su inserción en el mercado laboral, la relación entre ejercicio profesional y formación académica y el panorama de cómo vemos la profesión a mediano y largo plazo. Las mismas se detallan en los siguientes puntos:

1. EJERCICIO PROFESIONAL Y ORIENTACIONES

A partir de la crisis del 2001 el diseño en Argentina ha tenido un auge importante, y permitió a los diseñadores encontrar posibilidades de inserción, encontrándose hoy

ejerciendo su actividad profesional en diversas modalidades. Desde la relación de dependencia, en donde el diseñador se incorpora al sistema de la división del trabajo en la producción de una empresa; al desarrollo o asesoramiento externo de servicios como freelance, diseñador independiente productor de sus propios proyectos. Frente a los vaivenes económicos que a lo largo del tiempo han impactado en el sector industrial, en los últimos años se viene desarrollando y se potencia cada vez más, el desarrollo de servicios a través de la web. Las plataformas de trabajo freelance son una buena forma de hacer experiencia pero



demandan manejo fluido de inglés y capacidad para cotizar y ofrecer sus habilidades en un mercado global hipercompetitivo.

Hoy, en todos estos tipos de ejercicio profesional, el diseño está mucho más mezclado y en muchas situaciones es anacrónico hablar de orientaciones. En la actualidad diseño es todo y es mucho más amplio que circunscribirlo en tres orientaciones; es una disciplina abierta que se enseña en un sistema o pensamiento cerrado.

La formación debería estar más enfocada a la resolución de problemas en general y no hacer tanto foco en las cuestiones técnicas del producto. El diseñador es parte de todo el proceso de gestión de un proyecto, no sólo de la etapa de diseño y desarrollo productivo. Las empresas actualmente empiezan a valorar esto y es más rentable para el profesional que sólo hacer la etapa corta que solíamos hacer. Es necesario contar en la formación con una visión y resolución más global del proyecto.

2. LOS PROBLEMAS Y LO QUE NOS FALTA

Iniciamos nuestro ejercicio profesional sin saber hacer un plan de negocios, no tenemos herramientas para evaluar si un proyecto puede ser o no un buen negocio, no sabemos asociarnos con expertos en las áreas en las que no estamos capacitados (no podemos hacer todo). No conocemos las herramientas

de gestión y financiamiento, ni cómo elaborar un proyecto para un organismo gubernamental o privado que nos permita generar trabajo. Por otro lado deberíamos conocer el régimen general impositivo (responsable inscripto, monotributo, categorizaciones, facturación, entre otras) ya que cuando se está comenzando un proyecto independiente es muy difícil costear el asesoramiento contable. También conocer cuestiones principales de leyes laborales. Saber armar un proyecto es un requerimiento necesario independientemente del cualquiera de los perfiles en los que uno puede ejercer.

Otra dificultad que tenemos en las cuestiones del proyecto, sobre todo los nuevos egresados, es el armado de presupuesto, cómo especificar el proyecto, cómo planificar los tiempos y cómo calcular los honorarios.

Hoy el ejercicio profesional requiere de variados programas no sólo de modelado espacial y renderización; por eso creemos que los programas informáticos son una herramienta indispensable en cualquier tipo de ejercicio profesional. A eso se suma que los medios de comunicación permiten desarrollar trabajos a nivel global, que frente a un mercado nacional en recesión y la oscilación constante del sector industrial, hace que gran parte de los diseñadores se encuentren conectados brindando servicios desde la web. Por eso nos parece importante

que en la formación se amplíen los programas informáticos, el manejo de redes y plataformas de venta online; así como incorporar la formación en inglés. Algo que se encadena con lo anterior es el manejo de herramientas de comunicación. Si bien, se pueden asociar a competencias del diseño gráfico, la realidad de las Pymes es que no siempre pueden contratar especialistas en cada área, igualmente en el mejor de los casos el diseñador industrial termina dirigiendo y coordinando el trabajo con el sector gráfico, diseñador web o estudio de fotografía. La realidad es que el diseñador industrial termina resolviendo gran parte de todas las áreas, sean problemas de gráfica o del entorno digital, sea una manual de uso, flyer, un video, una sesión de fotografía o la resolución de un catálogo entre otros. En el caso en donde el diseñador es independiente, productor de sus propios proyectos, desarrollando servicios a través de la creación de un estudio independiente, produciendo objetos, creando una marca, o transformándose en una empresa, son herramientas necesarias. En este caso se hace necesario que se incorporen conocimiento de fotografía, branding, desarrollo de identidad y marca. Lo desplegado en estos párrafos engloba las cuestiones propias e internas al ejercicio profesional.

3. FACULTAD Y ENTORNO

Como diseñadores experimentamos el desfase entre los sectores productivos

y sociales y la facultad. En las últimas décadas el mercado ha vivenciado cambios y transformaciones profundas, y día a día esas transformaciones se aceleran y acortan. Tanto la industria como la sociedad no son una cosa estática. Frente a ello, la carrera pareciera no conocer las necesidades y las demandas de los distintos sectores productivos y sociales. Esto trae como problema que cuando uno egresa y trata de ejercer en el medio le lleve al menos dos o tres años poder insertarse. La facultad, como Casa de Altos Estudios debería conocer cuáles son las demandas y necesidades tanto de los sectores productivos como de los problemas sociales, tanto a nivel regional como nacional. Tendría que estar adelante y ser referente en los avances del conocimiento, los adelantos científicos y las innovaciones tecnológicas. Desde ese lugar proponer proyectos que aporten a la resolución de esas problemáticas. Para ejemplificar Mar del Plata tiene un sector productivo muy fuerte en tanto alimentos como en turismo entre otros sectores, la pregunta que nos hacemos es qué proyectos y aportes concretos desde la formación disciplinar se realizan al respecto.

En ese sentido se podría implementar un Observatorio Productivo articulado entre la Facultad, el Colegio Profesional, las distintas Secretarías de Producción y Cámaras de la región; en el que cada institución participe desde los roles que le competen.



Otros ejemplos que se sumaron son los referidos a las nuevas fuentes de energía que se vienen desarrollando y la sustentabilidad; en este último convenimos que si bien es un conocimiento que tiene que estar en el ADN de la formación, hoy gran parte del mercado y de muchos organismos del estado no lo exigen. Sin ir muy lejos y mirar experiencias cercanas, el CAECE realiza proyectos para varias empresas de distintos sectores productivos de la ciudad, esto no sólo permite que el futuro profesional aprenda a resolver problemas reales y concretos, sino lo más significativo es que la empresa conozca que le aporta la profesión.

En este sentido un problema que seguimos teniendo es que en muchas situaciones tenemos que explicar lo que puede hacer un diseñador. Si bien en esto avanzamos en varios sectores, sería importante que la Carrera impulse una red de vinculaciones, no solo hacia el interior de otras disciplinas dentro de la Universidad, sino con otras instituciones para que se conozca todo el potencial de la disciplina. Una facultad que mire más afuera y busque hacer vinculaciones estratégicas que generen valor económico.

La carrera tiene más de 25 años y si hubiera tomado contacto con el medio nos hubiera allanado bastante el camino. Con respecto a este punto, también es importante que la Facultad disponga de pasantías, como lo tienen muchas otras

carreras, para que el estudiante tome contacto desde su formación con el tejido productivo, esto fortalecería su formación y acortaría su inserción. De esta manera se le da la oportunidad de generar vínculos con posibles empleadores o clientes, experimentar las demandas del mercado, comenzar a definir su perfil como diseñador, desarrollar herramientas de gestión y estrategia y sumar experiencias para su CV/Portfolio. La Secretaría de Desarrollo Productivo podría ser una alianza estratégica en este punto, dado que tiene experiencia concreta entre estudiantes de CAECE con el Área de Comercio Exterior, entre otras cosas.

Los equipos docentes y de investigación podrían analizar los problemas sociales y productivos, estudiar que va a demandar el mercado, estar un paso adelante de una situación, ser la referencia en el desarrollo de conocimiento; de ser así el sector productivo se acercaría a la Universidad a buscar asesoramiento y capacitación.

4. APORTES A LA FORMACIÓN

Consideramos que en la formación se podría trabajar en dos planos o niveles de proyectos: uno más asociado al saber hacer con los medios locales para resolver problemáticas sociales de nuestra región y un nivel más prospectivo, asociado a reflexionar sobre los problemas futuros que vamos a tener y qué respuestas podemos dar desde nuestra

disciplina. En este nivel proponiendo y conociendo a los diseñadores que hacen punta a nivel global que son los que marcan los nuevos horizontes de la profesión.

Todos estos planteos lo imaginamos en una carrera con pocas materias troncales y muchos seminarios y optativas. Que la facultad invite a expertos en ciertas problemáticas, tanto diseñadores como de otras

disciplinas, que haya más interacción con otras carreras. Que el estudiante conozca los distintos perfiles profesionales a través de charlas que la facultad organice, y pueda ir construyendo su perfil a partir de la selección de materias u optativas que elija. Que el estudiante avanzado pueda realizar prácticas profesionales en empresas de nuestro medio productivo.

***PABLO DANIEL PELLIZZONI, ENRIQUE COLOMBO, MANUELA ALONSO, ALBERTO ANTONIO POLLIO, SOLEDAD RODRÍGUEZ, FERNANDO GRAF, VALERIA NUÑEZ BORDOY, LUCIANA AILIN D'ALESSANDRO, ADRIANA LUJÁN MÁRQUEZ, LUCAS YEDAIDE DI LERNIA, MARÍA LAURA GARCÍA, CARLOS MATIAS CONTI, ALEJANDRA MAILEN MAZZEO, JOAQUIN BOSCH, ALICIA FERNANDA MESCHINI, MARIANO LARRALDE, MAURO VIZZI, VERÓNICA PINHEIRO, MATÍAS SETTINO, EDUARDO MARAZZATO, GABRIELA DORINA RAMÍREZ, GUILLERMO ANDRÉS SÁNCHEZ, BERNARDO ROCAMAN, CECILIA BASTIDA, HERNÁN RUDENICK, DAVID BIANCO, MARÍA DEL MAR AGAZZI, LEÓN LEANDRO, MARTIN DALPONTE, ALEJANDRA RICCIUTO, FEDERICO CAIMARI, NADIA MARIEL SIRICZMAN, MARIEL MARCHELLI, SERGIO FERNÁNDEZ, CAROLINA FAY, LUCAS ANDRÉS LÓPEZ, MARTÍN DÍAZ, BÁRBARA BASUALDO ORLOV, PABLO ARIEL BOVERIO, GABRIELA LAURA SANGORRIN, ALAN ELIAN CHARO, VALERIA SILVINA BUFFONI, VERÓNICA LAMENZA, MARÍA SOLEDAD D'ANDREA, MERCEDES CABRERA, VANINA ARTUS, PAZ CANO, ANALÍA BERNASCONI, ÁNGELA GERBI, PABLO CÓRDOBA, DANIEL GOMIS, AGUSTÍN NICOLÁS SCHIARATURA, SEBASTIÁN RIGGIO BALDINO, M. GABRIELA RODRÍGUEZ CIURÓ, JUAN IGNACIO CAMERUCCI, ANA LAURA MOREIRO, VERÓNICA LLOPIS, RODRIGO EZEQUIEL ALVAREZ, GONZALO BARTHA, ANABEL DORA BOCCHIERI, GABRIELA COGLEY, YANINA BELÉN HERCE, AGUSTÍN RAIMONDI, DIEGO RUIZ ALBIDE, GERMÁN VILLAR, ARIEL MARCOVECCHIO, SILVINA BLANCO, GODOFREDO OSMAR VONEY, AGUSTÍN HERNÁN PONCE, DANIEL FERNANDO ARANGO**

“MODIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE DISEÑO INDUSTRIAL”

MAGDALENA BELÉN ALTIERI,
JOAQUÍN CASAMITJANA,
ANA CLARA
CHIMENTO,
LUCÍA CHRISTENSEN,
MERCEDES XIMENA GEROMETTA KAIGAR
ESTUDIANTES

acorde al contexto, que permitirá insertar tanto a estudiantes como a docentes en la demanda exigida para su momento y espacio determinado. Proponemos que las materias electivas se desarrollen en las mismas áreas de conocimiento que lo hacen las materias tradicionales de la carrera: Proyectual, tecnológico productivo e histórico social. Consideramos que debería sugerirse la elección de por lo menos una materia de cada eje por parte del estudiante, para de esta manera fortalecer el aprendizaje realizado a lo largo de la formación académica.

Comprendemos que una vez finalizado el ciclo básico y el primer año del ciclo de desarrollo los estudiantes poseen conocimientos del área que le permiten introducirse en la selección de las materias electivas que complementen su formación básica necesaria para la graduación.

2- CARGA HORARIA

Advertimos que si bien a la hora de reformar el plan de estudios no es conveniente la disminución de la carga horaria esta muchas veces resulta excesiva por lo que la incorporación de materias optativas va de la mano de un proyecto de cuatrimestralización de asignaturas que desde nuestro lugar como estudiantes consideramos que podrían reducir su carga horaria sin generar un perjuicio en nuestra formación como diseñadores industriales.

También del aprovechamiento de las horas de taller y del compromiso docente de fomentar el trabajo en clase evitando así el agotamiento de los estudiantes, que en los casos que llevan la carrera al día terminan dedicando más de 10 hs diarias a la carrera.

Para la obtención de las horas destinadas a las materias optativas proponemos rever la carga anual de las siguientes asignaturas:

Matemática, Sociología, Organización de la producción y Legislación y práctica profesional y Pensamiento Contemporáneo en todos sus años.

3- INCORPORACIÓN DE MATERIAS COMPLEMENTARIAS AL ÁREA TECNOLÓGICA PRODUCTIVA

Como el caso de Química (se amplía en ponencia para el 3er Foro Académico FAUD “Incorporación de materias complementarias al área tecnológica productiva”)

4- RELACIÓN CON EL MEDIO Y LA INDUSTRIA

La conexión con el medio y la industria es un eje fundamental para los estudiantes. Sostenemos que la formación académica también se genera en lugares que exceden al espacio de la Facultad, por lo cual consideramos de suma importancia tender redes que permitan no solo la inserción laboral de los futuros profesionales, sino la colaboración con diferentes espacios que permitirán

En el marco del 3er foro académico FAUD y frente a una posible modificación del plan de estudios de la carrera de Diseño Industrial, la agrupación Marea Estudiantil FAUD junto a estudiantes independientes, consideramos como ejes fundamentales en la discusión del mismo los siguientes puntos a manifestar en este documento.

1- MATERIAS OPTATIVAS

Consideramos que a diferencia de otras áreas el Diseño Industrial necesita de una actualización constante ya que se ve interrelacionada y depende de la actualidad, los cambios tecnológicos y sociales. Es por esto

que proponemos la incorporación de materias optativas al plan de estudios de Diseño Industrial de cursada obligatoria, previendo al menos 4 durante la carrera.

Las mismas son una deuda pendiente y un reclamo de los estudiantes, los cuales podrán de esta manera sentar bases sobre la especialización en áreas de su interés, que luego permitirán nutrir su desarrollo en el mundo profesional de una manera más óptima y con una visión más amplia. Además, creemos que este sistema permite adaptarse a diferentes contextos tecnológicos y culturales, obteniendo así una dinámica de aprendizaje mucho más

así diseñadores resolutivos, críticos y empáticos.

Proponemos incorporaciones de prácticas socio comunitarias o preprofesionales como materia obligatoria durante un cuatrimestre al plan de estudios. La selección de una u otra estará a cargo del estudiante.

Dejamos en claro que en el caso de las prácticas pre-profesionales las mismas deben ser remuneradas. Nos resulta de suma importancia aclarar que el trabajo que los estudiantes realicen no debe ser de forma gratuita entendiendo que este tiene un valor y que la Facultad debe ser principalmente quien fomente la incorporación del diseño como un trabajo en todas las áreas. Haciendo foco sobretodo en el posible caso de una articulación con el sector privado.

5-ARTICULACIÓN ENTRE MATERIAS

Consideramos que la formación académica se nutre tendiendo redes entre los distintos espacios, por lo cual proponemos la apertura de las asignaturas a realizar proyectos en conjunto y difundir la información de

los trabajos a efectuar, proponiendo además la articulación de entregas que se prevean por calendario académico.

1- PERSPECTIVA DE GÉNERO

Reflexionamos que para ser profesionales críticos y que construyan conocimiento acorde a lo que la realidad actual nos exige debemos incorporar a nuestra formación una perspectiva de género inclusiva y reflexiva. Para la implementación metodológica recomendamos que los departamentos discutan y eleven la adaptación de las leyes Micaela al área proyectual así como también la posible futura incorporación de la Ley de Identidad de Género.

Consideramos que la formación académica dentro de este eje no solo fomenta la aceptación y abre paso a construir nuevas lógicas profesionales más justas, sino que además atraviesa de lleno a la disciplinas proyectuales como el diseño en todas sus orientaciones donde debemos pensarnos como aquellos que fomenten la construcción de una argentina diversa e inclusiva.

“INCORPORACIÓN DE MATERIAS

COMPLEMENTARIAS AL ÁREA

TECNOLÓGICO-PRODUCTIVA”

**MAGDALENA BELÉN ALTIERI
JOAQUÍN CASAMITJANA
ANA CLARA CHIMENTO
LUCÍA CHRISTENSEN
ESTUDIANTES**

DISEÑO INDUSTRIAL

Existe hoy dentro del plan de estudios de Diseño Industrial (2007) la materia Física, la cual consideramos importante en el desarrollo de la profesión por su aporte al área tecnológica productiva. A pesar de esto, observamos también que se distancia de la especificidad técnica requerida por las diferentes orientaciones. Esta brecha se genera fundamentalmente con la orientación textil, la cual manifiesta una fuerte demanda por la incorporación de la materia química a su plan de estudios.

Creemos que la sumatoria de esta asignatura es de suma importancia, siendo este un reclamo que preocupa

a quienes cursan dicha orientación por la falta de conocimiento del área necesario para ser complementario con la asignatura tecnología, así como física lo es de la tecnología de la orientación productos. Pensamos que esta materia podría ser dividida en las asignaturas Física I (Cursada en el primer cuatrimestre) y Física 2 (Cursada en el segundo cuatrimestre, de forma optativa). En física 1 se incorporarían los conocimientos básicos para el cumplimiento del objetivo: “Desarrollar en el alumno el análisis de causas y efectos que caracterizan los distintos fenómenos que se producen en el mundo exterior y son apreciados por el hombre a



través de sus sentidos (movimiento / reposo, forma / tamaño / color, sonidos, frío / calor, etc.) expresando las relaciones entre las variables intervinientes en cada caso mediante la relación matemática y físico – química correspondiente. Como así analizando la influencia del proceso de mensura de las mismas, de relevancia directa al desarrollo de objetos de diseño industrial”. En Física 2 se realizaría la profundización de los mismos. Esta última tendrá la opción de ser sustituida así elección del estudiante por la materia Química.

“Un análisis de la función da información respecto al tipo de función técnica de un producto. Con ello se comprende la forma de trabajar de un producto, basada en leyes físicas o químicas que se hacen perceptibles durante el proceso de uso como funciones prácticas. Esta forma de actuar de un producto puede ensayarse mediante procesos

racionales de control, como medición, pesados, rayos X, carga permanente, etc. El análisis de la función es un método para la estructuración de las características funcionales técnicas de un producto que pueden observarse a través de sus cualidades funcionales.”
Lóbach (1976)

La elección de esta nueva asignatura encuentra su fundamentación en las posibilidades y habilidades que aporta la química a la formación de los diseñadores. Haciendo hincapié en el aporte tanto del método científico como de los conocimientos específicos en por ejemplo: procesos tintóreos, creación de fibras e innovación tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA

Lóbach, Bernd (1976) “Diseño Industrial: Bases para la configuración de productos industriales” <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/ciencia-tecnologia/artedisenoy-ciencia>

“INCLUSIÓN DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL APRENDIZAJE DEL DISEÑO”

MAGDALENA BELÉN ALTIERI
JOAQUÍN CASAMITJANA
ANA CLARA CHIMENTO
LUCÍA CHRISTENSEN
ESTUDIANTES

DISEÑO INDUSTRIAL

Consideramos que para ser profesionales críticos y que construyan conocimiento acorde a lo que la realidad actual nos exige debemos incorporar a nuestra formación una perspectiva de género inclusiva y reflexiva.

Para la implementación metodológica recomendamos que los departamentos discutan y eleven la adaptación de las leyes Micaela al área proyectual así como también la posible futura incorporación de la Ley de Identidad de Género.

La recientemente promulgada Ley n° 27499 o “Ley Micaela”, en homenaje a Micaela García, víctima de violación y femicidio en Gualaguay,

establece la capacitación obligatoria en perspectiva de género para todas aquellas personas que integran los tres poderes del Estado. Esta Ley pone en foco la necesidad de sensibilización y formación en estas temáticas para quienes ocupan cargos y funciones públicas.

La Ley 26.743, que afirma el derecho a la identidad de género de las personas, sancionada y promulgada en el año 2012 en nuestro país, establece: el reconocimiento de la identidad de género; el libre desarrollo de la persona conforme a su identidad de género; el derecho a ser tratada de acuerdo a su identidad de género y a ser identificada de esa forma en



todos aquellos instrumentos que acrediten su identidad respecto de su/s nombre/s de pila, imagen y sexo con los que ha sido registrada. Al mismo tiempo, establece en el artículo n° 12 el derecho al trato digno en el que se afirma el respeto a la identidad de género adoptada al nombrar a la persona, registrar sus datos y referirse a ella públicamente. Por último, el artículo n° 13 establece que toda norma, reglamento o procedimiento no podrá limitar este derecho. En este marco, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, reconocido ámbito de resonancia y abordaje profesional de los debates sociales, ya se han aprobado la reglamentación del Cupo laboral trans firmado en acta paritaria n° 1/2017 (fecha el 8/2/17); el Protocolo de actuación ante casos de violencia de género OCS 2380; la licencia por violencia de género para docentes y trabajadoras universitarias y la creación del Programa integral de políticas de género dependiente de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria Resolución de Rectorado n°3424; mientras que continúa en proceso la creación de la sala de lactancia Expediente 12581/2016. Además adhirió a la Campaña por el aborto legal, seguro y gratuito en el año 2010, y recientemente ha manifestado su compromiso con la Ley Micaela.

Sugerimos también, y en base a estos nuevos paradigmas, incluir un cambio a la hora de definir al usuario

en los trabajos de diseño, concepto tan afianzado a viejas lógicas binarias que buscan reinterpretarse a partir de este contexto actual que nos interpela como diseñadores, dispuestos a comprender y proyectar a partir de la construcción de la identidad.

Como antecedente académico en el área del diseño podemos mencionar la incorporación de la materia “Diseño y estudios de género” dictada por la docente Griselda Flesler en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires a partir del ciclo lectivo 2017.

La asignatura propone reflexionar respecto a cómo las proyecciones de género tienen un impacto en los procesos de diseño, en los usos y las lecturas de los objetos y los espacios sociales.

La docente sostiene que *“Nada que ha sido diseñado (espacios, productos, símbolos, servicios) es neutral en cuanto al género. Cuando hablamos de violencia simbólica y de producción y reproducción de estereotipos, es importante entender que la arquitectura y los diseños son clave en la construcción de patrones socioculturales”*. Flesler (2017)

Creemos que la formación académica dentro de este eje no solo fomenta la aceptación y abre paso a construir nuevas lógicas profesionales más justas, sino que además atraviesa de lleno a la disciplinas proyectuales como el diseño en todas sus orientaciones donde debemos

pensarnos como aquellos que fomenten la construcción de una argentina diversa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Lopez, L. (2017). *“Griselda Flesler: Las proyecciones de género tienen un impacto en el diseño”*. Gráfica. <https://grafica.info/griselda-flesler-diseno-yestudios-de-genero/>

“LAS MATERIAS OPTATIVAS COMO DIFERENCIADOR FRENTE LOS NUEVOS PARADIGMAS DEL DISEÑO

MAGDALENA BELÉN ALTIERI,
JOAQUÍN CASAMITJANA,
ANA CLARA
CHIMENTO,
LUCÍA CHRISTENSEN,
MERCEDES XIMENA GEROMETTA KAIGAR
ESTUDIANTES

DISEÑO INDUSTRIAL

Una problemática recurrente para los estudiantes de Diseño Industrial en nuestra facultad suele ser la imposibilidad del cumplimiento del Plan de estudios actual en el tiempo sugerido por el mismo, y la deserción que esto conlleva. Consideramos que uno de los motivos por el cual esto sucede es la composición del Plan únicamente en materias anuales correlativas, que obliga al estudiante a retrasarse un año ante la desaprobación o imposibilidad de cursar una materia.

Al mismo tiempo, consideramos que a diferencia de otras áreas, el Diseño Industrial es una disciplina sumamente amplia e influenciada

por el contexto, que necesita de una actualización constante ya que depende y se interrelaciona fuertemente con la actualidad, los cambios tecnológicos y sociales.

Analizando esta situación, proponemos la incorporación de materias optativas cuatrimestrales de cursada obligatoria al plan de estudios de Diseño Industrial, previendo al menos 4 durante la carrera.

Las mismas son una deuda pendiente y un reclamo de los estudiantes, los cuales podrán de esta manera sentar bases sobre la especialización en áreas de su interés, que luego permitirán nutrir su desarrollo en el mundo profesional de una manera

más óptima y con una visión más amplia. Además, creemos que este sistema permite adaptarse a diferentes contextos tecnológicos y culturales, obteniendo así una dinámica de aprendizaje mucho más acorde al contexto, que permitirá insertar tanto a estudiantes como a docentes en la demanda exigida para su momento y espacio determinado. Proponemos que las materias electivas se desarrollen en las mismas áreas de conocimiento que lo hacen las materias tradicionales de la carrera: Proyectual, tecnológico productivo e histórico social. Consideramos que debería sugerirse la elección de por lo menos una materia de cada eje por parte del estudiante, para de esta manera fortalecer el aprendizaje realizado a lo largo de la formación académica.

Las mismas podrán realizarse una vez obtenido el porcentaje de aprobación total de las materias de 1° y 2° año de la carrera. Comprendemos que una vez finalizado el ciclo básico y el primer año del ciclo de desarrollo los estudiantes poseen conocimientos del área que le permiten introducirse en la selección de las materias electivas que complementen su formación básica necesaria para la graduación.

Comprendemos que si bien a la hora de reformar el plan de estudios no es conveniente la modificación de la carga horaria, esta muchas veces ya resulta excesiva para los estudiantes, por lo que la incorporación de materias optativas

se complementaria con un proyecto de cuatrimestralización de algunas asignaturas. Consideramos, desde nuestro lugar como estudiantes, que estas podrían reducir su carga horaria anual sin necesidad de una alteración de su programa, compactando los contenidos en trabajos prácticos más cortos, y por lo tanto sin generar perjuicio alguno en nuestra formación como diseñadores industriales.

Es por ello que proponemos rever la carga horaria anual de las siguientes materias:

- Matemática
- Sociología
- Organización de la producción
- Legislación y práctica profesional
- Física

Siendo complementario a estas propuestas, y considerando la carga horaria de la carrera, proponemos la planificación en los trabajos prácticos del aprovechamiento pleno de las horas de taller, y contar con el compromiso docente de fomentar el trabajo en clase. De esta manera, los estudiantes podrán realizar la carrera con la carga horaria planificada, evitando la sobrecarga de horas de trabajo extra.

Otra propuesta que se complementa con la incorporación de materias optativas al Plan de estudios, es la reducción horaria del taller vertical de Pensamiento Contemporáneo. Como estudiantes consideramos que los contenidos de los programas que actualmente se dictan en

cuatro años pueden ser dictados en 3 años o 6 cuatrimestres, siendo innecesario un año introductorio a los cortes históricos y geo-culturas que serán estudiadas a lo largo de los años posteriores, como ocurre en el programa actual de Pensamiento Contemporáneo I.

Esta propuesta va de la mano con la necesaria deshomologación de

Pensamiento Contemporáneo de la materia correspondiente a la carrera de

Arquitectura, Historia. Exigimos que se revean los contenidos del programa, entendiendo la diferencia entre estas dos materias y las incumbencias de las carreras a las que corresponden.

“RELACIÓN CON EL MEDIO Y

LA INDUSTRIA”

MAGDALENA BELÉN ALTIERI

JOAQUÍN CASAMITJANA

ANA CLARA

CHIMENTO

LUCÍA CHRISTENSEN

MERCEDES XIMENA GEROMETTA KAIGAR

ESTUDIANTES

DISEÑO INDUSTRIAL

“El Diseño Industrial desde su surgimiento en los inicios del siglo XX, se ha tornado en una muy importante, aunque silenciosa, agencia en la relación tecnología-cultura. Es el vaso comunicante entre la dinámica de inserción y difusión de los avances tecnológicos, de los modos de producción industrial y de la recepción de sus productos hacia la cultura. En el esto se incluye tanto las utilidades prácticas como ser un medio para el fomento del consumo. En una dimensión creciente, el diseño interviene en las consecuencias derivadas del cambio tecnocientífico, para y desde, la sociedad, la economía, y el medio ambiente.”O. Durand (2011)

La conexión con el medio y la industria es un eje fundamental para los estudiantes. Sostenemos que la formación académica también se genera en lugares que exceden al espacio de la Facultad, por lo cual consideramos de suma importancia tender redes que permitan no solo la inserción laboral de los futuros profesionales, sino la colaboración con diferentes espacios que permitirán así diseñadores resolutivos, críticos y empáticos.

Proponemos incorporaciones de prácticas socio comunitarias o preprofesionales como materia obligatoria durante un cuatrimestre al plan de estudios. La selección de una

u otra estará a cargo del estudiante, pudiendo realizarse una vez obtenido el porcentaje de aprobación total de las materias de 1°, 2° y 3° año de la carrera. Esto se debe a que consideramos que en esta instancia es cuando los estudiantes adquieren las nociones fundamentales para poder acercarlas a la sociedad y aplicar así los conocimientos adquiridos hasta el momento en la carrera.

Dejamos en claro que en el caso de las prácticas pre-profesionales las mismas deben ser remuneradas. Nos resulta de suma importancia aclarar que el trabajo que los estudiantes

realicen no debe ser de forma gratuita entendiendo que este tiene un valor y que la Facultad debe ser principalmente quien fomente la incorporación del diseño como un trabajo en todas las áreas, haciendo foco sobretodo en el posible caso de una articulación con el sector privado.

BIBLIOGRAFÍA

Orlando Durán El Diseño Industrial y el Cambio Tecnológico - Apuntes desde estudios CTS Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, vol. XI, núm. 22, 2011, pp. 97-114, Universidad El Bosque Colombia

“LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO INDUSTRIAL DESDE LA VINCULACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS ÁREAS QUE LO CONFORMAN”

MAGDALENA BELÉN ALTIERI

JOAQUÍN CASAMITJANA

ANA CLARA

CHIMENTO

LUCÍA CHRISTENSEN

MERCEDES XIMENA GEROMETTA KAIGAR

ESTUDIANTES

DISEÑO INDUSTRIAL

Consideramos que el ritmo en el que se desarrolla la carrera y la lógica propia de cada materia, hacen muchas veces que la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas se vea relegada en el momento concreto de su aplicación en el desarrollo de los trabajos prácticos. La formación académica se nutre tendiendo redes entre los distintos espacios, por lo cual proponemos la apertura de las asignaturas a realizar proyectos en conjunto y difundir la información de los trabajos a realizar. Sostenemos que este tipo de articulaciones pueden realizarse entre materias de áreas que son complementarias, como puede ser el caso de la materia Diseño con

Tecnología en sus diferentes niveles, así como también puede desarrollarse en el caso de realizar trabajos prácticos inter orientaciones entre, por ejemplo, los talleres verticales de Diseño. Esta opción además aportará al estudiante la posibilidad de conocer las problemáticas y especificidades de otras orientaciones, para así comprender la importancia de las mismas, adquirir nuevos conocimientos y ampliar su mirada como futuros diseñadores industriales.

Nos resulta de suma importancia además, la articulación de entregas entre materias. En muchos casos, y siendo la nuestra una disciplina



proyectual que se vincula con diferentes áreas y herramientas, sería una gran solución simplificar entregas en las cuales cada asignatura pueda evaluar el área que le corresponda. Tanto resolutiva como económicamente para el estudiante es un agregado además poder articular en tiempo y forma diferentes contenidos vistos en simultáneo, que le permitirá a su vez relacionar diferentes áreas de conocimiento para la obtención de un producto final integral.

“VISIÓN DE LA CARRERA PARA DAR PERSPECTIVA Y FLEXIBILIDAD AL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS”

ESP. DI GABRIELA RODRÍGUEZ CIURÓ
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

PROBLEMA

Necesidad de definir visión de la carrera para dar perspectiva y flexibilidad al nuevo Plan de Estudios.

FUNDAMENTACIÓN

Habitamos un contexto dinámico por naturaleza, con realidades emergentes que ponen de manifiesto nuevos paradigmas en consonancia con otra lógica de habitar, consumir, producir, compartir, relacionarse y mucho más. Entre mundos físicos y virtuales, donde los límites geográficos ya no son impedimento para la gestión y el desarrollo de la disciplina -online y offline-, el mundo expone nuevos hábitos y nuevas formas de

trabajo de la mano de la industria 4.0 con medios cada vez más accesibles para hacerlos factible. Esos modos de trabajo variables y no necesariamente acotados a un formato determinado, fluctúan de acuerdo a las demandas de la industria y el medio en general, observando los contextos mundiales y particularizando seguramente en los regionales, de acuerdo a la inserción de cada diseñador.

Las nuevas generaciones han cambiado acorde a esto y seguirán haciéndolo redefiniendo sus perfiles a medida que transcurre el tiempo. Asimismo, se observa una versatilidad con la que se mueven hoy día los egresados en relación a nuevos



campos de acción que aparecen de la mano de especialidades no contempladas al momento, con diversos perfiles profesionales o en cuanto a su relación laboral que varía entre la dependencia o *freelance* y los grises que surgen entre ellas. Con lo cual pensar en la foto actual sería solo eso: momentánea, mientras que pensar un plan que permita ajustarse a las dinámicas contextuales brindaría la flexibilidad de poder ajustarlo en la medida que sea necesario.

La Facultad debe estar a la vanguardia de las proyecciones y perspectivas que se observen en el camino de la formación de profesionales, pudiendo actualizarse a las demandas del medio en el cual se insertarán los egresados.

Así un plan de estudios versátil de ajustes a mediano plazo permite la readecuación de contenidos según el análisis de las realidades contemporáneas y proyectadas, donde quizás el establecimiento de orientaciones pueda existir o no, pueda variar o replantearse. Preguntarnos cuáles serán las especialidades o competencias necesarias para esos contextos abriría un debate interesante sobre la perspectiva de la carrera.

Hoy se busca cada vez más especificidad, pero bajo parámetros que varían constantemente, por lo cual poder detectar los nuevos nichos de prácticas profesionales podría facilitar un acercamiento del

graduado a las realidades laborales. Donde la definición del perfil del egresado y su correspondencia con la misión y visión de la carrera a través de su plan de estudios resulta fundamental.

PROPUESTA

Según lo expuesto anteriormente, sería interesante que el nuevo plan de estudios contemple una estructura flexible que permita readecuar o modificar aquellos contenidos que emerjan o se demanden de acuerdo al contexto inmediato y proyectado. Hablar de estructuras rígidas y estancas con el esfuerzo que implica modificar un plan de estudios no contribuye más que a convertirse en obsoletas en cuanto son puestas en marcha. Por ello la necesidad de poder elaborar una visión de la carrera, la disciplina y las proyecciones profesionales que permitan evaluar las inserciones de los egresados.

Respecto a la estructura del Plan de estudios podría pensarse no solo en contenidos repartidos sino en una combinación dinámica entre los pilares fundamentales (núcleo duro de la disciplina) y aquellos loables de ser modificados de acuerdo a las necesidades detectadas. Podemos diseñar un plan de estudios permeable de ajuste, donde quizás la definición de las orientaciones no sea estática refiriendo a 30 años hacia atrás sino con planteo más amplio y prospectivo; de modo de considerar la posibilidad de ejes transversales a la disciplina, que pueden cambiar

según el contexto social, cultural, económico, etc. y de ese modo actualizarse las áreas de contenido, en espacios de debate permanente que trabajen sobre el análisis de variables.

Por su parte la incorporación de asignaturas electivas que puedan ir cambiando de acuerdo al análisis de la demanda del medio/contexto es de vital importancia, no siendo a mi entender la única opción para flexibilizar la currícula.

En la creación de la carrera se estableció como perfil del egresado el diseñador productor, que resulto fructífero para ese momento social y cultural, pero que hoy ya carece de representatividad de acuerdo a la inserción profesional. Si bien

es cierto que un gran número de diseñadores hoy construyen sus propios emprendimientos, el plan no contempla una formación acorde a ninguno de ese perfil.

Por otro lado, muchas universidades hoy trabajan con créditos académicos que permiten a los estudiantes hacer intercambios con otras carreras o unidades académicas, como así también cursar asignaturas que aporten contenidos específicos a sus intereses y que puedan ser validados en su plan de estudios. Quizás sería interesante poder evaluar la posibilidad de compatibilizar con esos modelos que hoy se advierten tanto en Argentina, Latinoamérica o el mundo, y brindar a los estudiantes una posibilidad de intercambio y formación más enriquecedora.

“SOLAPAMIENTO DE CONTENIDOS ENTRE MATERIAS Y FALTA DE ARTICULACIÓN”

ESP. DI. GABRIELA RODRÍGUEZ CIURÓ
DOCENTE

que les permita poder completar y profundizar la visión de los mismos al vincularlos con otros -vistos en paralelo o no-, en otra materia. Si bien está claro que no es fácil esta mecánica en el desarrollo de la cotidianidad, es relevante poder pautarlo en la planificación anual para implementarlo como hábito que podría nutrir no solo a los estudiantes en su formación sino también a la carrera, puesto que en el ejercicio profesional es inminente el trabajo articulado con diversos profesionales, talleres, disciplinas entre otras.

Esta articulación también debería darse con el medio, puesto que la carrera cuenta ya casi con 30 años de historia lo que denota la madurez de la misma y el crecimiento de los docentes que la integran, pero aún dista mucho su vinculación con el medio. La necesidad de instancias de vinculación que puedan darse desde el ciclo de desarrollo y de investigación/ extensión, podrían potenciar el acercamiento a realidades concretas más allá de las modélicas trabajadas en los talleres. Independientemente de intentos aislados en algunas cátedras esto debiera ser parte de la formación y de las experiencias del egresado.

PROPUESTA

Una vez definido el nuevo Plan de Estudios y los contenidos curriculares de cada asignatura, establecer una comisión de seguimiento, cuyos integrantes estén representados por las diferentes áreas y orientaciones,

siendo rotativos de manera que su intervención no esté sesgada. Donde se detecten inconvenientes, solapamientos o carencias dentro del mismo, buscando comparar el *currículum establecido* (Plan de Estudios vigente, en este caso a definir según la modificación que se apruebe) con el *currículum real enseñado* (definidos en la presentación de los PTD) e indagando en el *currículum real aprendido*.

Hoy día pensar que un plan de estudios es estático y definitivo va en contra de la lógica contextual y prospectiva que sigue el mundo.

Por otro lado, se propone incluir en las planificaciones anuales (PTD) una propuesta de articulación con otra asignatura del mismo área o no, de modo de comenzar a generar un espacio que facilite compartir conocimiento y experiencias. Un espacio de intercambio entre docentes y estudiantes, que enriquezca la labor de cada uno y refuerce la complementariedad.

Respecto a la articulación con el medio, deberían existir programas de difusión en primera instancia, para que los estudiantes sepan acerca de investigación, extensión y transferencia, como vinculaciones que pueden hacerse desde el grado. Por otro lado, la implementación real de las prácticas pre-profesionales que fomenten la participación activa de los estudiantes en estudios, talleres, fábricas, organizaciones y diversos espacios aportantes a la práctica de la disciplina.

FUNDAMENTACIÓN

A lo largo de los años se observa que diferentes asignaturas incorporan en sus currículas contenidos que no se corresponden con los contenidos mínimos definidos por Plan de Estudios. En algunos casos porque consideran que no están incluidos en ninguna asignatura, en otros porque los consideran incompletos y otros meramente por la complementariedad según su perspectiva. Con lo cual en vez de construirse el conocimiento a través de cada asignatura como aportante de saberes que confluyen en la formación del profesional donde la integración de los mismos es generada por todas y cada una de

ellas, de repente muchos de ellos son reiterados; a veces incluso del mismo modo o con un enfoque similar a la materia de base.

Considero relevante que esto se pueda revertir para optimizar el tiempo, recursos y demanda hacia los estudiantes que podrían potenciar su conocimiento al rescatar los contenidos entre asignaturas y áreas, más que en reiterarlos.

Una carencia que presenta también la carrera es la articulación entre asignaturas. Si bien se han hecho intentos con algunas articulaciones aisladas, es necesario que se establezca un modo de articulación de contenidos y por ende asignaturas,

“FORMACIÓN GENERAL VERSUS FORMACIÓN ESPECIALIZADA”

DI. DANIEL FERNANDO ARANGO
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

Han transcurrido más de treinta años de la creación de las carreras de diseño en el país. Sumado a esto, las transformaciones por las que atraviesa la Educación Superior tanto en el país como en el resto del mundo, nos permite cuestionarnos acerca del paradigma de la formación general que tiene nuestro campo disciplinar.

Abrir la discusión sobre la formación especializada en el marco de las instituciones en las que están inmersas, requiere un proceso a largo plazo. Es por ello que parece importante estudiar la situación actual de las carreras de grado, para poder visualizar algunos ejes que sustentan esta reflexión y que, a

mediano plazo, podrían desencadenar problemas coyunturales.

Este trabajo pretende reflexionar sobre un par de posiciones conceptuales prevalentes, supuestamente antagónicas y vigentes en el debate contemporáneo de la educación superior, “formación general versus formación especializada”.

Se plantean como variables el proceso de masificación de la Educación Superior, la profundización del campo cognitivo, el perfil profesional y el escenario político en las universidades. Si bien estos cuatro ejes centrales se presentan como una primera estructuración, se desplegarán sólo dos por los requerimientos del Foro.

PROFUNDIZACIÓN DEL CAMPO COGNITIVO

A fines del siglo XIX se criticaba a la Universidad Argentina por no contribuir al desarrollo social. Un siglo después la Universidad transitaba un proceso de adaptación en la llamada sociedad del conocimiento que se venía consolidando hacia fines del siglo XX. En la Educación Superior, en sus diversas ofertas académicas, se empieza a absorber ciertas necesidades del mercado.

Ahora, “... el conocimiento es cada vez especializado y ello es lo que produce una de las figuras típicas de las universidades actuales, el especialista” (1). Esto genera en los profesionales la necesidad de formarse y capacitarse de manera continua.

Se podría indagar al respecto y debatir acerca del enfoque qué debería tener el desarrollo social, cómo debería la Universidad contribuir al mismo, o en qué medida las especializaciones impactaron en él; pero no es lo sustancial de esta reflexión.

Las distintas facultades encontraron en la carrera de Diseño una especialización desde la cual brindar un nuevo campo cognitivo a la sociedad. Más allá de los distintos contextos socio político económico en el que fueron creadas – a nivel local y nacional –; permitieron un acercamiento a las realidades del mercado.

En el caso de Mar del Plata, uno de los fundamentos esgrimidos para crear la carrera, fue la necesidad de formar diseñadores especializados; dado que la ciudad de Mar del Plata contaba con una estructura industrial desarrollada a través del sector textil, pesca, madera muebles y el sector frutihortícola.

En la actualidad, diseño abarca un campo cognitivo que se ve reflejado en diferentes prácticas, que poco a poco se fueron fortaleciendo y adquiriendo variadas complejidades. Hoy las carreras en su mayoría se encuentran consolidadas y podríamos señalar que la etapa está cerrada; con las dificultades, discusiones y movilidades internas que cada una tuvo y seguirá teniendo.

Podemos decir, que, desde principios de siglo, las carreras comenzaron a transitar una nueva etapa como es la profundización del campo cognitivo. Así surgen materias optativas, cursos de extensión, workshop, entre otros, que plantean la posibilidad de seguir ampliando el conocimiento y con ello aumentar la oferta educativa.

Otro eje en dicha profundización, son las especializaciones que se fueron creando en el nivel de postgrados. Generalmente, estas tienden a abordar dos enfoques: expanden las perspectivas de la disciplina con una mirada hacia un aspecto del campo cognitivo o bien, brindan una formación que atiende a cuestiones específicas del mercado, en el cual esta se vuelca sobre problemas concretos

de la realidad. En algunos posgrados, estos dos enfoques se complementan como parte de la formación.

Estas nuevas áreas de conocimiento nos permiten cuestionarnos acerca de la formación generalista que tiene nuestro campo disciplinar. Preguntarnos si, en una sociedad de conocimiento en donde el saber se torna más específico y con ello denso a la vez, el paradigma actual tiene vigencia.

¿Se puede pasar de un currículum centrífugo a uno centrípeto, en donde la especialización se dé en el grado como en las carreras de ingeniería?

El diseño se lo concibe como una disciplina dinámica puede absorber los cambios que se dan, tanto en los avances científicos- tecnológicos como en los cambios que se dan a nivel social. Pero esta impronta que tiene aún no se puede plasmar en una propuesta curricular, dado que hoy la encorseta.

Una primera innovación, que valida esta hipótesis, se encuentra en nuestra carrera en donde aparece el concepto de orientación. En esta etapa, donde se superaron las instancias fundacionales, de normalización y consolidación; podemos encontrar que en casi todas las orientaciones en el campo de diseño existen áreas de conocimiento que podrían constituirse en nuevas orientaciones. Muchas de estas áreas son transversales a las orientaciones y encuentran en su interior problemáticas de las tres

orientaciones, y en algunos casos problemáticas híbridas.

EL PERFIL PROFESIONAL

El perfil del diseñador engloba, independientemente de la carrera y orientación, a un profesional con una fuerte aprehensión de los medios productivos que le permita, además de asociarse y participar en los distintos sectores de la mediana y pequeña empresa, brindarle una capacidad expansiva a este sector.

Por otro lado, la metodología empleada o las variables en el desarrollo de un proyecto en cualquier práctica de diseño pueden ser similares, los problemas a resolver y a medida que nos adentramos en cada área, se va adquiriendo conocimiento específico. Lo cierto es que el ejercicio profesional concreto es lo que termina de otorgar la experiencia necesaria para resolver los problemas específicos.

En el mercado aparece una demanda de formación especializada. Muchas empresas manifiestan la necesidad de contar con profesionales que tengan un conocimiento específico en el sector industrial en el que se insertan. Sostienen que los diseñadores se terminan de formar en las empresas, y muchos casos requiere de un proceso de adaptación que oscila entre los dos y tres años. "Tales ejes, de posible salida de la crisis profesional y laboral, tenderán naturalmente a provocar cambios necesarios en las actuales estructuras curriculares y planes

de estudios de nuestras facultades, dado que es urgente reformular el perfil profesional a producir por estas instituciones formativas" (2). Consideramos que este planteo inicial más allá que el contexto en que se realizó sea distinto al actual; pareciera estar hoy vigente.

Es necesario incluir estos aspectos de la práctica profesional para ampliar la observación respecto a la formación en el grado a fin de lograr una retroalimentación hacia su interior.

Si bien lo desplegado en este punto podría aportar actualización en la formación de grado, la finalidad es lograr una mejor adaptación del graduado en el medio y conseguir una mejor articulación de la Universidad con la Sociedad, que haya más arraigo del graduado con el entorno del cual emerge.

ESTRATEGIA

Se plantea que la carrera se estructure en dos ciclos. Un ciclo básico de tres años, donde los talleres de diseño tengan una formación generalista con los matices de los tres talleres actuales, en el que cada uno cubra las bandas horarias. Un ciclo de especialización de dos años que se podrían estructurar en dos sentidos. Uno transversal que permite abordar problemáticas más amplias que aborden temas de cualquier orientación, entre ellas agroindustria, salud, gestión, por nombrar algunas. Y por otro lado, especializaciones más puntuales

donde se identifique una densidad de conocimientos que permitan abordarlas independientemente de las áreas transversales como podrían ser calzado, mobiliario, packaging, entre otras.

La propuesta se basa en pasar a un currículum centrípeto en donde la especialización se dé en el grado. Toma de referencia la disciplina ingeniería porque en la expansión de su campo conocimiento va manteniendo lo central y lo específico, a diferencia de la medicina que lo resuelve en las residencias.

Consideramos que estas nuevas áreas podrían ser abordadas, en caso que así fueran consideradas, como especializaciones en la formación de grado. Las mismas complementarían el paradigma anterior, es decir un ciclo de formación genérica para abordar y comprender el campo cognitivo con un matiz de la orientación, y un ciclo desarrollando un área específica. Esto no significaría que en este segundo período no pueda haber asignaturas comunes a otras áreas.

¹TORIBIO D. (1999). La evaluación de la estructura académica. Buenos Aires: mimeografía CONEAU.

²FERNÁNDEZ R. (1986). Documento: Lineamientos para la creación de Diseño. FAUUNMDP.

“EL CAMPO DE CONOCIMIENTO EN EL ÁREA TECNOLÓGICA”

DI. DANIEL FERNANDO ARANGO
DOCENTE

del paso de una geometría a un pieza, y los conocimientos lógicoabstracto que me permiten conocer, estudiar y calcular ciertos comportamientos de la materia. Estos conocimientos provenientes de campo de la física, química y las matemáticas. En este punto se observa en las asignaturas del área que pretenden pasar de un campo a otro en donde se empiezan a superponer contenidos entre materias o no quedan claros por qué se dan en una materia u otra.

- En el ciclo de desarrollo en la asignatura tecnología el problema de dimensionamiento se observa entre las materias específicas de cada orientación. Respecto a los materiales y procesos productivos en la orientación productos tiene una diversidad más amplia, lo sigue textil y en menor medida indumentaria. Por otro lado, en indumentaria y textil hay contenidos que se complementan y en algunos casos se superponen. Si bien se reconocen que determinados procesos son más centrales en una orientación que en otra, en la resolución de muchos productos se requieren conocimientos de las dos orientaciones y en algunos casos de las tres.

Como estrategia de abordaje se plantea darle más dimensionamiento o focalización al área, estableciendo dos subáreas.

Un subárea central definiendo tecnología como la asignatura de

tres años del ciclo de desarrollo que aborde el reconocimiento de los materiales y los procesos productivos que los transforman. La misma dimensionada en cuatrimestres para que cada estudiante aborde cuatro cuatrimestres de su orientación y pueda cursar un cuatrimestre de las otras. Un estudiante que haya acreditado los tres años y quiera tener un perfil más orientado a lo productivo podrá sumar al ciclo de investigación otros cuatrimestres que se acreditarán como materias electivas.

Por otro, un subárea básica que nuclea las asignaturas que abordan los conocimientos provenientes de la física, la química y las matemáticas. La misma dimensionada en dos años y en cuatrimestres a abordar en el primer y segundo año de la carrera. Al igual que en el subárea central, se plantea que el ciclo de investigación sirva para profundizar nociones de esta área, pudiendo cursar como electivas cuatrimestrales conocimientos de principios de cálculo provenientes de las disciplinas mencionadas.

El ciclo de investigación quedaría entonces definido por la asignatura organización de la producción a la que se suman cuatrimestres de electivas que permitan al estudiante focalizarse en un perfil más asociado al entorno productivo. Se propone agregar Sustentabilidad como asignatura electiva en este ciclo, dado que se pueden incorporar nociones ambientales derivadas de las cuestiones productivas que hacen a esta área.

En el área tecnológica se observa como problema general el dimensionamiento de los contenidos, es decir hay conceptos que son centrales en el quehacer del ejercicio profesional que están acotados o se ven con mucha expansión y poca profundidad, y contenidos que debieran ser complementarios y aportar nociones generales con mucha profundidad. Este planteo se detalla a continuación: En el ejercicio profesional lo más requerido es saber cómo producir los objetos y dónde. En una disciplina proyectual como diseño, donde se pasa de una etapa de prefiguración a una etapa de materialización es importante reconocer las características de los materiales y los procesos de

terminación pero lo más sustancial es conocer los procesos de conformado. En este sentido lo primordial de los procesos productivos es identificar los condicionantes y limitaciones de cada proceso para proyectar y resolver los productos. Por otro saber reconocer la escala de producción y los distintos entornos productivos, sean regionales, nacionales e internacionales dado que el avance de los medios digitales hoy permiten están conectados a nivel global.

- De lo anterior se puede establecer una diferencia entre los conocimientos más pragmáticos que permiten materializar y concretar una idea, es decir

ESP. DI. ÉRICA LENZ
DOCENTE

de cada orientación y analizando las cuestiones básicas de una estructura de análisis, o el abordaje de cualquier otra parte del método proyectual. Aquí encontramos como ejemplo, el abordaje de una problemática planteando una estructura de pensamiento que lo sustente (idea rectora, toma de partido, análisis del entorno socio-productivo y no solamente la definición de un usuario, etc).

Si bien el estudiante puede acceder a distintos tipos de información de manera instantánea y en cantidades casi inconmensurables por la web, la TV o cualquier otro medio de comunicación, lo que está faltando es una visión estratégica y crítica sobre dicha información. Una estructura de análisis, ponderación de la información, selección e identificación de cuestiones estructurales, periféricas, etc. Esta deja al estudiante en una posición de falso dominio sobre la información que obtiene, porque dicha información debe ser analizada e interpretada, no solo acopiada.

Para que se pueda considerar que el abordaje de una problemática es correcto o apropiado, el estudiante debe primero poder estar en condiciones de saber interpretar la información con la que se encuentra, y en el caso de no tener la información y siendo que debe recolectarla, debe primeramente saber determinar bajo que lineamientos ha de establecer dicho camino de búsqueda. La toma de

decisiones requiere de una estructura de análisis que no son solamente los atributos estéticos, las proporciones, la materialidad y el análisis del usuario. Si nos conformamos con que el futuro graduado tenga una visión generalista del diseño, sin poder establecer claramente sus objetivos, sus procedimientos y sus estrategias, entonces estamos fallando.

Para formar profesionales que puedan adaptarse a los cambios tecnológicos y/o socio-productivos, para que puedan ser críticos y reflexivos sobre la profesión, sobre su accionar y sobre los diseños que realicen, deben primeramente poder comprender que los paradigmas cambian con mayor rapidez que lo que tarda un plan de estudios en ser modificado. Podemos plantear ahora mismo y como consecuencia de este Foro un análisis pormenorizado del Plan de Estudios vigente, podemos hacer los cambios que consideremos necesarios, pero debemos también nosotros como institución y como docentes adaptarnos, cambiar y actualizarnos. Los paradigmas con los cuales nos formamos siendo estudiantes, muchas veces los repetimos como docentes, y la verdad es que ellos tienen hoy otro presente muy distinto al nuestro al momento de graduarnos, tanto o más distinto que el que ellos tendrán en los próximos 20 o 30 años de profesión que les espera por delante.

Mientras estamos planteando esto, la mayor parte de nuestros alumnos

PROBLEMÁTICA.

La escases de marcos teóricos, sumado a un abordaje desigual y de una misma asignatura en las diferentes orientaciones, deja al descubierto una ausencia de trabajo interdisciplinario dentro de la misma formación.

Nuestra carrera cuenta desde su inicio, con una sola titulación pero con tres orientaciones de cursadas, siendo estas Productos, Textil e Indumentaria. Si bien en dichas orientaciones las asignaturas son abordadas con una estructura pedagógica al igual que otras disciplinas proyectuales, en la currícula se encuentran también

asignaturas que abordan contenidos técnicos o sociales.

Mayormente en la carrera se observa poco contenido teórico, siendo éste mayormente en las asignaturas que se encuadran en las áreas Tecnológicaconstructiva o en el área Histórico-social, pero tampoco en las distintas orientaciones se puede establecer una similitud de contenidos teóricos en una misma materia, por ejemplo, dentro del taller vertical de tecnología, difiere abismalmente el tipo y la cantidad de dossier teórico que acompañe tal o cual orientación. Algo similar ocurre en los talleres verticales de Diseño, dejando de lado las cuestiones propias

no han escuchado en nuestras clases hablar de los paradigmas que hacen a tal o cual corriente ideológica en relación al diseño, la industria o la producción. Cuando comentamos que el perfil del graduado apela en nuestro plan de estudios a un profesional que pueda ser Diseñador-productor, no tomamos dimensión de que nuestros estudiantes les faltaban 10 años para nacer al momento en que dicho perfil de profesional fue planteado, en el medio han habido crisis económicas, numerosos cambios de gobierno, una industria que ha sufrido innumerables avatares de todo tipo y color. El acceso a la información es hoy comparativamente desmesurado en relación con lo que era el acceso a la misma en el origen de la carrera, pero no por ello, es analizada o valorada correctamente. Es como si fuera inversamente proporcional el acceso a la información con el uso que se le da a la misma. Creo firmemente que nuestros estudiantes deben poder tener no solo marcos referenciales, sino también el criterio de poder refutarlos si consideran que es lo correcto, pero para ello, necesitan primero poder tener marcos teóricos que le sirvan de sustento y de referencia.

Hoy podemos leer en cualquier plan de trabajo docente de las asignaturas un listado bibliográfico sumamente importante, con autores que son sin lugar a duda referentes casi incuestionables del campo disciplinar, pero si

revisamos los apuntes bibliográficos de las cátedras, o si simplemente preguntamos entre los estudiantes cuantos apuntes han leído en los últimos meses o años en asignaturas proyectuales, lamentablemente será pobre su respuesta. No basta con que el docente se valga de cierto saber para preparar la clase teórica, debe de poder acceder el estudiante a esa fuente, debe poder interpretarla bajo su perspectiva y apropiarse de la misma estableciendo su tamiz y su perspectiva.

Sumado a la formación por áreas y las diferencias que estas presentan, estamos dejando de lado las zonas “grises” del diseño, esas áreas sumamente ricas y complejas que requieren los saberes de dos o más áreas de conocimiento. Son estas zonas las que permiten

PROPUESTA

El desarrollo de al menos un trabajo práctico al año y por nivel en los talleres verticales de Diseño, en los cuales se deba trabajar conjuntamente y de manera interdisciplinariamente dos o tres orientaciones en simultáneo, permite establecer otro tipo de abordaje a la problemática propuesta, un análisis donde las variables en cuestión puedan ser interpretadas desde distintos enfoques, proponer soluciones diversas y arribar a resultados enriquecedores.

El trabajo interdisciplinario debería de tener una referencia bibliográfica compartida, donde se establezca en

una primera instancia del trabajo para poder establecer referentes teóricos que permitan delinear el proceso que los estudiantes propongan desarrollar.

Se deberían compartir las teóricas sobre un tema transversal a las orientaciones, pero abordadas por las miradas de cada una de ellas. Por ejemplo, tomar como tema transversal La Sustentabilidad, La Responsabilidad Social, La Inclusión social, etc. Si profesamos constantemente que la interdisciplinariedad es algo básico,

estructural y necesario en nuestra disciplina y desarrollamos trabajos prácticos para que los estudiantes de las distintas orientaciones trabajen en conjunto, entonces debiéramos primeramente enseñar con el ejemplo y diagramar de la misma manera los aspectos teóricos y prácticos, ya sea la confección de la actividad y su guía de referencia, como las teóricas en compartidas.

Considero que la sumatoria de diferencias y el diálogo entre las partes debería ser nuestra mejor herramienta, no nuestro muro.

“VINCULACIÓN, INSERCIÓN, FLEXIBILIZACIÓN ”

DI CECILIA BASTIDA
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

Las problemáticas que detecto dentro del ciclo de investigación, más específicamente en el último año de formación, y dentro de la materia en la cual me desempeño como docente, Proyecto de Graduación de Productos, se relaciona con la necesidad de poner cierto velo de *realidad* al último escalón académico que transitan los estudiantes. Realidad vinculada a 3 puntos específicos:

1.La necesidad de contar con *asesores externos* formados en las problemáticas o temas específicos que surgen dentro de los temas que propone la materia (proyectos vinculados a la medicina, a la agronomía, a la terapia o rehabilitación, a cuestiones

vinculadas con la ingeniería, etc.), es decir, poner de manifiesto la variable interdisciplinar de nuestra carrera, y comprender las incumbencias del diseño, como los límites del mismo.

Estos asesores podrían pertenecer a las diferentes unidades académicas de la UNMDP, como también a otras universidades del país. El vínculo interdisciplinar proporcionaría un campo específico de conocimiento de la problemática en cuestión mucho más real, tangible y accesible al estudiante, y como consecuencia directa, lo colocaría en un espacio donde se facilitarían las posibles relaciones pos graduado con el medio.

Podrían implementarse instancias concretas de intercambio entre docentes de la materia, estudiantes y asesores. También estos asesores podrían aportar un informe en instancias cercanas a la presentación final, respecto de su reflexión del proyecto y cuestiones competentes desde su área en relación a lo que el estudiante desarrolló.

2.Otra de las problemáticas que hace años se viene manifestando, es la necesidad de concretar lo que son las prácticas pre profesionales. Que el estudiante pueda estar en contacto con una industria y/o empresa, para comprender y vivenciar la experiencia de campo, *estar dentro*.

Si un estudiante logra insertarse dentro del mundo productivo por un período de tiempo concreto, comprendiendo el rol que puede ejercer y estableciendo una vinculación con el medio, se benefician las tres partes: el estudiante, la empresa o industria, y la facultad. El estudiante lograría afianzar contenidos e implementar – guiado por sus tutores- el rol para el cual se está formando (además de generar un posible contacto laboral), la empresa o industria obtiene – además del rédito...- un aporte desde el diseño industrial (en las variantes que puedan imaginar) que no cualquier empresa o industria tiene valorado, y la facultad operando de nexo, elevaría los estándares al proponer potenciales perfiles profesionales a las industria locales y regionales, siendo la institución

educativa quien propiciara la vinculación con el medio.

Contactar con empresas e industrias locales y regionales, para contarles qué se hace en la universidad, es un inicio, pero también se podría pensar en instancias de intercambio concretas, por ejemplo, invitándolos a jornadas para presentaciones de proyectos, o a la inversa, asistiendo los estudiantes a alguna actividad que la industria o empresa proponga. También se vincula con el punto inicial, si pensamos que el asesor podría ser una persona eximia en determinado sector productivo...

3.El último punto, tiene que ver con darle cierta flexibilidad a la formación desde los intereses individuales de cada estudiante, en base a asignaturas optativas y/o especializaciones que pudieran surgir.

Creo que la posibilidad de cursar materias optativas o dirigidas específicamente a determinados contenidos –que, lógicamente se vinculen a nuestra disciplina-, o incluso validar materias de arquitectura, o de otras unidades académicas en donde se consense con el departamento de Diseño Industrial el nivel de pertinencia, podría darle a cada potencial diseñador la posibilidad de moldear su formación según sus intereses y motivaciones.

DI ADRIÁN LEMME
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

APUNTES, IDEAS Y REFLEXIONES PARA EL FORO ACADÉMICO 2019

La Carrera de Diseño cumple 30 años. En un contexto histórico, no parece ser mucho tiempo, sin embargo, la vertiginosa evolución tecnológica ha generado una aceleración de los dinámicas productivas, económicas y sociales que sin dudas repercuten en el hacer de nuestra disciplina. Los límites entre lo físico y lo virtual, entre lo material e inmaterial, se hacen más difusos. Definir a un diseñador segmentando o acotando su espacio de desarrollo profesional no sólo es cada vez más difícil, sino que además se hace inverosímil. La realidad plantea múltiples escenarios de inserción laboral.

Hoy los espacios de desarrollo profesional han mutado, se diversificaron y plantean escenarios que no estaban presentes al momento de pensar las carreras que fundaron las raíces disciplinares en el país en otro contexto social, político, económico y tecnológico.

Según plantea Becerra y Castillo (2013) es posible cuantificar actualmente seis espacios de intervención profesional del diseñador industrial: como agente interno de innovación y gestión tecnológica en la empresa productiva; como director estratégico en los emprendimientos creativos de servicios y productos; como dinamizador de proyectos productivos dentro del marco de la economía

social; como docente en la universidad y los centros de formación terciaria; como investigador y desarrollador en los institutos científicos-tecnológicos; como gestor de programas y proyectos en el ámbito público.

Estos espacios de intervención profesional caracterizan al diseñador ya no sólo como un operador de la cultura material, sino como un agente que participa activamente en los procesos de innovación dentro de la matriz productiva, desde adentro de las empresas, desde los espacios gubernamentales de promoción, desde los ámbitos de formación, desde los medios de comunicación, etc. Estancarse en la idea de un diseñador como mero brindador de servicios de diseño, es reducir la potencialidad de la mirada heurística, totalizadora y transdisciplinar de nuestra disciplina.

En disciplinas divergentes como la nuestra, hay tantas miradas profesionales como diseñadores. Es por ello que se hace necesario proponer cambios que permitan un currículo flexible, que se adapte a los cambios sociales y tecnológicos, sin perder la idiosincrasia ni la postura ideológica de nuestra Institución, pero que le permita al futuro profesional, direccionar su camino con contenidos actualizados y enfocados en sus preferencias.

La realidad de la inserción laboral de los graduados de diseño industrial en Mar del Plata y la zona no es homogénea. Del reciente informe del Grupo Análisis Industrial de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata: *Capacitación de personal y necesidades laborales de la industria del Partido de General Pueyrredón*, publicado en abril de este año, se desprende que sólo en las áreas relacionadas con la moda, hay demanda de diseñadores industriales. *“Las firmas confeccionistas demandan mayormente costureras (25%) y diseñadores (25%), mientras que las empresas textiles solicitan tejedores (16,7%), remalladores (16,7%) y rectistas (8,3%). A diferencia del sector alimenticio, en este caso, las principales demandas son de tipo productivo, es decir, puestos de trabajo que intervienen directamente en el proceso de producción, en las etapas de diseño y de fabricación de las prendas. Específicamente el aporte de los diseñadores a estas empresas es clave para la elaboración de productos de mayor valor agregado que puedan competir en segmentos de precios medios y altos.”*

De este informe se pueden hacer varias deducciones, que deberan ser corroboradas con estudios pormenorizados, pero a priori, indican que en las industrias ligadas a las lógicas del sistema moda, donde los cambios son continuos y el valor diferencial es el diseño, el empresario recurre a nuestra disciplina para poder obtener herramientas de diferenciación. ¿Por qué no sucede lo mismo en las industrias “más duras”? Aquí es donde aparece un espacio para repensar estrategias hacia adentro de la institución y hacia el

medio productivo. La demanda que se plantean desde estos sectores, son de mano de obra calificada (técnicos, torneros, soldadores, etc.) e ingenieros y administradores. No aparece en el listado el diseño industrial como demanda estratégica en empresas metalmeccánicas, madera mueble ni alimenticia.

El sistema diseño está condicionado por las realidades sociales, económicas, políticas, territoriales, etc. y lo conforman agentes públicos y privados, individuales y grupales, que interactúan y relacionan de manera dinámica todo el tiempo. La ausencia de demanda de profesionales de manera explícita se podría explicar por la realidad coyuntural de la interacción entre agentes y realidades.

Entiendo que aquí, en este contexto de crisis, aparece una oportunidad. Hace años la FAUD comenzó un camino de discusión y apertura curricular y de vinculación hacia el medio productivo. La propuesta de des homologación de Pensamiento contemporáneo, de oferta de posgrados como la Maestría en diseño orientada a la gestión estratégica de la innovación, la creación de grupos y proyectos de investigación que indagan en la realidad productiva local, la sustentabilidad, la aplicación de nuevas tecnologías en medicina, etc.; la estrecha relación con las Cámaras de la Madera, Textil, Asociación de Confeccionistas, ADIMRA, etc.; indican un esfuerzo por vincularnos con el medio y de ampliar la mirada

profesional de los diseñadores a partir de la formación de grado y posgrado.

La Carrera ha recorrido un largo y laborioso camino desde que Nicolás Jiménez encendiera la primera llama que alumbraría el camino a seguir. Su propuesta de formar a un “diseñador productor” hoy sigue vigente en la del “diseñador emprendedor”. Pero sabemos que no es la única.

Para ello necesitamos una Carrera con un programa que pueda adaptarse a las demandas del medio, sin ceder a los principios fundantes de la Universidad Pública, con un currículo que garantice una columna vertebral de conocimientos proyectuales, tecnológicos y sociales, a los que se les puedan anexas contenidos disciplinares que orienten y mejoren la perspectiva de profesionalización de manera activa y con mayor agilidad.

La revisión y modificación de la carga horaria, cuatrimestralización, propender a la vinculación horizontal entre materias, revisar repitencia y superposición de contenidos de las materias, sería una opción que permitiría generar espacios curriculares para satisfacer las nuevas demandas de conocimiento.

La Facultad posee un cuerpo docente amplio y heterogéneo, con formación de grado y posgrado e investigación, experiencia docente y profesional. Con este insumo más el aporte de especialistas, podemos desarrollar una estrategia que proponga la formación continua y actualizada desde el grado, el posgrado y la capacitación a graduados.

“GESTIÓN ESTRATÉGICA DEL DISEÑO POSTINDUSTRIAL”

CAROLINA DÍAZ AZORIN
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

A) PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

Falta de adecuación de la formación del diseñador industrial vinculada a una disciplina anclada en las problemáticas del siglo XX, frente al cambio de paradigma tecno económico social.

El cambio de Paradigma que implica el pasaje de un modelo basado en el uso intensivo de energía y materias primas, productos tangibles, estandarizados y mercados masivos; a otro fundamentado en el uso intensivo de información y conocimiento, el ahorro de energía y materias primas, productos diversificados y adaptables, y mercados altamente segmentados (Pérez, 2001), supone

un profundo impacto al interior de la disciplina.

La transformación de los sistemas productivos consecuencia de la introducción de las nuevas tecnologías de comunicación e información (TICs) y la constitución de un nuevo orden económico y político mundial, ha afectado al conjunto de las profesiones, manifestándose en la deslocalización del trabajo, el libre acceso al conocimiento actualizado; la incorporación de las configuraciones en red como forma de trabajo, la horizontalidad en la toma de decisiones y la importancia creciente de las profesiones ligadas al sector terciario (Camilloni, 2010). En este



contexto, si el Diseño que conocemos es un emergente de la tecnología industrial; al transformarse en una versión postindustrial, se torna ineludible una transformación del perfil profesional en una versión más estratégica, innovadora, flexible, abierta, colaborativa, conectada, democrática, inclusiva, sustentable, sistémica e inteligente (Cross, 1995). Esta situación no resulta privativa de nuestra Facultad, sino que supone una problemática global disciplinar que impacta en la profesión y formación.

B) PROPUESTA DE UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

En la actualidad los problemas vinculados al diseño resultan más complejos y desafiantes, involucrando complejas cuestiones sociales y políticas. El diseño se aleja de los productos físicos, acercándose a las estructuras organizativas y los problemas sociales, la interacción, el diseño de servicio y el diseño de la experiencia. Se pasa así, de la centralidad del producto a la centralidad del resultado y del proceso para obtenerlo en el marco de un paradigma de la interacción (Manzini, 1998)

Desde la disciplina ha surgido un enfoque que aborda esta problemática, y por ello, **resulta pertinente la incorporación en la formación de una perspectiva vinculada a la**

GESTION ESTRATEGICA DE DISEÑO

El concepto de Gestión de Diseño tiene dos vertientes de profundo

interés desde una mirada disciplinar y profesional, ambas quitan el foco del objeto y jerarquizan la red formada por las distintas relaciones materiales y comunicativas. Una vertiente **empresarial** centrada en “el conjunto de actividades de diagnóstico, coordinación, comunicación, negociación y diseño que se llevan a cabo en el ámbito de la empresa, interactuando con las áreas de la producción, de la programación económico-financiera y de la comercialización” (Leiro, 2006). Y otra con una fuerte raigambre **social y medioambiental**, abordada por Ezio Manzini. Este autor explora diferentes modos en los que los bienes materiales pueden sustentarse, o incluso sustituirse, por sistemas inmateriales. Propone, como estrategias para los productos y servicios integrados categorías como: productos - información, productos - resultado, productos - comunidad y productos - duración (Manzini, 1998). Sus últimos trabajos desarrollan el rol del diseño en la innovación social. El autor considera que en un mundo donde se ha generalizado la práctica del diseño, los diseñadores expertos, deben reorientar su tarea a poner en marcha iniciativas que ayuden a una amplia variedad de actores sociales a hacer uso de esa práctica (Manzini, 2015).

Beatriz Galán (2007) articula estos conceptos definiendo la Gestión Estratégica de Diseño como “el reordenamiento de recursos, ya sean éstos materiales o simbólicos para

mejorar el posicionamiento de un grupo, comunidad, o empresa, en su desempeño en un contexto productivo y social”.

Existe un consenso en el discurso contemporáneo del diseño en considerar la Gestión Estratégica como el nivel más maduro de la práctica del diseño.

Buchanan (1998) menciona un movimiento hacia el “cuarto grado” del diseño en el que los diseñadores implementan estrategias de gestión con un abordaje de integración sistémica y cuya función es la configuración de sistemas, entornos, ideas y valores.

En estos casos se apela al diseño como una “práctica ‘enculturada’, un proceso de transformación, que reconfigure las rutinas y los puntos de vista (Guy, 2010). Las dos perspectivas descritas, confrontadas por Guy en *Cultura del diseño* implican una mirada del diseño en la cual no se constituye sólo como profesión o resultado histórico, sino que se centra en la gestión y su efectividad involucra la capacidad de encontrar la mejor combinación y el mejor uso de las diferentes disciplinas, así como la mejor relación con el consumidor final.

En este marco, considerando el concepto de sistema producto y los nuevos diálogos entre lo global y local, se pondera una perspectiva que involucre la problemática de gestionar un diseño postindustrial en la región, ponderando metodologías aplicables

tanto a ámbitos empresariales como a la búsqueda de ideas innovadoras para problemas sociales. Ambas miradas, ya sea la netamente empresarial o la social ambiental, implican modos diferentes de alto interés de articulación de la disciplina con las problemáticas regionales.

A nivel local, el diseño se institucionaliza a partir del año 1989, con la creación de la carrera de Diseño Industrial en la entonces llamada Facultad de Arquitectura y Urbanismo, orientado a cubrir las necesidades del medio socio industrial, local y regional con un carácter singular y apuntando a la formación de un “diseñador productor que participe activamente en el desarrollo de la producción industrial de la ciudad y la región”. La ciudad de Mar del Plata se caracteriza por una estructura de empleo con persistente desocupación y subocupación, con una organización industrial todavía insuficiente e inmadura para incorporar los graduados diseñadores industriales, fundamentalmente en la orientación productos. Desde las primeras cohortes y hasta la actualidad, han primado las figuras del diseñador productor, luego mutado en emprendedor, free lance, entre otras. De modo que, de asumir el diseñador graduado un perfil con competencias específicas en el área de gestión se suman nuevas incumbencias que, por otra parte implican una potencial contribución al desarrollo de la *economía creativa* (PNUD y UNESCO, 2014) regional.

IMPLEMENTACIÓN

Inmersos en un proceso de definición curricular, las alternativas de implementación de este contenido en el grado resultan numerosas y difusas. En la actualidad se presenta como una formación de Postgrado de alta demanda. Según la estructura curricular definitiva y los niveles de acuerdo respecto de la pertinencia de esta nueva perspectiva disciplinar, puede instalarse, de modo progresivo en la profundidad de abordaje y relación con otros espacios curriculares: A- como una asignatura electiva, B- como una asignatura regular, C- integrada en los talleres principales de Diseño, D- integrada en un número creciente de asignaturas, E- como una orientación.

En un futuro escenario proyectual ampliado donde hasta inclusive los cuerpos y las mentes constituirán productos de diseño (Harari, 2016), surge el interrogante sobre como orientar la formación para ampliar las posibilidades de desarrollo profesional en un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo (VICA). Se trata, en definitiva, en pensar el Diseño en palabras de Hebert Simon (1996), como una “Ciencia encargada de como las cosas deberían ser”, diferenciada “de una ciencia natural que se ocupa de cómo las cosas son”, ya que “diseña todo aquel que piensa en formas de actuar dirigidas a cambiar las situaciones existentes por otras preferidas”.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- Buchanan, R. (1998). “Branzi’s Dilemma: Design in Contemporary Culture”, *Design Issues*, 14(1), págs. 3-20.
- Camilloni, A. (2010). La formación de profesionales en la universidad. en *Revista Gestión Universitaria*. vol 2, nro 2. Buenos Aires.
- Cross, N. (1995). “Técnicas de diseño: pasado, presente”. En *Temas de Disseny: Disseny, Comunicació, Cultura*, nro 12. Barcelona: Escola Elisava
- Galan, B. (2007). “Diseño, Academia y Comunidad: Transferencia de Diseño en comunidades productivas emergentes” en: *Diseño y Territorio*. Bogotá: UNC,
- Guy J. (2010). *La cultura del diseño*. GG: Barcelona.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus, Breve historia del mañana*. Madrid: Debate.
- Leiro, J. (2006). *Diseño, Estrategia y Gestión*. Buenos Aires: Infinito
- Manzini, E. (1999). *Diseño estratégico Una Introducción FBA-UNLP* Publication de la conference inaugural al Workshop. Buenos Aires.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos Diseñan, Una introducción al diseño para la innovación social*. Barcelona: Experimenta.
- Pérez, C (2001). “El cambio tecnológico y las oportunidades

de desarrollo como blanco móvil”, *Revista de la CEPAL*, No. 75, Diciembre, pp. 115-136 PNUD y UNESCO. (2014). *Informe sobre la Economías Creativa*. Edición Especial 2013. París: UNESCO.

Simon, H. (1996) *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.

“PRESENTACIÓN FORO ACADÉMICO

CONTRIBUCIÓN POSIBLE CAMBIO

CURRICULAR. TECNOLOGÍA GENERAL

Y TALLER VERTICAL TECNOLOGÍA DE

PRODUCTOS. NUESTRA EXPERIENCIA”

ING. FELIPE OLIVO
DOCENTE

1-Ferrari-transbordador-piano
Stenway & son.

- Todos saben cómo nos vemos, pero casi nadie sabe cómo somos.

c-Sobre la tecnología y su incidencia.

Definición. Procedencia:

- Ing. Militar
- Ing. Civil
- Isaac Newton-Ing. mecánicos
- Maxwell-Ing. electricistas
- Ing. En química
- Ing. En nucleares
- Ing. En electrónica
- Ing. En mecatrónica

Nota

Meditación de la técnica. José Ortega y Gasset Amal-hombre... hacer un auto, o tener un auto Producto de la tecnología.

- Revolución industrial .Nuevos capitales. 1750.
- La riqueza de las naciones. Adam Smith. 1776.
- El capital. Carl Marx.1867.
- Dos guerras mundiales.
- Aumento de bienestar.
- Aumento del promedio de vida.
- Concentración monopólica.
- Control global.

d-Sobre los modos de ejercicio profesional

- Diseñador autónomo-estudio de diseño.
- Diseñador emprendedor productor.
- Diseñador docente.

- Diseñador en relación de dependencia en gran empresa.
- Diseñador de pyme.
- Otros...galería de fotos

e-Sobre los contenidos resultantes.

1. Material
2. Procesos
3. Estabilidad y Síntesis mecanismos funcionales
4. Elementos del manejo de energía

f-Sobre los programas

1. Referencias históricas
 - Curso diseño graduados
 - Nicolás Gimenez
 - Ricardo Blanco
 - Alan Neumarkt
2. Programas
 - La Plata
 - Buenos Aires
 - Córdoba
3. Patrón de referencia
 - Materiales...Procesos...Sobre la marcha de diseño

g-Sobre la conclusión

1. Fuerte influencia del perfil de las cátedras
 - Ingeniero
 - Arquitecto
 - Diseñador
2. No mucha influencia del patrón de materias que definen el campo funcional del “grueso” de problemas centrales frecuentes.
3. Resolver compromiso de conceptos. Programa del área tecnología UNMDP FAUD.

PRESENTACIÓN FORO ACADÉMICO CONTRIBUCIÓN POSIBLE CAMBIO CURRICULAR. TECNOLOGÍA GENERAL Y TALLER VERTICAL TECNOLOGÍA DE PRODUCTOS. NUESTRA EXPERIENCIA. **a-Sobre la formación (el perfil) del diseñador industrial**

- Perfil histórico
- Razonabilidad
- Situación extrema-Regional-Global

b-Sobre la incidencia de la tecnología

Productos con tecnología resuelta, simple o de oficio.

- Resolución gran porcentaje. Silla-zapatos-indumentaria

- Góndolas de Venecia-joyas-mobiliario
- Productos con tecnología media resuelta.
- Quien puede lo más puede lo menos
- Resolución parcial con aumento en el tiempo (multidisciplina). Automóvil-electrodoméstico-herramientas-instrumentos musicales

La unión hace la fuerza

- Producto de alta tecnología
- Trabajo multidisciplinario (participación conveniente) no esencial técnicamente pero gran incidencia formal económica. Tren de levitación magnética-Fórmula

DIANA RODRÍGUEZ BARROS
PABLO PELLIZONI
ENRIQUE FRAYSSINET
DOCENTES

innovadoras entre Sociedad, Cultura y Tecnología que tensionan procesos vinculados al diseño y la co-creación, la producción y los modos de trabajo, la comercialización, la sustentabilidad, la comunicación y la difusión, en términos amplios.

Ambas experiencias confluyen en un fenómeno particular, la Cultura del Hacedor *Maker Movement*, resultado de la compleja hibridación de cultura libre, autorreplicabilidad, fabricación digital, paradigma de entropía y co-creación. Asimismo, reconocemos diversas manifestaciones que provoca la presencia tensionante entre lo global y lo local en tales experiencias. (Sanders, Simons, 2009; Halverson, Sheridan, 2014; Sperling, Herrera 2016; Russell, Howard, Steven, 2019).

DETECCIÓN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

En ambos estadios de trabajo y estudio, recurrimos a la perspectiva metodológica del Pensamiento de Diseño *Design Thinking* (Brown, 2013). Consideramos que esta tendencia facilita el desarrollo de procesos que estimulan integración de recursos, entendimiento y comprensión de

Dirección Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros, Codirección Dis. Ind. Gabriela Rodríguez Ciuró.

Es continuidad del Proyecto 15/B310 SCTyC UNMdP, periodo 2016 – 2017, *PENSAMIENTO DE DISEÑO, CULTURA DE HACEDORES, PROYECTO Y FABRICACIÓN DIGITAL. Parte 1. Implicancias en prácticas didácticas innovadoras y co-creativas en ámbitos del Diseño.* Dirección Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros, Co-dirección Dis. Ind. Daniel Fernando Arango.

cómo las tecnologías de la Industria 4.0 afectan procesos de ideación y fabricación localizada, modalidades de trabajo simultáneo en el desarrollo de artefactos creativos junto a procesos de producción innovadores.

Al respecto, nos interesa indagar como estas ideas y acciones provenientes de los límites de la educación formal, no formal, informal y de meta-espacios intermedios, contribuyen al surgimiento de competencias híbridas *e-skills* tanto en estudiantes como en docentes (Kelly, 2016; Freire, 2013). Consideramos que actualmente remiten a prácticas didácticas innovadoras, co-creativas y transformadoras. En la eventualidad, específicamente nos enfocamos en entornos postdigitales desde donde vinculamos Diseño, procesos de modelado generativo paramétrico, prototipado rápido e impresión 3D.

PROPUESTA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

En esta dirección, como aporte a las actividades del Foro, planteamos aproximaciones hacia el currículo de la carrera de Diseño Industrial postulando la inauguración de espacios curriculares asimilables a la modalidad de asignaturas electivas.

Esta modalidad implica materias opcionales que los estudiantes de carreras de grado pueden seleccionar, de forma independiente y complementaria, con relación a los contenidos establecidos dentro del currículo vigente. De validez

INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

Desarrollamos nuestras prácticas académicas y de investigación en la FAUD UNMdP en dos entornos de trabajo.

Por otro un lado, desde las prácticas docentes desarrolladas en el Taller de Informática Industrial 1-2 de la carrera de Diseño Industrial, donde abordamos en instancias iniciales cuestiones referidas al tratamiento de la imagen digital, la modelización hiperrealista y cuestiones básicas de fabricación digital.

Por otro, desde el Grupo de Investigación EMIDA radicado en el Centro CIPADI

FAUD. Formalizamos los estudios en el proyecto de investigación 15/B337 SCyT UNMdP ¹. Realizamos indagaciones y prácticas posicionados en entornos postdigitales, de naturaleza virtual e interconectada a la Web. Reconocemos que están sucediendo acciones inéditas próximas al concepto amplio de Industria 4.0 (Schwab, 2016). Desde este encuadre observamos que se redefinen relaciones

¹ Proyecto bianual de Investigación con evaluación y aprobación externa, otorgamiento de subsidios SCyT UNMdP, periodo 2018 – 2019, *PENSAMIENTO DE DISEÑO, CULTURA DE HACEDORES, PROYECTO Y FABRICACIÓN DIGITAL. Parte 2. Prácticas didácticas y competencias híbridas en ámbitos del Diseño.*

limitada, actualización constante junto a renovación de contenidos y metodologías, su finalidad debe orientarse hacia intereses particulares de los estudiantes por profundizar temáticas determinadas no contempladas en el currículo tradicional. De tal forma, debe propender a complementar la formación singular, así como abordar problemáticas y metodologías de una o más disciplinas que resultan objeto tanto de investigaciones como de prácticas profesionales. El objetivo general sería entonces profundizar, ampliar y actualizar conocimientos sobre los campos disciplinares según preferencias de los estudiantes.

Asimismo, pueden ser ambientes que, a manera de laboratorios, aborden anticipatoria y exploratoriamente temáticas inéditas y originales.

Al respecto, según el desarrollo de temáticas comunes, nos preocupa propender a fomentar relación en niveles horizontales con asignaturas de la carrera. También nos ocupa profundizar la formación que reciben los estudiantes de la carrera de Diseño Industrial, ampliada hacia enfoques interdisciplinarios.

En esta dirección, formulamos temáticas en interacción e interdependencia que vinculan computación gráfica, diseño, tecnología y producción.

Como primera aproximación proponemos abordajes relativos a temáticas actuales y factibles de implementarse, centradas en

modelado generativo paramétrico, fabricación digital y robótica desde entornos virtuales/reales e interconectados.

Con relación a modelado paramétrico generativo, interesa desarrollar experiencias de aprendizaje que vinculen abstracción de ideas o conceptos relacionados con procesos geométricos y matemáticos; diseño de procesos y sistemas algorítmicos; relación de variables y propiedades como responsivo a condiciones establecidas previamente que precisan, determinan y codifican vínculos entre requerimientos iniciales y resultantes; integración entre fabricación digital y diseño.

Con relación a fabricación digital, interesa desarrollar experiencias de aprendizaje que expongan y vinculen procesos integrados de producción de artefactos a partir del diseño y modelado del objeto en aplicaciones asimilables a tecnologías CAD, análisis en aplicaciones asimilables a tecnologías CAE, simulación de los procesos de fabricación en aplicaciones asimilables a tecnologías CAM y manufactura del artefacto por medio de diversas tecnologías de fabricación digital.

Con relación a robótica, desde niveles básicos de aplicaciones de acceso libre, interesa desarrollar complementariamente experiencias de aprendizaje integrados que vinculen recursos proyectuales, científicos y tecnológicos a partir de interaccionar entre otras

posibilidades diseño, ensamble y puesta en funcionamiento de artefactos resultantes de creaciones y recreaciones propias.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Brown, T. (2013). The New Design Thinking Toolkit for Educators. En *Design thinking. Thoughts by Tim Brown*. Recuperado <http://designthinking.ideo.com/?p=894>

Freire, J. (2013). Modelos de innovación abierta: Espacios y tiempos. En *nómada*. Recuperado <http://tinyurl.com/nnt79ps>

Halverson, E.; Sheridan, K. (2014). The Maker Movement in Education. *Harvard Educational Review*. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/277928106_The_Maker_Movement_in_Education.

Kelly, K. (2016) *The inevitable. Understanding the 12 technological forces that will shape our future*. New York: Viking

Russell, B.; Howard, A.; Steven, B. (2019). The emergence of the maker movement: Implications for entrepreneurship research. *Harvard Educational Review*. Recuperado

https://www.researchgate.net/publication/330686436_The_Emergence_of_the_Maker_Movement

[_Implications_for_Organizational_and_Entrepreneurship_Research](#)

Sanders, L. & Simons, G. (2009). A social vision for value co-creation in Design. *Technology innovation management review*. Recuperado <http://timreview.ca/article/310>

Schwab, K. (2016) *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.

Sperling, D., Herrera, P. (2015) *Homo faber : digital fabrica on in la n america CAAD futures 2015> the next city*. São Carlos: Instituto de Arquitetura e Urbanismo, 2015. Recuperado http://www.fec.unicamp.br/~celani/caadfutures_2015/homofaber_catalogue.pdf

DANIEL ARANGO
DOCENTE

mayoría de las asignaturas de la carrera se tornaron teóricoprácticas, en las que su aprobación requiere de la producción de trabajos por parte del estudiante. Lo que se plantea como problema en esta variable de análisis es el dimensionamiento del tiempo para desarrollar la parte práctica. En algunos casos se desarrolla en la misma clase, en otras requiere de tiempo por fuera de la cursada y en algunas situaciones se dan los dos.

Para el abordaje de la segunda variable, el plan de estudios de la FAUD define un curriculum con *asignaturas por correlación*, es decir se establece la correlatividad entre las asignaturas. Informalmente se habla de un *curriculum por concentración* (2) donde se utiliza la metáfora de río o árbol para conceptualizar esta relación. Es decir, los contenidos de las asignaturas deben alimentar y fluir a la asignatura principal, que en nuestra disciplina es el Taller de Diseño.

En las asignaturas, se puede observar el aporte de los docentes en la introducción de cambios y actualizaciones respecto a los contenidos, las modalidades pedagógicas y el desarrollo de trabajos prácticos que aportan como afluentes al caudal del río. Las mismas se fueron introduciendo como pequeñas modificaciones en los distintos planes de estudio (90/95/2007). Tales variaciones, por otra parte, son la expresión coyuntural de la transformación estructural que atraviesa la carrera desde el proceso

fundacional hasta el proceso de consolidación.

En la práctica, la relación de las asignaturas es independiente, sobre todo *“falta relación en horizontal”* (3). Si bien algunas materias hay realizado acciones conjuntas, no se registran antecedentes de articulación entre asignaturas, al menos de manera sistematizada y mantenida en el tiempo.

El plan 2007 cambió algunas correlatividades que destrabar algunos núcleos coyunturales en el recorrido de los estudiantes por la carrera, y por otro que tecnología sea correlativa con diseño y no historia.

Entre el curriculum establecido y el curriculum real enseñado se construyeron las siguientes observaciones:

- En los Talleres de Diseño podemos ver que hay superposición de contenidos dado que abordan en los tres talleres cuestiones vinculadas a forma y significación por citar un ejemplo. Por la falta de articulación de contenidos, los talleres de diseño dan contenidos antes que se desarrollen en otras asignaturas. Hay que diferenciar los contenidos propios que deberían desarrollarse por el mismo taller, donde aparece el uso, la función, el usuario. Por otro se deberían transferir los conocimientos de lenguaje e informática, tecnología y del área social que derivan de otras asignaturas.

El diseño curricular es un proyecto, el currículo es una hipótesis que hay que verificar en la práctica. Esta presentación pretende abordar problemáticas acerca de cómo está implementado el diseño curricular. Como variables se toma el análisis de la naturaleza del conocimiento de la disciplina, la relación entre las asignaturas y la modalidad pedagógica.

El diseño industrial es concebido como una disciplina proyectual que contribuye a mejorar y transformar el entorno. Su campo epistemológico se configura por los aportes e hibridaciones de los saberes y prácticas provenientes de otras

disciplinas. Se pueden reconocer conocimientos que provienen de Ingeniería, Matemática, Física, Semiótica, Historia, Economía, Sociología, entre otras. Tomando las palabras de Tomás Maldonado en la definición del ICSID (1) podemos sostener que el núcleo epistemológico del diseño es la acción proyectual. Acción que implica coordinar, integrar y articular todos aquellos conocimientos que participan del proceso constitutivo para resolver productos que satisfagan las demandas sociales.

Como toda disciplina los conocimientos se configuran en asignaturas. En la actualidad, la

En este punto se observan problemas de dimensionamiento entre los talleres de Diseño. En textil no se aborda la variable uso y función y en el caso de indumentaria no aborda la misma complejidad o profundidad que productos.

- En Lenguaje Proyectual se abordan contenidos que, en algunos casos, son requeridos con anterioridad. Por otro lado, en el Foro Académico Institucional FAUD 2015 se planteó la dificultad que tienen estudiantes para representar las propuestas.
- Informática Industrial en sus dos niveles explora a partir de los medios informáticos las posibilidades de generación formal en la bi y tri dimensión como también representar las propiedades perceptibles de los materiales para desarrollar modos de prefiguración, simulación y concreción. En los últimos años se ha observado la incorporación de charlas y trabajos sobre prototipado rápido, como corte laser, impresión 3D, mecanizado en CNC, entre otros; articulando los sistemas CAD-CAM dando respuesta a planteos anteriores.
- En algunas materias del área histórico-social, prevalece la metodología en donde el estudiante aborda el análisis formal de determinados objetos en momentos históricos. En los estudiantes se observa la falta

de lectura que son habilidades que deberían ser estimuladas principalmente en esta área.

En cuanto a la modalidad pedagógica interesa analizar críticamente las prácticas docentes actuales en las asignaturas y los desajustes que se producen con las nuevas generaciones de estudiantes. En esta variable que fue abordada como trabajo final en la Especialización en Docencia Universitaria de la FH/UNMDP se identifican dos problemas. El primero que cada vez más asignaturas no proyectuales toman instancias o estrategias pedagógicas de la modalidad taller. El segundo que *las prácticas de las asignaturas proyectuales emergentes de la modalidad taller se encuentran desajustadas respecto al perfil del estudiante, no logrando potenciar las competencias de los nuevos estudiantes en los entornos postdigitales* (4).

En ambos casos se plantean inquietudes sobre las prácticas vinculadas a la enseñanza que no encuentran adaptarse al perfil del estudiante actual. Se reconoce que lo sustancial de esa relación es identificar las dificultades que se observan en los estudiantes acerca de su proceso de apropiación de conocimiento.

ESTRATEGIA

Para comenzar a definir una reforma curricular resulta sustancial definir el perfil del

egresado. Independientemente de lo establecido en el plan de estudios y las intenciones de adaptarlo a las distintas realidades del ejercicio en el medio, se reconoce que el perfil tiene una impronta profesionalista. Por lo tanto se debería acordar cuáles son las características del graduado que se quiere formar dado que repercute en los conocimientos y habilidades a desarrollar en el diseño curricular.

En función de las variables desplegadas se propone analizar el currículo establecido, el currículo real enseñado a través de los PTD que cada asignatura presenta y el real aprendido (currículo oculto), a través de los prácticos que los estudiantes desarrollan. Se plantea una primera instancia por áreas de conocimiento a cargo de un representante por asignatura, y una posterior entre áreas.

En cuanto a la relación entre materias resulta pertinente realizar trabajos coordinados para poder potenciar la retroalimentación y profundización de contenidos. Por otro lado, para evitar solapamientos como así buscar la manera de coordinar los momentos en los que se desarrollan determinados contenidos para lograr mejores enlaces.

Si bien el Taller de Diseño es la materia troncal de la carrera, cada asignatura desarrolla de manera secuencial sus contenidos, por lo que debiera existir reciprocidad entre las materias si se pretende tener cierta sincronía, reconociendo que una

sincronía absoluta entre todas las asignaturas resulta utópico.

Si bien este documento, sumado a los otros dos presentados, abordan como eje central los problemas de implementación del diseño curricular actual, considera además que hay que replantear el diseño curricular establecido.

¹Maldonado, T. (1993). *“El diseño industrial reconsiderado”*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A., 3° Edición.

²Camilloni A, (2001). *“Modalidades y proyectos de cambio curricular”*. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires.

³Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.

⁴Martínez B. (2009). *“Informe 2009 carrera Diseño Industrial FAUD-UNMDP”*.

⁵Arango D., Bastida C., Rodríguez Ciuró G. (2018). *“¿Taller proyectual en crisis? Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales”*. Trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades-UNMDP.

“CUATRIMESTRALIZACIÓN DE ASIGNATURAS”

WANDA MATEO
ESTUDIANTE

“NUEVO PERFIL DE LA CARRERA, GESTIÓN Y NEGOCIOS”

GABRIELA RODRÍGUEZ CIURÓ
DOCENTE

228

DISEÑO INDUSTRIAL

DEFINIR UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA CARRERA QUE ESTUDIAS

Las materias se dictan bastante bien, con algunas irregularidades. Las materias teóricas o que no son troncales se vuelven muy largas y los profesores se creen que son más importantes que otras, todas son importantes (nada más que las materias prácticas llevan más tiempo)

BREVEMENTE PROPONÉ UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Las materias teóricas o que no son troncales se podrían dictar como materias cuatrimestrales dividiendo el año de la materia en dos. Por qué al tener materias (ej: física) que son

muy teóricas se alargan demasiado. Todas las materias son importantes, también sería genial no tener que volver a recursar todo un año una materia que te fue bien el primer cuatrimestre y el segundo le aflojarse un poco.

229

DISEÑO INDUSTRIAL

FUNDAMENTACIÓN

Con una historia de 30 años formando profesionales, habiendo alcanzado una madurez considerable para poder replantear cuestiones que hicieron a la esencia de la carrera desde sus inicios, consideramos que la necesidad de replantear el perfil de la carrera es una condición inevitable para el esbozo del nuevo plan de estudios.

Diseñador productor fue el perfil que definía el Plan 1989 y que seguía sosteniendo el Plan 1995, donde en la currícula se cambiaron no solo la verticalidad e importancia de las orientaciones sino que se incorporaron conocimientos que

fueron contemporáneos y necesarios en ese momento. Tal es el caso de los talleres de informática industrial que en la década del 90 era parte del auge digital que se estaba gestando; asignaturas complementarias que hacían a una visión más completa del egresado como Ingeniería Humana o focalizando en su relación con la industria y la fabricación como es el caso de Organización de la Producción. Pero también se perdieron en ese proceso asignaturas como costos que resulta elemental para poder tener noción – quienes desean producir – de los números para que el proyecto sea rentable.

Habiendo atravesado el cambio de siglo con lo que ello implica,

y llegando casi al 2020 con graduados que demandan un mayor acercamiento a las realidades económicas del mercado, resulta inevitable la incorporación dentro del plan de estudios de contenidos que brinden herramientas al profesional que egresa de la FAUD, para poder insertar sus productos en el medio, pensar objetivamente teniendo en cuenta los mercados, saber qué y para quién diseña, sin dejar de ser consciente de su impacto en el medio en el más amplio sentido.

Redefinir el perfil parece una obviedad. Pero hacia dónde?Cuál es el nuevo graduado de Diseño Industrial que egresa de la FAUD? A que se dedican los graduados hoy? Y lo más importante que demanda el medio de los profesionales del diseño industrial?

Gran cantidad de egresados han desarrollado microemprendimientos de modo independiente, en sociedad, o en paralelo a sus relaciones de dependencia laboral; algunos solo como pasatiempo otros como sustento principal; algunos logrando vivir de eso y otros desistiendo en el camino. La cuestión es si desde la FAUD les estamos brindando herramientas para desarrollarse como tales. Cuales serían esas herramientas y dónde deberían darse?. Pensar un emprendimiento sin saber sobre la factibilidad económica y la realidad productiva, o desconociendo los destinatarios reales y no modélicos, es algo que no puede estar exento

a la formación. Armar un plan de negocios es requisito sine qua non para cualquier presentación requiriendo subsidios, préstamos o becas, entre otras fuentes de financiamiento y sin embargo no se encuentra contemplado dentro de la carrera como contenido de asignatura o electiva.

Por su parte la capacidad de gestionar un proyecto - sea personal o dentro de un estudio o empresa- combina cualidades personales como cognitivas.

Claramente la carrera no trabaja sobre las cualidades personales de cada individuo en cuanto a sus habilidades (aunque sería interesante ponernos a la vanguardia de quienes ya lo hacen desde la educación), sin embargo, al transitar la universidad se apela a formar estudiantes que tengan la capacidad de pensar, discutir, criticar, resolver y fundamentar sus ideas. Esto constituye una parte de la figura de gestor, pero en realidad si nos enfocamos en las cualidades cognitivas no les estamos brindando ninguna formación para llevar adelante sus emprendimientos o los proyectos dentro de la empresa. Si bien en los países más desarrollados quizás la gestión de proyecto es más acotada debido a la descentralización y diversificación de etapas que están previstas para el desarrollo de un producto; nuestra realidad regional es muy diferente.

Con lo cual la incorporación de contenidos relativos a la gestión y los

negocios es una necesidad concreta de acuerdo a la demanda del contexto, a los modos de inserción y formas de trabajo de los profesionales, que debiera estar contemplada dentro de los nuevos contenidos evitando que el graduado deba tomar cursos externos de diversa índole y calidad, para poder acercarse a un proceso similar a la gestión de proyecto. Existen particularidades que hacen a la disciplina y que seguramente no se resuelven con planteos generales, por ello la relevancia de incluirlo como contenido en el grado.

Por último, pero no menos importante, si observamos los perfiles que definen las carreras más nuevas en sus planes- que han surgido en el nuevo siglo – aparece la gestión, el marketing y la empresa/negocios como ejes que en mayor o menor medida se abordan, dada la transversalidad a la disciplina en el medio. Esto pareciera ser un punto de partida para delinear el perfil que deseamos, el que busca el mercado y aquel que preparará mejor a nuestros egresados.

PROPUESTA

Por lo antes desarrollado es necesario hacer un análisis de las demandas del contexto para poder delinear el nuevo perfil del egresado y traducirlo a la reforma del plan, puesto que a partir de allí pueden ponderarse las carencias y necesidades a cubrir con la modificación.

Considero pertinente incorporar a los contenidos de la currícula

nociones de gestión y de negocios. Conceptos básicos que deben poder manejar los graduados, ya que los específicos probablemente puedan profundizarlos de acuerdo a su inserción a posteriori.

En el formato de electivas pueden estar incluidos en primera instancia, pero deberían ser transversales y articulados con varias asignaturas de modo que podamos comenzar a trabajar con menos situaciones modélicas y más reales.

Esto sin dudas demanda una articulación con el medio que además resulta necesaria la voz de los profesionales, quienes seguramente no serán especialistas en el tema pero tampoco pueden estar exentos al mismo.

Por otro lado, recuperar la información del trabajo profesional de los graduados de la carrera resulta muy valioso para aportar al nuevo perfil, y poder a partir de una mirada a largo plazo – prospectiva- , plasmarlo en la reforma del Plan de Estudios.

CECILIA BASTIDA
DOCENTE

llegan a PGP, en cuanto a la independencia de gestionar su propio proyecto (tiempos y decisiones)

- 4. dificultad en la realización de prototipos** en cuanto a gestionar recursos (talleres, manejo de lenguaje técnico dependiendo de quien lo produzca, materialidad y producción por terceros, etc.)
- 5. inconsistencias en la etapa de investigación.** Poca profundidad, mirada sesgada, o recortada del campo que deben analizar en base a su tema, problemas de comprensión entre cuestiones descriptivas vs. conclusiones de su análisis, etc.; manejo de pocas fuentes de análisis ergo poca capacidad de reflexión del problema, la desconexión de las propuestas con la realidad externa por fallas en las etapas analíticas – arrastre de errores importantes, ausencia de verificaciones de información, toma de datos de contextos culturales diferentes, etc.-

En base a estos puntos concretos, paso a explayarme y a proponer desde mi visión, un disparador para revisar desde donde creo podría mejorarse:

1. la dificultad de integrar variables y de poder interrelacionar contenidos: poder ser consciente de que en un proyecto de tal envergadura –como colofón de la carrera de grado- el manejo de variables y sus

interrelaciones, define gran parte del camino metodológico de cada estudiante. Algunas áreas curriculares parecieran resultar más conflictivas para integrar, por ejemplo la social, o incluso a veces la tecnológica... Hay desconexiones de contenido, ausencia de criterios. Creo que, si dentro del ciclo de desarrollo se establecieran algunos trabajos integradores, (uno por año, o uno por cuatrimestre...? de forma grupal... o individual, con tutores de años superiores o docentes, etc.) podría ejercitarse y trabajarse sobre la conexión de contenidos, aplicar lo que se ve en cada área en un objeto, comprendiendo cómo todas las variables convergen en un proyecto... esto, básicamente, mejoraría los criterios de factibilidad y coherencia de cada proyecto.

2. Respecto a tomar real dimensión de todas las variables y sub variables que entran en juego en un producto, comprendiendo la totalidad del sistema del producto, desde su materia prima hasta su distribución, como una conjunción de una multiplicidad de variables tangibles e intangibles (fuente: IMDI), se podría pensar en algunas instancias en diseño o lenguaje en donde se focalice en algunas variables además de las puramente disciplinares...

En el último escalón del tramo de grado, la materia Proyecto de Graduación se encuentra como punto de convergencia de todas las áreas de la carrera... lugar estratégico para que, teniendo todos los conocimientos de las diferentes asignaturas, el estudiante pueda volcar en el proyecto todo lo que crea pertinente en pos de lograr integrar y dar forma a su proyecto de cierre de carrera.

A lo largo de estos años he notado que, parte de las dificultades que se manifiestan en esta etapa en particular de los estudiantes, se relacionan a determinados puntos que paso a enumerar y explicar:

- 1. la dificultad de integrar contenido** de diferentes áreas curriculares que contiene la carrera (algunas áreas más que otras)
- 2. la mirada focalizada sólo en determinadas variables de producto,** dejando por fuera otras. Se focaliza generalmente sobre el uso, la forma, la función, la tecnología... pero se deja de lado el resto que hacen al sistema del producto.
- 3. el cambio brusco de “rendimiento pautado”** con el que vienen del Taller Vertical, y la “libertad de proyecto” con la que se encuentran cuando

mismo en lo que podría llamarse trabajo integrador, o en algún tp de alguna asignatura troncal. Muchas de estas variables no son específicamente desarrolladas por diseñadores industriales, pero amerita tener cierto conocimiento para poder evaluarlas y contemplarlas dentro del sistema de un producto (adjunto debajo imagen 1 alusiva a algunas variables ampliadas).

3. La diferencia respecto a cuestiones de consignas / guías / requisitos que desde el plantel docente se les exige en el ciclo de desarrollo vs. lo que sucede en proyecto, llega a desconcertar a estudiantes los primeros meses. La libertad de proyecto en todo su espectro (tiempos, metodologías, decisiones, propuestas, materialidad, etc.) es algo que “altera” a algunos y confunde. Creo que esto puede trabajarse haciendo un proceso de autocritica como cátedra, y proponiendo un espacio de intercambio con los docentes de 4to. para evaluar la posibilidad de trabajar la independencia de proyecto en el último tramo de ese ciclo. Desde hace un par de años la cátedra de proyecto de graduación se planteó la reelaboración de lineamientos que dan un marco pseudoestructurado para acompañar los proyectos de los estudiantes.

4. las inconsistencias de las etapas iniciales de los proyectos son casos reiterativos, este tipo de metodología podría profundizarse en el ciclo de desarrollo, pero no sólo en el taller vertical de diseño, sino en otras áreas que lo ameriten, ya que hay una falta de profundidad de análisis en muchos de los casos que decanta inevitablemente en los resultados de los proyectos, o en el impedimento de avanzar a las siguientes etapas. La información debe poder levantarse de diferentes fuentes, constatarla y cotejarla, y planificar una forma de ponderar los datos en pos del interés del estudiante. El rejuente de datos por cantidad y no por calidad no hace a un análisis, y menos ayuda a establecer una crítica analítica con capacidad de reflexión para tomarla como disparadora de la siguiente etapa proyectual.



Imagen 1. Fuente IMDI.

“PROYECTO DE GRADUACIÓN

PRODUCTOS ”

DR. D.I. ALAN NEUMARKT
DOCENTE

DISEÑO INDUSTRIAL

La propuesta de la cátedra de Proyecto de Graduación (Productos) no es la delimitación de un problema sino considerar una oportunidad que no se está abordando.

No es obligación ni contenido de la materia ir más allá del aula. Los alumnos sólo deben cumplir con la presentación (entrega final) de su proyecto para ser evaluados. Y egresar de la carrera.

Pero dado la temática que en muchos casos se desarrolla, el avance de los proyectos en cuanto a profesionalismo y factibilidad productiva, y el alto nivel de algunos prototipos, queda la “sensación” de que lo hecho debería

trascender el aula, intentar aportar algo más a la sociedad.

La cátedra y los primeros egresados cumplirán 25 años desde aquel diciembre de 1994 y ya superamos los 600 proyectos terminados, pero hay muy pocos ejemplos de trabajos que hayan intentado o logrado producirse industrialmente o -sin ser tan pretenciosos- haber llegado a alguna instancia de seriación o uso social.

Recuerdo el accesorio para motocicletas de un alumno de Tandil, los simpáticos objetos Tiyo de Cora Cosulich producidos en cerámica, un equipamiento para jardín de infantes

agroterapéutico, algunos rodados o bicicletas y el torpedo salvavidas de José Otero. Puede que haya algunos más, pero no muchos.

Por otra parte, la Universidad y la Facultad tienen áreas de Transferencia. Con profesionales, estimo que algún presupuesto y políticas de intervención.

Entiendo que hacen su trabajo y tienen sus proyectos en desarrollo.

Ambas cosas, los proyectos de alumnos y los proyectos de transferencia no están vinculados. Podrían –en alguna proporción, con algún objetivo- estarlo.

Superaríamos el aula como límite, le daríamos a los alumnos algún grado de inserción, le llegaría a la sociedad algo más. Esta es la propuesta de abordaje, construir la relación entre dos espacios de la facultad (PGP y Transferencia). Lo pongo a consideración de este Foro.

GESTIÓN CULTURAL



GESTIÓN CULTURAL

La carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue una de las pioneras de la temática en Argentina, luego de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Para ese momento se conformó un diseño curricular con características novedosas en el que dos unidades académicas, la Facultad de Humanidades y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño junto con el Servicio de Educación a Distancia, concurrían a dar respuesta a una necesidad planteada desde la comunidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo y siendo la cultura tan dinámica,

junto a la conformación de nuevas ofertas académicas en la región y nueva bibliografía se hace necesaria una revisión de los contenidos. Como sostiene Alfons Martinell la gestión de la cultura es “un encargo social dinámico que evoluciona de acuerdo con los procesos sociales de su contexto¹”

En ese sentido, debemos tener en cuenta que los contenidos curriculares de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural datan del año 2000. El problema entonces es que debido a lo señalado el diseño anterior parece desactualizado. Por lo tanto, dando marco a la especialidad que

¹<http://www.alfonsmartinell.com/?p=321>

trata la carrera, propongo constituir una materia introductoria que se denominaría: “Culturas, territorios y gestión cultural”.

La estrategia de abordaje debería consistir en aproximaciones teóricas a definiciones de cultura, desde un punto de vista antropológico, social, de los estudios culturales, de la comunicación y la economía. Trabajar y profundizar conceptos como “giro cultural” y “ciudadanía cultural”. La cultura en relación a la identidad, a los territorios físicos donde se dirimen espacios de consensos, resistencias y negociaciones, la interculturalidad, la diversidad cultural, lo coolture, lo global y lo glocal. También los territorios virtuales donde se generan nuevas prácticas culturales, (prosumidores, tribus, redes) y otros modos de producción, circulación y consumo de bienes culturales.

Al mismo tiempo realizar un recorte metodológico temporal sobre la noción de gestión cultural como campo disciplinar emergente, miradas y perspectivas de la formación académica en otras regiones, prácticas en tensión y la búsqueda de legitimación social. Estudiar el perfil profesional, la diferenciación entre promotores, administradores y gestores culturales y, fundamentalmente, incorporar bibliografía actualizada.

Estos contenidos darían marco a la asignatura “Políticas culturales”, que actualmente es la materia introductoria en el orden curricular

establecido y a la de “Gestión Cultural” que se encuentra recién en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera.

Es materia de debate la manera de implementar esta propuesta tratando de no modificar en demasía el presupuesto asignado y que tampoco signifique el desplazamiento de los actuales docentes en ningún caso sino, contrariamente, la inclusión de un equipo de trabajo afin.

Para la generación de contenidos sería oportuno contar con espacios colaborativos entre los docentes y graduados de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Esta experiencia produce sinergias sumamente enriquecedoras. En este sentido es importante destacar que varios de los graduados hemos seguido nuestra formación en otros espacios académicos y participado de congresos y encuentros a lo largo de la región. Esto nos ha permitido obtener bibliografía especializada de alcance limitado en nuestro medio. Además, hemos generado relaciones con docentes de otras universidades de Latinoamérica con quienes intercambiamos experiencias cotidianamente y propuestas de diversa índole con beneficios más que satisfactorios para el desarrollo y crecimiento del nuestro ámbito académico y ejercicio profesional.

El diseño curricular según lo propuesto sería:

Primer año	Primer cuatrimestre	Culturas, territorios y gestión cultural
		Historia
		Lenguajes artísticos I
	Segundo Cuatrimestre	Gestión Cultural
		Lenguajes artísticos II
		Política y Economía de los recursos
Segundo año	Primer cuatrimestre	Políticas culturales

Otro de los motivos centrales en los que ubicamos esta materia introductoria es que la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural es una carrera a distancia, una situación que beneficia a muchos alumnos dentro del territorio nacional y del extranjero. Sin embargo, ese mismo motivo puede ser un impedimento para varios de sus futuros graduados que no podrán acceder al Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Gestión Cultural ofrecida por la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño que es presencial. Entonces la materia introductoria propuesta serviría de base sustancial para la formación de los estudiantes.

Vale al respecto agregar unas palabras del sociólogo Carlos Yáñez Canal:

“...como exigencia epistémica, la gestión cultural debe poner en tensión sus prácticas, las cuales no sólo operan en la acción cultural, sino dentro de las tramas subterráneas de las lógicas y miradas con las que

se coloca ante el contexto, lo cual también tiene implicaciones éticas y políticas. A partir de la filosofía, la política y la poética de la diferencia, la gestión cultural puede dejar de ser una gestión de la diversidad cultural para transformarse en un acompañamiento de nuevos espacios y tiempos de relación, de disyunción, de conjunción y alteración, ya que pondría en juego sus prácticas no reduciéndolas a un problema solamente teórico, sino existencial, de sentido de vida”²

²Yáñez Canal, C. (2015) “Interculturalidad y conocimiento: la gestión cultural entre los límites de lo ilimitable” en Gestionar en clave de interculturalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

“LA NUEVA BIBLIOGRAFÍA EN GESTIÓN CULTURAL”

GABRIELA COSTAGUTA
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

El diseño curricular y la bibliografía de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata se constituyó en el año 2000. El problema sustancial que surge en el dinámico campo de la cultura y la gestión cultural es que la bibliografía de la carrera ha quedado desactualizada.

El enfoque que propongo como aporte a esa situación es el estudio y posterior incorporación a las materias correspondientes de la siguiente bibliografía:

Baricco, A. (2008) “*Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*”. Editorial Anagrama. Barcelona.

Bauman, Z (2013) “*La cultura en el mundo de la modernidad líquida*”. Fondo de Cultura Económica de España.

Córima. Revista de investigación en gestión cultural. Universidad de Guadalajara. Disponible en <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima>

Grimson, A. (2012) “*Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Guerra Veas, R. (2019) “*Del yo al nosotros. Aportes para pensar la gestión cultural comunitaria*”. EGAC Ediciones. Santiago de Chile.

Guerra Veas, R. (2015) “*Elaborando un proyecto cultural: guía para la formulación de proyectos culturales y comunitarios*” EGAC Ediciones. Santiago de Chile.

Lacarrière, M, Álvarez, M. (2008) “*La (indi)gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*” La crujía ediciones. Buenos Aires.

Maccari, B, Montiel, P. (2012) “*Gestión cultural para el desarrollo. Nociones, políticas y experiencias en América Latina*” Editorial Paidós. Ariel. Buenos Aires.

Argentina.

Marchiaro, P. (2010) “*Cultura de la Gestión. Reflexiones sobre el oficio de administrar proyectos para las culturas*” RGC Libros. Caseros. Argentina.

Mariscal Orozco, J. L. Canelas Rubim, A. A. y Saltos Coloma, F. (Comp.) (2018)

“*La gestión cultural desde Latinoamérica. Análisis y Experiencias en Políticas Culturales*” Tomo II. Disponibles en: <https://redlgc.org/2018/12/28/la-gestioncultural-desde-latinoamerica/>

Mariscal Orozco, J. L. , Lay Arellano, I, T. (Coord.) (2016) “*Apropiación tecnológica, redes culturales y construcción de comunidad*”. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara. Jalisco.

Mariscal Orozco, J. L. (Coord.) (2015) “*Gestionar en clave de interculturalidad*” Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Mariscal Orozco, J. L. (Comp) (2009) “*Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas*”. (2009) Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara. Jalisco. México.

Disponible en

<https://issuu.com/joseluismariscalorozco/docs/educacionygestion>

Mariscal Orozco, J. L. (Comp) (2007) “*Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural*” Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Guadalajara. Jalisco.

México Disponible en: <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/12345>

[6789/85/Mariscal%20Orozco%20%20Pol%C3%ADticas%20Culturales%20Una%20revisi%C3%B3n%20desde%20la%20gesti%C3%B3n%20cultural.pdf?sequence=1](https://redlgc.org/2018/12/28/la-gestioncultural-desde-latinoamerica/)

Martel, F. (2014) “*Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*” Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Mendes Calado, P. (2018) *“Hacia una gestión cultural de vanguardia”*
Disponible en

http://irrupcionesrevista.com/dossier_2.html

Mendes Calado, P. (2015) *“Políticas Culturales: Rumbo y Deriva. Estudio de casos de la (ex) Secretaría de Cultura de la Nación”* Caseros. Argentina Disponible en <http://rgcediciones.com.ar/libros/politicas-culturales-rumbo-y-deriva/#test-popup>

Olmos, H. O., Santillán Güemes, R (Comp) (2008), *“Culturar. Las formas del desarrollo”*. Ediciones Ciccus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Olmos, H. O., Santillán Güemes, R. (Comp) (2004) *“El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación”*. Ediciones Ciccus. Buenos Aires. Argentina.

Políticas culturales em Revista (2018). Universidade da Bahia. Brasil. disponible en <https://portalseer.fba.br/index.php/UGVdVNinfQ>

País Andrade, M. A., Molina Roldán, A. (Comp.) (2013) *“Cultura y desarrollo en*

América Latina. Actores, estrategias, formación y prácticas”. Ediciones cooperativas. Buenos Aires.

Revista del observatorio Itaú cultural. Brasil. Disponible en <http://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural/revistaobservatorio>

Salinas Arango, N. A. (2017), *La gestión cultural desde organizaciones socioculturales. Una estrategia de acción para el fortalecimiento de la ciudadanía*. En Rojas, M. y Salamanca Roberth, *“Animación sociocultural. Reflexiones y escenarios posibles para la transformación social”*, Bogotá: Universidad Externado.

Santini, A. (2017) *“Cultura Viva Comunitaria. Políticas Culturales en Brasil y América Latina”* RGC Ediciones. Caseros. Argentina.

Tasat, J. (Comp.) (2014) *“Políticas culturales públicas. Culturas locales y diversidad cultural desde un enfoque geocultural”*. Editorial de la Universidad de Tres de Febrero. Argentina.

Trujillo, J. A., Rivas López, J. P. y Mercado Archila, M. I. (Coord.) (2016)

“Diversidad, tradición e innovación en la gestión cultural. Teorías y Contextos”. Tomo 1. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Guadalajara. Jalisco.

Turino, C. (2013) *“Puntos de Cultura. Cultura en movimiento”* Caseros. Argentina. Disponible en: <http://rgcediciones.com.ar/libros/puntos-de-culturacultura-viva-en-movimiento/>

Vich, V. (2014) *“Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política”* Siglo XX Editores. Buenos Aires. Argentina.

Yañez Canal, C. , Rucker, U y Valenzuela, M. C (comp.) (2018) *“La Gestión*

Cultural desde Latinoamérica. Referencias y Retos del Campo disciplinar”. Tomo I. Disponible en <https://redlgc.org/2018/12/28/la-gestion-cultural-desdelatinoamerica/>

Yúdice, G. (2002) *“El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global ”* <http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/Archivos/id40/yudice%20El-Recurso-de-La-Cultura.pdf>

“USO DE HERRAMIENTAS EN EL AULA VIRTUAL”

VIRGINIA GIUSTINA
PILAR PÉREZ ANTRAKIDIS
MARÍA SABELLI
GRADUADAS

tamos convencidas que el mayor uso de dichas herramientas ayudaría a mejorar la comunicación y aprendizaje de los contenidos de las materias.

Al mismo tiempo, debemos tener presente que muchas herramientas y mecanismos establecidos en el *Reglamento De Alumnos Del Sistema De Educación Abierta Y A Distancia* determinado en la Ordenanza De Consejo Superior N° 1528/02 y en la Resolución de Rectorado N° 1862/02 ya no siguen en continuidad. En este sentido, se destaca la supresión de los centros regionales CREAP y las tutorías pedagógicas², que funcionaban como apoyo a las inquietudes de los estudiantes.

Por ello, como estrategia de abordaje a esta problemática, en principio, proponemos reglamentar la utilización de las herramientas disponibles, y aquellas que estén en gestión, para

implementar su uso obligatorio por parte de docentes y alumnos y los modos formales de empleo de las mismas, de forma que se adecue su utilización a las necesidades actuales del alumnado.

En este sentido, vemos necesaria la utilización de un foro, un video con una clase magistral y/o videoconferencia por eje temático en cada materia. En el caso de los videos, además, vemos oportuno la posibilidad de que las clases sean presenciales dando de esta manera la posibilidad de intercambio directo a quienes puedan acercarse, siendo siempre grabadas para subir online a la Plataforma Virtual.

considerando a título enunciativo, por ser los más usuales: teléfono, correo electrónico, fax.

² Tutorías pedagógicas: Las tutorías pedagógicas se ofrecen, básicamente, desde los CREAP y están a cargo del asistente educativo, quien, capacitado previamente por el SEAD, reside en la comunidad donde está ubicado el centro regional. Otro ámbito desde el que se ofrecen tutorías pedagógicas es el SEAD y podrán estar a cargo de: los coordinadores pedagógicos de las carreras, de procesadores pedagógicos de cursos o asignaturas. Los profesionales que realizan estas tutorías pedagógicas responden, fundamentalmente, a las inquietudes de los estudiantes que se encuentran ubicados geográficamente distantes de los CREAP y no son atendidos desde los centros. Cabe aclarar que cualquier estudiante independientemente de su localización geográfica puede consultar con ellos ante algún requerimiento. (Ordenanza De Consejo Superior N° 1528/02)

den desconocer cómo ejecutar y trabajar con estas herramientas. Actualmente, se encuentran a disposición los foros, los chats y los correos internos, y está en proceso de aprobación en Rectorado el uso de las videoconferencias, recursos que, a nuestro entender, la mayoría de las veces no son utilizados. Aun estando reglamentado el recurso de la mensajería, sigue sin ser utilizado debidamente en tiempo y forma reglamentada (establecida en Resolución de Rectorado 1862/0, Anexo I, art. 2, inciso c¹). Es-

¹Tutorías Académicas: (...) Atender la tutoría académica, para dar respuesta a las inquietudes, cuestiones e interrogantes planteados por los alumnos en un tiempo no mayor a las 72 horas a través de los medios consignados para tal fin,

GESTIÓN CULTURAL

USO DE HERRAMIENTAS EN EL AULA VIRTUAL

De acuerdo a nuestro recorrido en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural, las que suscriben esta ponencia habiendo cursado en distintas cohortes, a saber 2007, 2011 y 2017, coincidimos en una misma problemática al momento de la cursada en relación a la falta de comunicación e intercambio fluidos entre docentes y alumnos. En este sentido, entendemos que esta circunstancia se basa en la falta de uso de las herramientas disponibles en la plataforma online para desarrollar las propuestas docentes de cada cátedra. Asimismo, interpretamos que los docentes pue-

““FALTA DE APOYO DOCENTE O TUTOR””

VIRGINIA GIUSTINA
PILAR PÉREZ ANTRAKIDIS
MARÍA SABELLI
GRADUADAS

no se replica de igual manera y en mismo grado en todas las materias. Esto conlleva a que el desarrollo de la carrera dependa de voluntades particulares de los docentes y no de una estructura institucionalizada.

Entendemos la situación laboral de los docentes y la falta de cargos disponibles para la carrera, por eso como estrategia de abordaje proponemos implementar un sistema de alumnos estudiantes y alumnos graduados adscriptos, de forma ad honorem, aunque sea de manera provisoria hasta que se puedan implementar y regularizar los concursos de ayudantes en la carrera de gestión cultural en el futuro. Este sistema deberá estructurarse de forma que se ajuste a la modalidad a distancia y a las necesidades que implica.

Pensamos en alumnos avanzados y graduados que puedan acompañar a otros alumnos a desarrollar su cursada en las distintas materias cooperando con los docentes tutores para facilitar la comunicación, transmisión de contenidos y aprendizaje.

Por otro lado, como una problemática anexa a la principal y capaz de ser abordada con la misma estrategia, entendemos que, al existir una falta de oportunidades para colaborar como ayudante, aunque sea de modo adscripto, obstaculiza el desarrollo de futuros docentes graduados de la carrera de gestión de cultural en la FAUD, ya que de este modo no pueden comenzar de a poco a transitar su camino en la docencia dentro de la facultad, tal como sucede en otras carreras y facultades de la UNMDP.

Como hemos mencionado en la ponencia nro. 01, debemos tener presente que muchas herramientas y mecanismos establecidos en el *Reglamento De Alumnos Del Sistema De Educación Abierta Y A Distancia* determinado en la Ordenanza De Consejo Superior N° 1528/02 y en la Resolución de Rectorado N° 1862/02 ya no siguen en continuidad. En este sentido, se destaca la supresión de los centros regionales CREAP y las tutorías pedagógicas desde los cuales se respondían a las inquietudes de los estudiantes.¹

¹Tutorías pedagógicas: Las tutorías pedagógicas se ofrecen, básicamente, desde los CREAP y están a cargo del asistente educativo, quien, capacitado previamente por el SEAD, reside

Frente a esta situación explicitada y la falta de utilización de herramientas disponibles en la Plataforma Virtual, como ya hemos analizado, vemos una falta de acompañamiento docente en general. Sin embargo, debemos señalar que esta situación

en la comunidad donde está ubicado el centro regional. Otro ámbito desde el que se ofrecen tutorías pedagógicas es el SEAD y podrán estar a cargo de: los coordinadores pedagógicos de las carreras, de procesadores pedagógicos de cursos o asignaturas. Los profesionales que realizan estas tutorías pedagógicas responden, fundamentalmente, a las inquietudes de los estudiantes que se encuentran ubicados geográficamente distantes de los CREAP y no son atendidos desde los centros. Cabe aclarar que cualquier estudiante independientemente de su localización geográfica puede consultar con ellos ante algún requerimiento. (Ordenanza De Consejo Superior N° 1528/02)

“ORIENTACIÓN HACIA LOS ALUMNOS SOBRE PROBLEMAS BUROCRÁTICOS”

VIRGINIA GIUSTINA
PILAR PÉREZ ANTRAKIDIS
MARÍA SABELLI
GRADUADAS

Para que este circuito funcione correctamente cuanto menos la facultad tiene que asegurar que las secretarías u oficinas administrativas tengan la información suficiente sobre la carrera para poder brindar la atención que el alumnado le solicite, siendo este el único medio entre la facultad y los estudiantes.

A manera de abordaje proponemos la creación de un documento en donde se explicita la función de cada secretaría de la FAUD. Previamente a la redacción de este instrumento, es

necesario crear una encuesta para saber cuáles son las problemáticas administrativas burocráticas más frecuentes del alumnado que reside fuera de Mar del Plata y darles respuesta mediante el escrito. Sugerimos el mismo sea difundido en la primera instancia de la carrera, durante el curso de ingreso, como una herramienta más para dar inicio al transcurso de una carrera a distancia, con las dificultades que ésta conlleva.



Dentro del desarrollo de la carrera entendemos que se necesita un sistema de contención mejor elaborado para el acompañamiento del alumnado que reside fuera de Mar del Plata. Al momento que un alumno o alumna de la tecnicatura se encuentra frente a un problema ya sea de índole académicopedagógico o administrativo resulta dificultoso encontrarle una solución con los medios disponibles. Interpretamos que una de las razones es la falta de difusión sobre los mecanismos administrativos y secretarías que cuenta nuestra facultad.

A su vez, notamos que al ser una carrera pequeña en el volumen del

alumnado comparándola con las demás dentro de la FAUD, se pueden llegar a relativizar las problemáticas e intentar encontrar soluciones rápidas sin seguir los lineamientos institucionales. Esto claramente le quita jerarquía a la carrera y empobrece aún más los mecanismos que desde un inicio deberían funcionar de la mejor manera posible. Valoramos que con los recursos que se disponen se intenten solucionar las problemáticas, pero entendemos que si no se institucionalizan mecanismos de solución le estamos quitando formalidad y jerarquía a la carrera.



MARÍA DE LABRA COLLADO
GRADUADA

Administración y la legislación, de las últimas Tecnologías aplicadas al campo del patrimonio y de las experiencias más exitosas, y también una visión interdisciplinar basada en la aplicación de métodos y sistemas procedentes de otros campos del conocimiento (gestión, dirección de equipos humanos, marketing cultural, nuevos recursos y formas de financiación, Tecnologías digitales y audiovisuales, etc.).

1) CAPACITACION Y PASANTIAS EN ARTE Y MUSEOLOGIA

La facultad debería introducir en materias de contenido patrimonial específico, pasantías rentadas o de voluntariado con posibilidades de salida laboral real.

El objetivo fundamental del Programa será la formación de investigadores y técnicos universitarios especialistas en ámbito de Patrimonio HistóricoArqueológico, capaces de abordar de manera integrada su estudio y gestión para dar respuesta a las demandas que en la actualidad plantea la sociedad.

A través de una formación interdisciplinar y multidisciplinar en los ámbitos científico, tecnológico y social, se proporcionará al alumno los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo de su futura carrera profesional o investigadora.

La sub especialización sectorial o temática más específica se centra en el ámbito de la gestión del patrimonio.

A dichos programas se podría añadir 2 específicamente centrados en museología, y dos más en el mercado del arte. Dicha especialización debe entenderse como consecuencia de tres factores entrelazados. Por un lado la necesidad de buena parte de los Técnicos/as en disciplinas humanísticas de encontrar una salida profesional más allá de la tradicional como docente en el sistema educativo; por otro lado, las propias universidades y facultades de atraer alumnos en un momento de crisis de demanda para cursar estudios clásicos humanísticos; finalmente, la gran cantidad de museos y patrimonio puesto en valoren en la ciudad de Mar del Plata , y la necesidad de contar con profesionales capaces de dinamizar estrategias de acogida de públicos y de gestión del patrimonio.

La universidad y facultad, a su vez crearan programas de pasantía en el sector público y privado. Las enseñanzas en su ámbito específico, que permita la inserción profesional de los alumnos en un mercado de trabajo reducido presupuestariamente, variado (en proporción directa a la extensión cada vez mayor del concepto de Patrimonio Cultural) pero falto de profesionales con la competencia y la formación mínimamente exigibles. La presencia de profesores procedentes de ámbitos muy distintos (Economía, Derecho, Química, Historia del Arte, Museología, Comunicación...) hará de estos estudios una plataforma interdisciplinar que favorece el

PROBLEMÁTICAS ABORDADAS

Son dos:

A) la falta de mercado laboral para el gestor cultural, estudiante y recién recibido en nuestra ciudad, una de las que cuenta con las tasas de desempleo más altas del país y se encuentra sumergida en una crisis socio económica histórica tanto a nivel público como privado. Acompañada de falta de iniciativas de parte de los cuerpos colegiados de propuestas de primer empleo.

B) La desactualización de la gran mayoría de las materias en cuanto a bibliografía, Gestión Cultural Latinoamericana, mercados emergentes y tecnologías. Mucha de la bibliografía

es anterior al 2010, de tendencia Europeizante y no logra correlación para articularse al presente, nuestra realidad institucional y su desarrollo profesional.

A. PROPUESTAS

En esta presentación lo que se pretende es conseguir una buena relación entre el mundo académico y el profesional para dar una respuesta de calidad a las demandas del mercado laboral, crear nuevas especializaciones, tanto del ámbito público como del privado, en temas vinculados al patrimonio cultural en el ámbito local. Ello implica un conocimiento profundo de la

intercambio y la confrontación de ideas, planteamientos y soluciones ante el hecho patrimonial, incentivando además la Investigación, el Desarrollo y la Innovación en este terreno.

2) ACTUALIZACION DEL MATERIAL BIBLIOGRAFICO/ FORMACION Y DESARROLLO DE HABILIDADES TECNOLOGICAS.

La facultad debería proporcionar materias, por lo menos dos, que cuenten con los siguientes contenidos:

1. Estudios sobre patrimonio cultural en la sociedad de la información. La línea de investigación articula las investigaciones históricas y sociológicas sobre la evolución de las estrategias operativas de intervención cultural, de las políticas culturales y de las instituciones públicas, en conexión con el desarrollo y configuración de las industrias culturales tradicionales (turismo, editorial, discográfica, mercado de arte y audiovisual).
2. Difusión y Desarrollo de contenidos para su difusión en soportes multiplataforma. Esta línea propone el estudio y análisis de los medios actuales de difusión de los contenidos en sus diversos soportes y formatos. Esta línea se divide en tres áreas de investigación:
 - a. Nuevos Soportes y medios para la difusión de contenidos. Se

trata de una línea más técnica donde convergen conocimientos conceptuales sobre la difusión de la información y la investigación sobre las tecnologías que pueden permitir esta difusión

- b. Estudios y análisis conceptuales para el desarrollo de contenidos en los nuevos formatos. Esta línea trata de ser un foco de investigación más teórica sobre el diseño de los contenidos desde su vertiente más conceptual.
- c. Preservación del patrimonio Digital. Esta línea se basa en la necesidad de preservar los contenidos en los nuevos soportes para su correcta difusión y posterior utilización.

B. FUNDAMENTACIÓN

Si bien la carrera se cursa virtualmente en una plataforma de excelente calidad y respuesta del soporte técnico, no corresponden a esta aplicación materias que instruyan técnicamente en el uso de tecnologías y su implementación en el ámbito académico/ laboral.

El objetivo es entonces proporcionar una formación interdisciplinaria pero específica en gestión y tecnología de la cultura, encaminada a formar investigadores y profesionales que sean capaces de entender y resolver, tanto a nivel teórico como práctico, los nuevos retos, situaciones y problemas que actualmente afectan la gestión de las empresas culturales, el diseño y evaluación de políticas culturales

por parte de las administraciones públicas, de reflexionar sobre la sociedad de la tecnología convergente y de desarrollar proyectos culturales digitales.

La gestión cultural contemporánea se encuentra de lleno en el paradigma de la hiperconexión, el diálogo y el potenciamiento de la retroalimentación a través de las herramientas para la comunicación en red. Relatos de experiencias de procesos / proyectos colectivos o individuales de activismo digital artístico producción de cultura digital, arte y tecnología; mapeos / cartografías digitales; performances y exposiciones artísticas; labs de experimentación digital, quedan fuera del alcance académico, que debería formarnos en estas

nuevas tecnologías desde una etapa evolucionada de la carrera y preparándonos para nuevos retos de formación y desarrollo profesional en el ámbito de la Cultura.

Por esta razón, a pesar de ser tres temáticas críticas que parecen independientes, la actualización de materias, la generación de pasantías rentadas y especialización en tecnologías digitales son necesidades específicas interconectadas para la generación de nuevos empleos, tanto de investigación, como técnicos y de programadores de gestión para una de las problemáticas más duras de la Mar del plata contemporánea que afecta también a nuestro ámbito de estudio: “conseguir trabajo durante nuestra estancia en la Universidad y una vez recibidos”.

“DESCONEXIONES DE LA VIRTUALIDAD. EL SENTIMIENTO DE INCOMUNICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA TUGC, ANTE LA FALTA DE RESPUESTA DE LOS DOCENTES”

EMILIO GASTÓN POLO FRIZ
DOCENTE

GESTIÓN CULTURAL

“La fractura entre las disciplinas intelectuales históricas tradicionales y las realidades culturales de las sociedades del saber y la tecnología avanzada no implica necesariamente la desaparición del factor humano o de la identidad en la nueva realidad digital. Más bien, nos invita a reflexionar sobre las relaciones dinámicas entre la cultura y la tecnología, y a pensar seriamente, con las herramientas de la historia cultural, las innovaciones tecnológicas de hoy y las prácticas sociales que éstas hacen posibles”.

(Doueih, 2010:18)

Con la masificación de las nuevas tecnologías, así como el “fácil” acceso a las mismas, se han ido modificando los distintos procesos educativos -y la sociedad en general-, permitiendo una interrelación comunicativa sincrónica y/o asincrónica directa entre los actores -docentes, alumnos, estructuras administrativas, etc.- que componen la estructura de la Universidad.

Es así que, el viejo paradigma del docente parado sobre un estrado dictando una clase magistral ante un público estático y en silencio, ha mutado en un entramado de relaciones pluridimensionales.

En un contexto donde las cifras oficiales provistas por la Secretaría de Políticas Universitarias, revelan un ingreso al sistema Universitario de 1.300.000 estudiantes por año, con un egreso de aproximadamente 64.000; con indicadores que establecen que de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales, egresan un promedio de 22, evidenciando un problema de desgranamiento y lentificación en los trayectos curriculares de las carreras universitarias -sobre todo en los primeros años de formación-, se plantea un desafío mayúsculo hacia el seno de las instituciones universitarias que permita contener a la matrícula, reduciendo la distancia entre la duración teórica y la duración real en las carreras.

Esta realidad compleja y dinámica, conlleva a que la sociedad de la información exija nuevas habilidades y destrezas, principalmente a los docentes, que les permitan (inter) actuar con las nuevas tecnologías, donde:

“El uso racional de la tecnología contribuye considerablemente a los procesos de enseñanza aprendizaje, la fundamentación pedagógica de las Tic’s hacen de la educación una aventura que los estudiantes aprecian mucho. Los alumnos de los niveles primario, secundario y universitario de la actualidad son nativos digitales y esto hace necesario que los docentes del sistema educativo se actualicen para que brinden la posibilidad de

aprender con el uso de las Tic’s.” (UNESCO, 2008:1)

Desde una base donde los estudiantes cotidianamente utilizan Internet para comunicarse y relacionarse con otras personas, jugar y buscar información para sus trabajos, es frecuente advertir lo poco que se han utilizado estas herramientas como medio formativo en nuestra Facultad.

En el caso particular de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural -cuya modalidad es virtualizada-, donde debiera establecerse esta interacción multidireccional entre todos los componentes de la estructura educativa (docentes-alumnos-administrativos) mediada por las tecnologías, esto no siempre sucede.

En este sentido, en el trabajo profesional de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades | UNMdP), “El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Cohorte 2009”¹, Romero y Polo Friz exponen a través de una serie de encuestas cuantitativa y cualitativas, que uno de los grandes problemas en la lentificación de los estudiantes de la TUGC radica en la falta de presencia

¹ROMERO, L. y POLO FRIZ, E. (2016). El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Cohorte 2009. Trabajo profesional de carrera Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades-UNMdP.



y un seguimiento deficitario por parte de los docentes durante la cursada.

Como parte de las encuestas realizadas para este trabajo, se consultó a los estudiantes sobre los motivos que los llevaron a abandonar sus estudios en la TUGC. En este sentido, se pudo observar que el 47% corresponden a causas académicas, el 21% causas económicas-laborales, 21% causas institucionales y el restante 11% problemas personales-familiares. Del 47% perteneciente a causas académicas (ver gráfico N°1) los estudiantes resaltaron: 22% Alta relación docente-alumno. (Masividad en la cursada); 11% Seguimiento insuficiente de la cursada por parte del docente; 11% Dificultad en las relaciones interpersonales con algún(os) docente(s); entre otros.

Donde a la pregunta, *¿Cuáles son a su criterio las principales problemáticas de la deserción universitaria en la carrera?*, los estudiantes respondieron:

“Falta de tutorías presenciales.” (D.P.190)

“Desorganización administrativa. Falta de respuestas y soluciones a los problemas planteados. Poca participación de los docentes en el aula virtual.” (D.M.151)

“Acciones derivadas una comunicación interpersonal insuficiente en el ámbito académico, tanto con docentes y administrativos, como entre el alumnado.” (F.R.202)

“Respuestas tardías de algunos tutores.” (D.P.190)

Romero y Polo Friz coinciden en que, *“además del impacto psicológico que sufren las personas que abandonan una carrera, la institución también se ve afectada por un “sentimiento de frustración”, ya que por cada alumno que no se puede retener debería comenzarse un proceso de auto-evaluación donde, la planificación estratégica de las políticas institucionales de admisión, ingreso y retención de los estudiantes dentro de las Universidades, constituye una instancia fundamental en las acciones de gestión académica.”*²

Para ello, el docente debe concretarse en desarrollar e implementar estrategias concretas que estimulen el desarrollo de procesos cognitivos críticos por parte del alumno. Procesos cognitivos basados en la propia reflexión por parte del estudiante, como sujeto consciente capaz de reorganizar sus propios esquemas de pensamiento.

Es por ello que resulta primordial comprender el rol del docente como constructor y transmisor de conocimiento, donde su profesionalismo implica, más allá del propio compromiso con la enseñanza, la inmersión consciente en un universo complejo saturado de tensiones entre teoría y práctica.

² ROMERO, L. y POLO FRIZ, E. (2016). El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP.

Cohorte 2009. Trabajo profesional de carrera Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades-UNMDP.

Como parte de las acciones a llevar a adelante, se considera necesario diseñar e implementar un programa de capacitación docente que aborde temas inherentes a la educación en entornos virtuales -metodologías y estrategias de trabajo-, así como un programa de actualización en el uso de herramientas de aulas virtuales.

Establecer espacios de trabajo que alienten la interacción constante entre el Docente y el Alumno.

Desde esta perspectiva, asimismo, es fundamental que la Institución trabaje sobre un plan de mejoramiento de la carrera de Gestión Cultural que contemple las problemáticas que contribuyen al desgranamiento estudiantil, así como su inclusión en el Programa Tutores Académicos.

CAUSAS POR LAS CUALES DECIDIÓ ABANDONAR LA CARRERA

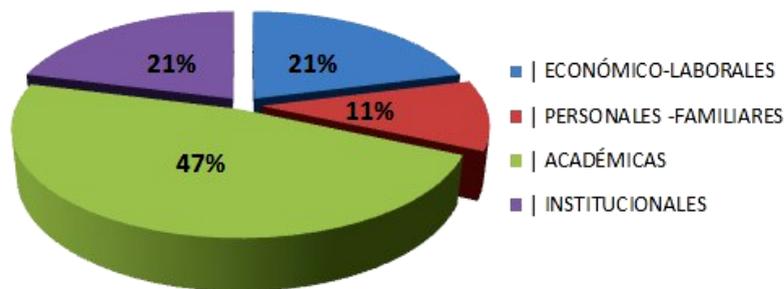


Gráfico N°1. Respuestas obtenidas a la consigna: Causas por las cuales decidió abandonar la carrera. Fuente: ROMERO, L. y POLO FRIZ, E. (2016). El comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Cohorte 2009.

FABIAN BARBARESI MORALES
GRADUADO

GESTIÓN CULTURAL

260



En el año 2011 comencé a estudiar a distancia la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC), como una manera de capacitarme en una carrera de carácter proyectual y que estuviera relacionada con la gestión en políticas culturales y de comunicación en sus buenas prácticas culturales, desde una mirada integral en el funcionamiento de una organización científico-cultural como lo es la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde allí, como trabajador universitario pensé en mi capacitación y formación como gestor cultural desde las buenas prácticas culturales, para mejorar mis tareas en el Departamento de

Prensa de la UNMDP. En el año 2015 culminé con la TUGC y en el año 2016 comencé a cursar presencialmente la Licenciatura en Gestión Cultural (LGU), la cual actualmente estoy finalizando-, para profesionalizarme y encontrar la identidad de mi perfil profesional en Gestión Cultural.

En este camino, se pretende para debatir en el Tercer Foro Académico sobre la revisión curricular de esta carrera de grado, desde una mirada de la identidad profesional en formación, mediante una construcción social ligada a lo académico basada en procesos de enseñanza a partir de talleres de prácticas profesionales que potencien la reflexión y la acción

como modo de pensar en la profesión. El objetivo de esta presentación es plantear una asignatura complementaria con la modalidad de un “taller” anual, como una materia más de enseñanza e intercambio de experiencias en el campo de la Gestión Cultural, en conjunto con las asignaturas “Práctica Profesional” y “Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura”.

El Plan de Estudios del “Ciclo de Complementación Curricular para la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural”, fue aprobado mediante Ordenanza de Concejo Superior N° 709/10, y establece en su diseño curricular una

“Organización del Plan de Estudios” dividido en cuatro partes: A) Gestión y Administración, B) Proyecto y Planificación, D) Historia, Cultura y Sociedad y E) Área Metodológica: que está comprendida por las asignaturas “Práctica Profesional” con una carga horaria de acreditación por parte del alumno de 200 (doscientas horas) y “Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura” con una carga horaria por parte del alumno de 125 (ciento veinticinco horas). Si bien la cursada de “Práctica Profesional” va de la mano con “Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura”, para que al momento de hacer la “práctica” en el campo de acción el alumno este nutrido de todos los instrumentos metodológicos que proveen las “metodologías de investigación”, se debería pensar

en otra instancia complementaria, la cual esté integrada por un plantel interdisciplinario de acción en gestión cultural. En casi todas las carreras de la UNMDP existen otras instancias que se desarrollan fuera del aula con supervisión de la Unidad Académica como los son las Prácticas Socio Comunitarias, que consisten en el cumplimiento de un trabajo efectivo, inmerso en instituciones de la sociedad civil, en organizaciones no gubernamentales, en organizaciones educativas y/o en otras dependencias estatales. Para el caso de la Gestión Cultural, y en mi experiencia personal como estudiante avanzado de la Licenciatura, pienso en un Plan de trabajo previo a la implementación de la Práctica Profesional y en acompañamiento de las Metodologías de Investigación, siendo un taller de experiencias en gestión cultural. Muchos estudiantes llegan a la finalización de la carrera con una experiencia previa por haber trabajado en temas relacionados con la gestión cultural, ya sea en forma privada o estatal. Pero no en todos los alumnos ocurre lo mismo, hay muchos que al descubrir la existencia de esta profesión, -la cual es demasiado joven en el mercado laboral-, no llegan a dimensionar su campo de acción o definir cual será el futuro perfil profesional. Desde allí es que se podría pensar mediante algún acuerdo institucional entre la FAUD con otros organismos y /o instituciones, un “Taller en Gestión Cultural”, el cuál sería dictado

261



por un docente de esta Unidad Académica con la visita de distintas personas que se dediquen desde un oficio o una profesión relacionada con la actividad en gestión cultural. Serían personas de diversas ramas o ámbitos, privados, públicos y del tercer sector. Sería como llevar las instituciones, los emprendimientos y/o actividades culturales adentro del aula. En el intercambio que pudiere surgir de una revisión curricular de esta carrera en Gestión Cultural, se podría tener en cuenta que el “Ciclo de Complementación

Curricular para la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural” prevé “Asignaturas Electivas de Opción Amplia para la Formación”, en las que el alumno deberá cursar y aprobar tres (3) asignaturas electivas de opción amplia de la oferta que se ofrecen y que pertenecen a distintas Unidades Académicas de la UNMDP, en las que el alumno deberá aprobar además de las respectivas instancias de evaluación, una carga horaria de 64 (sesenta y cuatro horas). En ese sentido se podría repensar, en la cursada y aprobación de dos (2) materias electivas de opción amplia y anexar en el lugar de la tercera materia electiva de opción amplia, un taller de experiencias en gestión cultural, que forme al alumno con una mirada más amplia en el campo de acción, más que en la teoría. Este taller tendría que ser con un abordaje desde la problemática de la identidad como un concepto dinámico con una fuerte

mirada desde lo latinoamericano. Con una política cultural sobre la base de un modelo abierto de cultura afirmado en la cotidianeidad social, a partir de la cual se pueda gestionar. Y que los profesionales o actores invitados del sector de la cultura tengan un amplio conocimiento de las gestiones integradas, compartiendo con los alumnos el funcionamiento interdisciplinario que muestran las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector para que el alumno pueda participar enriqueciéndose de herramientas al enfrentar el campo de acción en gestión cultural cuando inicie su Práctica Profesional, aplicando los instrumentos metodológicos correctos que optare. La metodología de este “Taller en Gestión Cultural”, consistiría en fomentar el intercambio y la asociatividad de experiencias entre alumnos y gestores culturales de distintos ámbitos de la sociedad, a fin de generar redes y conocer las actividades del quehacer del gestor cultural. Esto serviría para ir avanzando en la construcción de identidades personales y locales en gestión cultural. Podría pensarse mediante un método práctico-dinámico que busca incorporar conceptos y principios de la gestión cultural actual, las atribuciones y las instituciones que trabajan con la cultura y el financiamiento necesario para llevar a cabo las actividades culturales, ya sea en una institución pública, privada, en un barrio, de forma personal o en las formas que

el alumno vaya descubriendo según el intercambio de experiencias con los profesionales, gestores o actores culturales, según corresponda.

Para aprobar la asignatura del “taller”, el alumno debería cumplir con una carga horaria de 128 (ciento veinte y ocho horas). Abarcaría tres etapas la cursada: una explicación del marco teórico, metodologías de trabajo y entrega por parte del alumno de un trabajo final con objetivos definidos de cuál es el ámbito o especialidad de práctica en el que se identifica para su perfil profesional y para la elección de su futura Práctica Profesional. Intentando conceptualizar la presentación de este posible “Taller en Gestión Cultural”, se podría comprender a la identidad profesional del gestor cultural, como un constructo conceptual en términos de las narraciones de los sujetos que transmitirán sus experiencias conformadas por: “..Las historias que nos construyen; la formación y el trabajo como motor de búsquedas; las relaciones que impulsan y los afectos que acompañan; la formación que motiva, irrumpe y transforma; el desarrollo profesional que intercepta teorías críticas y prácticas transformadoras a partir de los sentido(s) de las buenas prácticas, la pasión conmoviendo, creando e innovando, la planificación y la improvisación para la acción que transforma e innova y una práctica que necesita del trabajo en equipo y la interrelación con otras

profesiones. Esto da cuenta de la compleja yuxtaposición que entrama vida, formación y profesión” (Ramos, 2016:77).

FUENTES

RAMOS, M. (2016). “La identidad profesional del Gestor Cultural. Un estudio interpretativo del entramado vida personal y desarrollo profesional en graduados de la TUGC de la Universidad Nacional de Mar del Plata”.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, Facultad de Arquitectura,

Urbanismo y Diseño. Plan de Estudios del “Ciclo de Complementación Curricular para la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural” - Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10.

“PROPUESTA DE REVISIÓN

BIBLIOGRÁFICA LENGUAJES 3,

EJE PUEBLOS ORIGINARIOS”

ANTRES JORGENSEN
ESTUDIANTE

los lenguajes culturales desarrollados en Latinoamérica, Argentina, y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires, desde la época precolombina hasta el siglo XX. Dado este encuadre temático-temporal, la Antropología Sociocultural nos proporciona un adecuado marco conceptual y casuístico para analizar los valores simbólicos, formales y de uso, de las producciones culturales que han acontecido y acontecen en diferentes regiones del territorio argentino. Sostenemos **la pertinencia de incluir la perspectiva antropológica** dado que, desde su surgimiento, viene consolidando una serie de particularidades disciplinares, a saber: el uso del concepto de *cultura* como herramienta para indagar la interconexión de las dimensiones simbólicas y materiales en la vida social; la combinación de enfoques sincrónicos y diacrónicos para abordar la gran diversidad humana en tiempo y espacio; la perspectiva holística en virtud de asumir la interdependencia de múltiples aspectos (políticos, económicos, religiosos, etc.) de la realidad humana.

Desde esta perspectiva, entonces, nos proponemos:

- **Interpretar** los contextos de surgimiento de las prácticas culturales históricas y actuales.
- **Analizar** la relación entre lo material y lo simbólico en algunas producciones culturales.
- **Reconocer** los grupos sociales protagonistas del desarrollo de

algunas de ellas y sus relaciones internas.

- **Conocer** el proceso de transformación del entorno como producto de una determinada cultura en un momento histórico en Latinoamérica y en Argentina.
- **Capacitar** al alumno en el reconocimiento y la explicación de los procesos de producción cultural en diversos sectores socioculturales.

Conocer un lenguaje implica conocer su potencialidad expresiva, su funcionalidad, su historicidad. Así, las transformaciones ocurridas en lo que hoy conocemos como territorio argentino, desde los primeros agrupamientos humanos hasta nuestros días, en lo relativo a usos y costumbres, creencias, ceremonias, en fin, todo lo que evidencia las ideas, los valores culturales y los cambios de las sociedades en el devenir histórico y que contribuye a la comprensión y la comunicación de hechos y procesos culturales, será objeto de nuestro estudio.

Fundamentación de las modificaciones propuestas:

Los procesos de resistencia y transformación de las sociedades indígenas americanas (es decir, preexistentes a los Estados nacionales) iniciaron, con un tenor sin precedentes, en el siglo VI ante la expansión imperialista occidental. No obstante, las características que estos adquirieron variaron en

GESTIÓN CULTURAL

PROBLEMÁTICA

Al haber cursado la materia y recorrido la bibliografía de la cátedra, podemos sacar la conclusión que la respectiva al eje destinado a los pueblos originarios no está lo suficientemente *aggiornada* a las nuevas conceptualizaciones antropológicas necesarias para hacer un análisis cierto de los pueblos originarios.

ESTRATEGIA PARA INTERVENIR

Lenguajes Artísticos III presenta otro ángulo de abordaje para el área de Comunicación y Lenguaje. Recordemos que estamos encaminados a centrar la mirada “tanto en la instrumentación de

las diversas formas de comunicación de hechos y procesos culturales, así como en el desarrollo de la comprensión y utilización de los mismos con fines culturales y su relación con los distintos tipos de receptor”. La organización de las asignaturas que componen esta área no está dada por un sistema de correlatividades. Sus abordajes son factibles de generar un intertexto para la lectura de *-lo cultural-* desde sus diferentes expresiones: arquitectura, pintura, grabados, esculturas, literatura, música, artesanías, objetos de uso cotidiano, medios de comunicación.

La asignatura refiere a los lenguajes artísticos y, en forma más general, a

función de los frentes colonizadores y las idiosincrasias de los pueblos en interacción. Culminado el período colonial, las elites criollas de la naciente República Argentina declararon a la ciudadanía interna como “blanca y europea” e impulsaron, hacia fines del siglo XIX, campañas militares que garantizaron la apropiación estatal definitiva de los territorios indígenas. El avance del Ejército nacional sobre las regiones pampeana y patagónica, referido en la historiografía como “Conquista del Desierto”, tuvo continuidad en la llamada “Conquista del Desierto Verde” sobre la región chaqueña, a comienzos del siglo XX. Una vez desarticulados y reducidos, los sobrevivientes fueron incorporados como ciudadanos indiferenciados mediante políticas asimilacionistas y, en este contexto, algunas regiones del país se proclamaron “libres de indios” en consonancia con la narrativa hegemónica de la “extinción”.

Ahora bien, en Argentina, la década del ochenta dio inicio a una etapa de reconocimientos jurídico-políticos a la “otredad étnico-cultural” como consecuencia de la consolidación de movimientos indígenas, militancia de organismos de derechos humanos y reapertura democrática en 1983 (luego de la última dictadura cívico-militar). En este devenir, y en el marco de políticas gubernamentales multiculturalistas, Argentina reformó su Constitución nacional (1994), reconociendo la preexistencia de los

pueblos originarios y una serie de derechos colectivos específicos. Este proceso favoreció la visibilización de sujetos que, desde sus particulares trayectorias, participan en la arena pública como indígenas; dando a conocer sus formas de organización política, sus proyectos culturales e interculturales y sus aspiraciones de desarrollo. Síntoma de esta realidad es la validación, por parte del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), de treinta y nueve pueblos originarios contemporáneos en el país.

Por lo antedicho, consideramos relevante un acercamiento a las perspectivas académicas que, en diálogo con los propios indígenas, vienen analizando y problematizando. Desde esta óptica, detallamos a continuación la bibliografía propuesta:

1. **Briones, C. et al.** (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas*. En A. Ameigeiras y E. Jure (Coords.), *Diversidad cultural e interculturalidad*, (pp. 255-264). Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y Prometeo Libros. Disponible en: https://www.academia.edu/26728532/Diversidad_cultural_e_interculturalidad_como_construcciones_sociohist%C3%B3ricas._GEAPRONA_

2. **Citro, S. et al.** (2016). *Memorias, músicas, danzas y juegos de los Qom de Formosa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Memorias%2C%20m%C3%Basicas%2C%20danzas%20y%20juegos%20de%20los%20Qom%20de%20Formosa%20-%20Interactivo.pdf>
3. **Grimson, A. y Karasik, G.** (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson y G. Karasik (Coords.), *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea*, (pp. 15-24). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. http://pisac.mincyt.gob.ar/descargas/Diversidad_Sociocultural.pdf
4. **Kropff, L.** (2011). Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras. *Alteridades*, 21, (42), 77-89. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v21n42/v21n42a6.pdf>
5. **Soler, C.** (2017). “Enfocar nuestra trinchera”. El surgimiento del cine indígena en la provincia del Chaco (Argentina). *Folia Histórica del Nordeste*, (28), 71-97. Disponible en: [file:///D:/Downloads/1777-4875-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1777-4875-1-PB%20(1).pdf)

Producciones culturales contemporáneas de pueblos originarios.

BarronNestor Selección. **Bayer Osvaldo** Prologo. KALLFV MAPU. TIERRA

AZUL. ANTOLOGIA POESIA MAPUCHE CONTEMPORANEA <http://www.nestorbarron.com.ar/Poesia%20Mapuche.htm>

COLIBRÍES ENCENDIDOS, poesía mayor. Ed. Leviatán.

Proyecto Raíces. Copilación fotográfica de pueblos originarios Qom y Mapuche. <https://www.flickr.com/photos/aecid/sets/72157630117928426/taculos/17-23880-201112-20.html>

PUEL KONA - KINTU NEWEN (CD COMPLETO) Producidoby@ <https://www.youtube.com/watch?v=qpfml-aKJN8>

*Esta propuesta de actualización bibliográfica de la materia Lenguajes Artísticos III de la carrera TECNICATURA UNIVERSITARIA EN GESTIÓN CULTURAL, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) surge de un grupo de estudiantes avanzados, que reconocen a los pueblos originarios del territorio argentino, en su complejidad histórico, social y política. Como un intento de complejizar la linealidad evolutiva de los grupos humanos, poniendo en juego producciones culturales contemporáneas dentro de los contextos provinciales y nacionales de nuestro país. En el proceso de investigación tuvimos el

acompañamiento de **Magallanes Julieta**, Dra. en Antropología(UBA) y especialista en temas de pueblos originarios, tesis doctoral: *De “advenedizos” y “extintos” a sujetos políticos: Una aproximación a las formas de ser mapuche y pehuenche en la contemporaneidad mendocina.* Tesis de licenciatura: *Control territorial y estrategias de reproducción: el caso de Pueblo Viejo de la cueva (departamento de Humahuaca Jujuy).*

“EL PROYECTO DE GRADUACIÓN VINCULADO AL MEDIO SOCIAL”

MAG. ARQ. LAURA ISABEL ROMERO
DOCENTE

268

GESTIÓN CULTURAL

269

A) UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

1. La dificultad de los estudiantes en la detección de un problema de abordaje para un proyecto de gestión cultural y su consecuente, diseño.
2. La incorporación de las Practicas Socio-Comunitarias al Plan de estudios.

La Universidad Pública tiene un rol social como formadora de ciudadanos comprometidos con la sociedad vinculándose a través de un trabajo con la comunidad; donde el conocimiento académico y los saberes se encuentran en un trabajo

colectivo y sostenido atendiendo a las necesidades y demandas de la comunidad.

En este marco, la Facultad (FAUD) debe continuar reflexionando sobre los problemas y demandas de su momento histórico pero que, además constituirse en una fábrica de ideas. Que forme a profesionales con competencias que permitan reflexionar y (re)accionar frente a múltiples demandas sociales a través de la innovación y la vinculación tecnológica-científica.

Finalmente, la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC) debe contribuir a formar ciudadanos y profesionales

comprometidos. Todo ello implica, no solo formar académicamente a nuestros estudiantes sino contribuir al desarrollo de habilidades y competencias que permitan comprometerse con aspectos sociales, culturales, económico y políticos de su contexto. *“Una educación basada en competencias, es, para decirlo en pocas palabras, una formación de acción-reflexión”*. (Virgili, 2018: 7)

La TUGC es una propuesta de formación de pregrado que cumple 20 años. Durante este tiempo, la modalidad de cursada a distancia fue adecuándose a distintos formatos de dictado. Asimismo, las asignaturas han actualizado o incorporado contenido y han propuesto diversas intervenciones pedagógicas.

Sin embargo, consideramos necesario seguir interpelando a la formación.

La construcción del campo de la Gestión Cultural en la Argentina instó a problematizar la necesidad de formación de los actores que trabajaban en el sector de la cultura.

El abordaje de problemáticas existentes como así también, las tensiones que surgen a partir del reconocimiento de la diversidad cultural de nuestros territorios pone en tensión la formación académica específica de la gestión cultural. El reconocimiento de la existencia de un “otro”, la heterogeneidad de los territorios y la diversidad de culturas¹ que los habitan, marcan nuevos desafíos para los gestores culturales.

En este sentido, creemos que la asignatura Proyecto de Graduación² se constituye como un espacio de convergencia de las temáticas abordadas durante la carrera como así también, un espacio para reflexionar con la comunidad sobre los problemas de la ciudad y la región.

Los proyectos de graduación de los estudiantes giran en torno a distintas temáticas del campo de la cultura que son abordados desde la gestión cultural con una fuerte vinculación institucional, en muchos casos. Si bien, los estudiantes a lo largo de la carrera tienen asignaturas que abordan la realización de proyectos existe una heterogeneidad en la capacidad de formulación de un proyecto.

¹**Temas dictados en el Seminario de Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural.** Ciclo de Complementación Curricular. OCS 709/10. Propuesta pedagógica Mag. Laura Romero.

²Objetivos de la Asignatura Proyecto de Graduación:

- Abordar los diversos aspectos y acciones integrantes de un proyecto de Gestión Cultural en el marco de una realidad social determinada.
- Capacitar al alumno en la generación, estructuración, presentación, y realización de un proyecto de gestión cultural integral, cuyo objeto sea algunos de los desarrollados durante la carrera y que puedan ser implementado en su totalidad.
- Capacitar al alumno para poder evaluar el proyecto generado y que pueda lograr impacto importante en la temática seleccionada.

Esta realidad pone en alerta a la cátedra en la búsqueda de estrategias de fortalecimiento que permitan a los estudiantes reflexionar críticamente el abordaje de los problemas y consecuentemente, el diseño del proyecto de gestión cultural.

Compartimos lo expresado por Ander Egg¹ que: *“El núcleo de toda estrategia didáctica no es el contenido del programa, sino el comportamiento que produce; no lo que las personas aprenden, sino lo que hacen como resultado de su participación en el curso; así se genera y reproduce un verdadero y nuevo cúmulo de conocimiento, donde tiene por cierto el modo en que es constituido por una correcta definición y por el acuerdo del grupo”*.

Por otro lado, las problemáticas socio-culturales necesitan de un abordaje integral desde la gestión cultural. En este sentido, la incorporación de las Prácticas Socio-comunitarias² (PSC) al proyecto de graduación permitirá relacionar, como hemos dicho, la teoría y la práctica. La PSC se han incorporado en la Universidad Nacional de Mar del Plata como un tema de abordaje en las competencias de formación integral de los estudiantes.

Es necesario una vinculación con el medio que sitúe a la comunidad en un escenario de privilegio donde la

¹Ander Egg Ezequiel (2001). “Enfoques Metodológicos, una Construcción Colectiva”. Eudeba. Buenos Aires.

²OCS N° 1747/11.

gestión cultural aporte una mirada local, pero en perspectiva glocal. En este sentido, creemos que la incorporación de las Prácticas socio-comunitarias a la asignatura contribuirá a la detección de una problemática sociocultural que necesita de la intervención de un gestor cultural.

De igual modo, el reciente proceso de evaluación institucional de la UNMDP, ha conllevado la evaluación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que se encuentra íntimamente ligado con la modalidad de dictado de la carrera. Una vez pasado este proceso, las carreras bajo modalidad a distancia deberán acreditarse y cualquier adecuación de su plan de estudios situara la necesidad de incorporar las prácticas socio-comunitarias.

B) ESTRATEGIA DE ABORDAJE

- 1. Fortalecer el Taller de Proyectos** que se realiza actualmente. El mismo se desarrolla en forma presencial en el aula para los estudiantes de Mar del Plata y en línea a través de videoconferencia con los estudiantes que se encuentran en otras localidades, provincias y/o países;
- 2. Propiciar la vinculación con el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural⁵** a partir del Seminario Obligatorio Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales.⁶

3. **Propiciar reuniones con docentes** del área de conocimiento: Proyecto y Planificación.
4. **Incorporar bibliografía** que acompañe las nuevas problemáticas del campo de la cultura.
5. **Analizar el contenido mínimo, correlatividades, carga horaria, ubicación en el plan de estudio 1998 según OCA de creación y modificatorias;**
5. **Analizar Resolución Ministerial 2641/17, entre otras normas;**
7. **Incorporar contenido a la asignatura en vinculación con la Práctica socio-comunitaria según OCS N°1747/11 y OCA de la FAUD;**
8. **Promover el dictado de la asignatura en un sexto cuatrimestre** a efectos que los estudiantes hayan abordado todos los contenidos de las asignaturas anteriores;

“LA RIQUEZA CONCEPTUAL SE SUSTENTA

EN LA BIBLIOGRAFÍA

CON LA QUE CONTAMOS”

MAX GABRIEL GIL
ESTUDIANTE

TEMA: COMO SE PRESENTA LA BIBLIOGRAFÍA DE LA TUGC DESPUÉS DE 20 AÑOS DE HISTORIA DE LA CARRERA.

INTRODUCCIÓN

Cursar la Tecnicatura en Gestión Cultural me abrió las puertas a la comprensión del detrás de escena del “*Mundo de la Cultura*”; sus modos, sus formas de expresión y de desarrollo, los significados que puede adquirir para las personas y la importancia que genera participar en *eventos culturales*.

Me ha transmitido una *Visión Plural* de las cosas al ver y tratar de comprender eventos y acciones de

los individuos, aislados o en grupos. Comprendí que todos poseemos un conjunto de tradiciones heredadas y aprendidas, que nos definen, caracterizan y nos moldean en la forma de festejar, actuar y socializar con otras personas.

Pero también me dio *Herramientas* para entender que estos *Actos Culturales* que llevamos a cabo diariamente, se reflejan en un sin fin de esquemas que se repiten y a los que deberíamos prestar atención, ya que lo insólito, es que pueden llegar a pasar desapercibidos si no se los contempla con detenimiento. Todos sabemos que la Arquitectura, las celebraciones de distintas indoles,

⁵OCS Nro 709/10 Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Gestión Cultural. ⁶ Objetivos Núcleo Conceptual y Epistemológico:

Introducir a los estudiantes en el campo disciplinar de la Gestión Cultural vinculando su operatividad en el ámbito del desarrollo local con las tensiones que se manifiestan

Introducir a los estudiantes en el campo de la investigación sociocultural desde la casuística a la teoría

Introducir a los estudiantes en la complejidad epistemológica de la Gestión Sociocultural vinculando el estudio de casos con la generación de teoría y la corrección de las prácticas.

Introducir a los estudiantes en el campo de la crítica a los Proyectos Socioculturales en su dimensión conceptual y epistemológica para detectar las áreas de vacancia disciplinar que requieren nuevos conocimientos para dotar de operatividad al proyecto.

la Indumentaria, los Espacios Culturales, las formas de hablar y comunicarse, y legislaciones de leyes y/o normas, entre otras muchas cosas, son atravesados transversalmente por la Cultura de una u otra manera. Pero pocas veces nos detenemos a pensar cuántas de estas cosas nos influyen día a día, o en otras palabras por qué las seguimos manteniendo vivas en nuestras acciones, y cuántas inconscientemente necesitamos repetir las para sentirnos parte de una sociedad.

PROBLEMÁTICA

La formación que brinda la Tecnicatura en Gestión Cultural está centrada en la obtención de conocimientos en temas referentes a la Cultura. Busca forjar un carácter plural sobre la misma. Brinda *Herramientas* que permiten a los futuros gestores afrontar problemáticas de la Gestión Cultural, o las bases para que cada uno de los egresados siga desarrollando su especialización en el ámbito que más se adecue a sus gustos.

Muchos de esos conocimientos son presentados a los alumnos a través de material bibliográfico, trabajos prácticos, o profundizados por ellos mismos por la curiosidad que despiertan algunos temas tratados a lo largo de la carrera.

Dentro de esas “herramientas” se encuentra el *Material Bibliográfico*. Primer acercamiento a Pensadores, Ideas, Políticas Culturales,

Legislaciones, y Hechos Históricos de distinta índole e importancia para la carrera. Este corpus está formado por una gran cantidad de material bibliográfico aportado por las distintas materias, dividiéndose y agrupando en “ejes temáticos”. A esta bibliografía también podemos sumarle los *Hipervínculos*, “*resúmenes guía*”, que ayudan a entablar un diálogo con la materia, en donde se acentúa la importancia de los temas tratados por parte de la cátedra.

Al transitar la carrera se nos presenta un caudal de material de estudio rico y abundante; pero esto, presenta, o presentó (en su momento), dos grandes problemáticas que surgen en distintos momentos de nuestra formación.

- Desorientación de “*por dónde empezar a leer*” por la cantidad de bibliografía presentada en cada eje temático. En algunos casos son muy pocos archivos, pero en otros son bastantes y con una carga de lectura extensa. Sin presentar una división u orden de lectura.
- La segunda problemática es la bibliografía en sí misma. Que en algunos casos es “desactualizada”, o presenta falta de temas relacionados con la actualidad. Cuando se acude a internet a buscar información aparecen autores o material de lectura más acordes con las problemáticas que se viven en la actualidad, generando la omisión

del material propio de estudio de la materia.

De estos dos inconvenientes presentados, se desprenden preguntas como:

- ¿Se puede clasificar la Bibliografía en *Obligatoria*, *Complementaria* y *Anexa*, para permitir una mejor interacción con el material de estudio?
- ¿Cómo va a ser la adquisición de material bibliográfico nuevo?, ¿Va a ser físico, teniendo que digitalizarlo, o va a ser virtual y se compartirá en el Aula Virtual?
- ¿Existe la necesidad de re digitalizar textos colgados en el Aula Virtual que se utilizan en la actualidad por encontrarse dificultosos para su lectura?

Las posibles soluciones a estas interrogantes son:

- La compra de material bibliográfico físico o virtual.

- Digitalizar libros existentes en la biblioteca o por préstamo para su realización por parte de profesores, alumnos, y ex alumnos.
- Separación del material de estudio, en “obligatoria”, “complementaria” y
- “anexos”, que permita saber en dónde posicionarse para empezar a estudiar y a qué darle mayor prioridad durante la cursada.
- Agregar secciones específicas en el Centro de Documentación de la FAUD sobre temas relacionados a la Gestión Cultural, acorde a las posibles necesidades de la carrera y sus egresados, ejemplo: autores, bibliografía de consulta, enlaces de interés, revistas y publicaciones culturales, etc.. y que permita ser un Faro para la búsqueda de datos útiles a los alumnos.

“ANÁLISIS SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL, SUS POSIBLES VARIANTES Y EL ABORDAJE DESDE LA UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA”

BRENDA BETANIA BENAVENTE
ESTUDIANTE

GESTIÓN CULTURAL

DEBATES SOBRE LA GESTIÓN CULTURAL

Los debates en torno a la conceptualización y delimitación del campo de la Gestión Cultural nos llevan de manera irremediable a indagar sobre las dos palabras que componen la profesión.

Por un lado cultura, término que, a pesar de haber sido estudiado por infinidad de autores no encuentra un significado común. Las transformaciones más recientes incorporan el plural, entendiendo que la universalización de la cultura se desentiende del concepto de diversidad, su inclusión en las prácticas y los modos de pensarlas. En este sentido Rodrigo Montoya

(2011), antropólogo, relaciona el singular cultura con el concepto de colonialidad del poder que trabaja Anibal Quijano (1992) y retoman algunos autores de la filosofía de la liberación. La colonización del territorio que hoy llamamos América Latina, la introducción del capitalismo y el patriarcado moderno se anclaron en una estrategia de dominación cultural que implicaba e implica la clasificación racial de la población y la asociación de las nuevas identidades que se van gestando como inferiores. Esta dominación se evidencia, entre otras cosas, a partir de la homogeneización del lenguaje. Anibal Quijano insiste que debemos

permanecer en la heterogeneidad como un modo de existencia en plural, como un desarrollo de la vida comunitaria que es más característica de nuestros pueblos. En el proyecto de Ley Federal de las Culturas, cuya realización tuvo una impronta enmarcada en la diversidad a través de foros en todas las provincias, se concibe a las culturas como aquellos sentidos que le otorgamos a nuestros modos de vivir comunitarios. Si bien podría guiarnos a otro debate hay algo que está claro: es colectivo y no individual.

Por el otro lado está la palabra gestión, que nos conduce de manera intrínseca al hacer. Se puede debatir sobre la palabra en sí misma también ¿Se trata de gestión, articulación, promoción, animación? Lo ponemos en duda, pero seguramente podamos afirmar que la gestión cultural tiene que ver con el hacer y con lo colectivo. Este concepto demarca ciertos límites. La profundización de este debate nos llevaría a pensar si los límites los marcan las prácticas colectivas o la intencionalidad por las cuales se originan.

El interrogante sobre qué es la gestión cultural nos lleva a un espacio de más incertidumbres que certezas, quizás sean parte inseparable de nuestra carrera y aprendamos a vivir con y desde ellas. Pero también nos podemos preguntar el por qué y el para qué. En unos audiovisuales publicados por la Universidad de Tres de Febrero (2017) se registra

un encuentro entre docentes, estudiantes y gestores empíricos donde se plantea la necesidad de arribar a lugares comunes en relación a la problemática de la especificidad de la Gestión Cultural. Una de las participantes, Romina Solano de FLACSO, interpreta que hay una triada estado/sociedad/mercado que concentra la toma de decisiones en cuanto al desarrollo cultural. Cuando se generan vacíos en los dos primeros, las decisiones las monopoliza el tercero. Por su lado Matias Zarlenga sociólogo, plantea que la Gestión Cultural es una de las pocas disciplinas que tiene dos caras que la distingue de otras: la reflexión y la acción. Son dependientes una de otra y discrepa de su carrera por ejemplo abocada a la reflexión pero no a la acción. Dentro del mismo debate Marcela Andrade, docente de la UBA, establece que el rol del gestor cultural radica en tener la capacidad de observar las prácticas culturales, traslucirlas, problematizarlas, visualizarlas para comprender sus falencias o sus potencialidades de crecimiento y proponer acciones que lleven a transformarlas, enriquecerlas. Además postula que el gestor es un ser que identifica su ideología y debe profundizar sobre ella. Es fundamental, entonces, develar la postura ideológica que se esconde detrás de cualquier práctica. La antropóloga Rita Segato, luego de problematizar su profesión, se plantea una *antropología por demanda*

(Segato, 2015). Se refiere a aquella que surge de las problemáticas de la sociedad que requieren un estudio para la elaboración de una respuesta. De esta forma piensa su disciplina como una herramienta que no se cierra al mundo de los antropólogos construyendo una ciencia endogámica, sino que se abre y se pone al servicio de la comunidad. También marca que “la antropología es siempre militante” concepción que se relaciona a la mencionada anteriormente. Cualquier proceso de investigación o elección de práctica es una decisión política.

Quizás podamos transformar nuestras representaciones sobre las condiciones eurocéntricas con las cuales nos adentramos en general en el aprendizaje académico y abrimos a una disciplina colaborativa, sin un campo estrictamente delimitado, que roce e interactúe con otras, así como también con la sociedad de la que forma parte de forma fluida y comunitaria.

SOBRE LA ORIENTACIÓN DE LA FAUD

Existe una clara orientación de la carrera en pos de formar un perfil profesional que muchos estudiantes ponemos en cuestión. Si bien cada facultad tiene la potestad de crear las condiciones de estudio y contenidos para trabajar sobre el rasgo identitario de la formación, lo que devela una postura ideológica, el encuadre de la tecnicatura es tan específico que no deja margen para

la elección de conformación de un camino propio a cada estudiante. Es natural que al converger en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño presente un acercamiento más profundo a la gestión sobre el patrimonio tangible, museos y valoración del arte arquitectónico. No obstante, es imperioso por un lado sondear la inserción de los egresados en el mercado laboral y, por otro atender e incluir dentro de la currícula algunos ejes fundacionales de la gestión cultural que no se pueden menospreciar. Un ejemplo son los estudios sobre el surgimiento de las investigaciones en cultura abordados desde la antropología, materia que se puede elegir como opcional recién en el ciclo de la licenciatura, cuando en las currículas de las carreras humanísticas figura en primer año. Así como también los estudios desde la sociología sobre los movimientos y prácticas culturales contemporáneos. Contenido que integra la cátedra sociología de la cultura de la Licenciatura en Sociología de la facultad de Humanidades.

En ligazón a la inserción laboral sería beneficioso que se contemplara la inclusión de instrucción en política institucional sobre todo orientada a la facultad, ya que es un ámbito de injerencia directo: el ingreso a la docencia. En este sentido también emerge la posibilidad de estudio de los ámbitos estatales de cultura: secretarías, direcciones, ministerios, ya que son espacios competentes a nuestra profesión.

Así mismo es menester señalar una cuestión de contenido que podría o debería ser transversal a todas las asignaturas de la tecnicatura y el estudiante recién lo problematiza en la última materia de la licenciatura, al momento de comenzar a escribir su proyecto de tesis: la escritura académica y la producción personal. Es un aprendizaje que aflora desde la praxis adoptar los modos de narrar, la distribución en las hojas, las normas de presentaciones académicas, etc. El arte de la escritura y la producción personal de textos son demasiado complejos para relegarlos al final de la carrera, es probable que ello nos defina como personas que pasamos varios años dentro de una institución y nos diferencie de los gestores culturales que se forman desde el quehacer mismo.

Por último dejar la invitación a los docentes de las materias de la tecnicatura a inspirar en los estudiantes lecturas creadas por autores de Nuestra América (Martí, 1891). Es fundamental para la labor del gestor cultural servirse de bibliografía brotada del territorio mismo del cual nacen las prácticas.

“Cultura supone entonces el suelo que obligatoriamente se habita. Y en habitar un lugar no se puede ser indiferente de lo que allí ocurre” (Kusch, 1976)

BIBLIOGRAFÍA

¿Y eso con qué se come? Diálogos sobre la Gestión Cultural en la Argentina.

(2017). [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Fmetpyh7ogA>

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.

Montoya Rojas, R. (2011). *Cultura y culturas: desde la colonialidad del poder y desde los pueblos indígenas. Alai - América Latina*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/50477>

Segato, R. (2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Segato, R. : “La antropología siempre es militante”, : Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.fhyics.unam.edu.ar/portada/ritasegato-la-antropologia-siempre-es-militante/>

“EXPERIENCIA CON LA ELABORACIÓN DE OBJETIVOS”

GIUSTINA, VIRGINIA
SABELLI, MARÍA
ESTUDIANTES

elaboración de objetivos es una tarea básica que resulta primordial para el diseño y gestión de proyectos.

Sin embargo, y a pesar de este gran desarrollo de prácticas y contenidos al respecto, encontramos que el procedimiento que habíamos incorporado sobre la construcción de objetivos no era el apropiado con respecto a las tareas prácticas solicitadas durante el cursado de las nuevas materias de la Licenciatura. Asimismo, teníamos grandes dificultades para entender en qué estábamos fallando después de haber redactado objetivos durante la Tecnicatura.

Sin embargo, más allá de nuestro recorrido personal, debemos destacar que tenemos conocimiento que el desarrollo de algunas materias ha sido modificado en estos últimos años, por lo cual, ya no estamos en condiciones de generalizar con exactitud en el desarrollo actual de las materias. Por ello, más que formular una estrategia de abordaje, creímos que era necesario dar visibilidad a esta situación concreta y proponer un mayor énfasis en el trabajo práctico de este tema en los alumnos de la TUGC, ya que la correcta redacción de objetivos es una tarea básica para el desarrollo profesional de los técnicos universitarios en gestión cultural, sobre todo al momento de una presentación para financiamiento.

Aun así y considerando que, como estudiantes probablemente nuestra propuesta no esté al alcance de

las habilidades pedagógicas que si poseen los profesores, nos atrevemos a proponer como medida un contenido específico en las asignaturas relacionadas con el diseño y gestión de proyectos culturales que contemple una serie de ejercicios que, durante el desarrollo de la cursada, permitan al estudiante observar sus propios errores en la formulación de objetivos generales y específicos para proyectos hipotéticos. Ejercicios que darían material al profesor para orientar las correcciones necesarias y subsanar desaciertos posteriores. Asimismo, proponemos la sociabilización de dichos trabajos y sus correcciones entre los estudiantes, mediante alguna herramienta como el foro, para generar un intercambio de ideas entre alumnos y docentes. En este sentido, y para finalizar, volvemos a remarcar que el intercambio y la comunicación fluida que implique un ida y vuelta entre el trabajo del estudiante y la corrección del docente es esencial para el aprendizaje de contenidos que implica aprender una labor práctica.

GESTIÓN CULTURAL

EXPERIENCIA CON LA ELABORACIÓN DE OBJETIVOS

Como egresadas de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y estudiantes actuales del Ciclo Complementario de la Licenciatura de Gestión Cultural – en el cual nos encontramos en el tramo final- necesitamos dar a conocer una problemática con la cual nos enfrentamos en el primer año de cursado de la Licenciatura y que, creemos, tiene relación con nuestro aprendizaje durante la Tecnicatura. Nuestra Cohorte (2016) tuvo grandes dificultades en varias materias para elaborar adecuadamente objetivos (generales y específicos) en proyectos

de intervención. Esta situación no fue un caso aislado sino una cuestión generalizada entre nosotros (los educandos), evidenciado principalmente durante las cursadas de las materias Seminario Obligatorio de Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales y Práctica Profesional. Frente a este escenario, cabría remarcar que los estudiantes proveníamos de cohortes de diferentes dentro de la TUGC.

Durante el cursado de la Tecnicatura es constante, en mayoría de las materias, la realización de trabajos prácticos en relación con el diseño de proyectos culturales por parte de los estudiantes, en los cuales la

“NECESIDAD DE SEGUIMIENTO AL EQUIPO

ADMINISTRATIVO Y DOCENTE

TECNICATURA UNIVERSITARIA

EN GESTIÓN CULTURAL ”

ENEAS MARTÍN VACA BUALÓ
GRADUADO

trabajos prácticos sin obtener aún la devolución de la primer parte,

- Demora de respuestas de parte de los docentes. En ocasiones se realizaron consultas sobre bibliografía y/o trabajos prácticos y las respuestas demoran mucho más de lo normal o directamente no llegan, provocando malestar en los estudiantes y buscando respuestas por parte de compañeros, arriesgándose a cometer errores por no tener una respuesta concisa y clara desde el equipo docente,
- Ausencias sin avisos de docentes a las mesas examinadoras, en dos ocasiones presencié la ausencia de una docente sin previo aviso a las mesas examinadoras, en ambas ocasiones había estudiantes que viajaron desde muy lejos para rendir el único examen presencial, habiéndose preparado y haciéndose cargo ellos mismos del costo de sus pasajes,
- Falta de acompañamiento de parte de los docentes, en algunas materias tuvimos docentes que marcaron la diferencia y nos acompañaron desde la distancia, abriendo el juego a posibles debates, brindando propuestas atractivas, haciéndonos preguntas, realizando acciones simples que facilitan una cursada productiva. En cambio, la ausencia de esta presencia en

otros docentes hizo desertar a muchos estudiantes.

Estas observaciones me atrevo a ponerlas sobre la mesa conociendo desde cerca las causas y consecuencias. Hace muchos años que trabajo en el ambiente de la cultura, por lo tanto conocía y conocí a partir de la tecnicatura a muchos de los estudiantes que iniciaron la carrera al mismo tiempo que yo y tuve la oportunidad de saber porque motivo abandonaron la misma, permitiéndome enumerar estas cuestiones arriba mencionadas que creo que están llenas de coherencia y que son de fácil percepción para todos los que formamos parte de la TUGC.

Como conocedor de la cultura se que hay cuestiones personales, de motivación, interés, sentido común y respeto que son dosificadas de acuerdo a la personalidad de cada uno de los trabajadores y estudiantes de la Universidad, por eso entiendo que hay características que no se pueden cambiar, pero si creo que se debería instalar un puesto de seguidor-controlador que sea electo cada año lectivo y que tenga la posibilidad de opinar e intervenir en el desarrollo de las materias y del trabajo administrativo. Supervisores (entre 1 y 3) aquí detallados:

- Un supervisor asignado a las materias referidas a Gestión y
- Administración y Proyecto y Planificación

Un problema que surge en varios momentos de la carrera TUGC es la necesidad de un supervisor general o por cada área de la carrera (3) en total.

En varias ocasiones durante la carrera nos encontramos con administrativos y docentes que colaboraron en el abandono de muchos estudiantes a lo largo de mi pasaje por la cursada.

Algunas de las irregularidades que encontramos fueron:

- Falta de respuestas de la oficina administrativa al comienzo de la carrera, cuando un estudiante recién comienza y no puede ingresar a las aulas virtuales o

no está inscripto en determinada materia por ejemplo,

- Bibliografía no actualizada o poco estimulante a nivel general. En muchas ocasiones nos encontramos con bibliografía o archivos no actualizados o cargados hace más de 10 años. Esta profesión evoluciona continuamente y su formación debe ser acorde,
- Escasez de devoluciones. No es justo generalizar pero gran parte de los docentes no brindan devoluciones completas, efectivas y en un lapso de tiempo prudente. En varias ocasiones hubo que entregar segundas partes de

- Un supervisor asignado a las materias referidas a Comunicación y Lenguaje e Historia, Cultura y Sociedad
- Un supervisor asignado a las actividades y trabajos administrativos de la carrera

Si bien el presupuesto de la carrera se elevaría notoriamente, adquiriendo nuevos puestos, esto permitiría, a la vez, que gran cantidad de los alumnos, que normalmente abandonan la carrera, continúen la cursada y colaboren en la instalación y fortalecimiento de esta profesión que aún tiene mucho por crecer.

PERFIL Y TAREAS DEL SUPERVISOR:

En cuanto a la construcción del puesto no tengo claro que procedimientos son necesarios, pero si creo que elecciones anuales y virtuales en la cual participen todos los involucrados en la carrera son necesarias.

El supervisor debe tener acceso a todos los sitios (foros, mensajería interna, correcciones, bibliografía, etc.) e interacción con todos los trabajadores y estudiantes de su sector, como así también a las encuestas ya instaladas y a los

encuentros presenciales (mesas de examen y encuentros explicativos).

El supervisor no debe ser docente de cada materia de la que se encarga, no debe encargarse de compensar las faltas de los trabajadores de la TUGC, sino registrar y poner en evidencia dichas faltas para que cada una sea solucionada por su responsable.

El supervisor debe contar con una amplia capacidad de comprensión y criterio para separar las opiniones y problemas personales de las opiniones y problemas que si afectan a la generalidad de la carrera.

CONCLUSIÓN:

La carrera y la profesión es relativamente nueva, aunque ya no tanto, la modalidad a distancia es poco habitual y posee sus pros y contras, la estructura precisa de diferentes soportes y diseños diferentes al resto. La libertad de los docentes y de los estudiantes en cuanto a tiempo de dedicación y responsabilidad debe tener un seguimiento. Todas estas circunstancias me llevan a esta posible solución, donde este puesto, reelecto anualmente, debe ocuparse del próspero crecimiento de la carrera, la profesión y su exitosa continuidad.

“FORMULACIÓN DE PROYECTOS

SOCIOCULTURALES EN LA TUGC”

BOADA, SEBASTIÁN
GRADUADO Y ESTUDIANTE

GESTIÓN CULTURAL

INTRODUCCIÓN

Siendo Gestión Cultural una carrera joven, es necesario la profesionalización del gestor, para ello el graduado tiene que tener las herramientas y los conocimientos distintivos de la disciplina más arraigados, de esta manera puede competir con profesionales que hasta el momento eran los únicos encargados en realizar actividades que hoy le compete al gestor cultural.

El presente artículo pretende demostrar mi experiencia como graduado de la TUGC y estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural en relación a la formación proyectual vivenciada durante mi

trayecto académico. Esta postura se complementa con mi desarrollo profesional en diferentes proyectos socioculturales; por consiguiente, me atrevo a proponer algunas ideas que sirvan como estrategia de abordaje.

PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

Analizando la situación vinculada a los graduados o estudiantes de la TUGC, más allá del perfil de graduado enunciado en la página web de la FAUD, puedo identificar dos perfiles de Gestor Cultural:

1. Vinculado a la animación socio-cultural: el gestor se ocupa de organizar eventos y actividades culturales, en forma

independiente o dependiente en instituciones u organizaciones públicas, privadas o del tercer sector.

2. Vinculado a la administración socio-cultural: el gestor es el responsable de planificar, gestionar y evaluar proyectos culturales, en forma independiente o dependiente en ámbitos público, privado, o del tercer sector.

Esta distinción en los perfiles determina una diferencia en el abordaje de la administración de proyectos culturales, es en esta instancia donde me quiero enfocar, la importancia de saber cómo realizar un **proyecto sociocultural**.

A lo largo de la TUGC, distintas materias trabajan la formulación de proyectos socio-culturales aplicados a sus contenidos, lo cual es sumamente importante porque permite aproximarse a la escritura de un proyecto. Sin embargo, la metodología utilizada no se pone en discusión teórica, más bien se trata como una receta metodológica.

En mi experiencia, cuando llegué a la instancia del proyecto de graduación no contaba con las herramientas necesarias para elegir y ejecutar una metodología de formulación de proyectos socio-culturales. Mi situación era compartida por el resto de mis compañeros, por ello, desde la Dirección de la carrera se implementó una clínica no curricular de formulación de proyectos para el

trabajo final de graduación. En esta instancia se develó el “gran misterio”, la estructura proyectual cobró un significado diferente, pude entender de que manera se debería plasmar una idea para que luego se convierta en proyecto.

En la licenciatura, el Seminario Obligatorio: Gestión y Evaluación de Proyectos Socioculturales abre una nueva perspectiva en relación a la manera de formular proyectos, diferente a todas las instancias anteriores, se presentan los métodos ya estudiados anteriormente y un método nuevo. Esta asignatura trabajó las tres metodologías desde una perspectiva comparativa, comprendiendo porque y cuando se utilizan cada uno de los métodos.

La pregunta que me hago es la siguiente:

¿Qué sucede con el graduado de la TUGC que decide no continuar estudiando (licenciatura, curso de posgrado, etc)? ¿Tiene las herramientas necesarias para abordar la problemática sociocultural y formular un proyecto adecuado a la misma? ¿El graduado adquiere las habilidades que requiere el rol de “administrador socio-cultural”?

ESTRATEGIA DE ABORDAJE

¿No sería constructivo trabajar una metodología integradora desde el inicio de la carrera para que el alumno pueda experimentar desde diferentes miradas, la manera de formular un proyecto cultural?

Se identifican asignaturas que abordan proyectos a partir de su contenido disciplinar, pero no desarrollan la explicación de la metodología. Entre estas se citan: Políticas culturales, Lenguajes artísticos 2, Bienes naturales y paisajísticos, Gestión cultural, Educación y gestión cultural.

Dado que es una carrera con poca antigüedad, se observa que un gran porcentaje de los docentes correspondientes a las asignaturas no tienen formación en Gestión Cultural, para lo cual dificulta la conexión entre los contenidos de la asignatura con la formulación de proyectos, ya que no existe un eje común que vincula lo proyectual como formación.

PROPUESTAS

1. Plantear un curso de posgrado que capacite en la temática planteada a los docentes que incluyen la ejecución de proyectos dentro de su contenido académico. Una vez abordado la instancia de formación, el departamento debería generar un espacio de intercambio entre los docentes. Este espacio serviría para unificar los criterios de formación en la instancia de preparación de proyectos (ausente en las asignaturas), esto va a permitir que los docentes puedan incorporar la explicación de la metodología teniendo relación entre las diferentes asignaturas.

2. Generar una asignatura al inicio de la carrera que sirva para enseñar en forma integral la formulación de proyectos socio culturales
3. La asignatura diseño y planificación, con su contenido actual en este nuevo esquema no tendría lugar, podría convertirse en una materia transversal o ampliar su contenido en relación a metodologías, ubicándola al inicio de la carrera. ¿Por qué? Porque la materia N°1 del Plan de estudios: Políticas Culturales, incorpora la realización de proyectos socio culturales. ¿No se requiere de una formación específica? ¿Qué correlativas tiene hoy y por qué?
4. Sería correcto pensar en incorporar una materia que pueda abordar la introducción a proyectos socio culturales en el primer cuatrimestre de la carrera y pensar para la materia Diseño y planificación (quinto cuatrimestre) la actualización de otro tipo de metodologías, permitiendo que el alumno tenga dos instancias de formación a lo largo de la TUGC.

CONCLUSIÓN

Visibilizar la problemática planteada en este artículo y poder trabajar sobre ella, va a permitir que el técnico en gestión cultural pueda consolidar las herramientas proyectuales necesarias para avanzar en su grado de profesionalización.

MARÍA SILVINA IROULÉGUY
ESTUDIANTE

estudiantes debemos acreditar dos materias electivas de opción específica (las que pertenecen a la misma Facultad). En la actualidad, la situación de “electiva” es meramente formal ya que se ofrecen únicamente dos materias. Sólo una aborda la gestión y debiéramos tener en cuenta que nuestra carrera no tiene su eje en Artes sino en Cultura, en el concepto amplio, y en Gestión.

Por otro lado, la diversidad de materias electivas de opción amplia dispersa la formación impidiendo que el futuro gestor tenga algún perfil. Sugiero determinar trayectos que permitan darle al egresado una orientación definida: turismo, políticas públicas, organismos de arte o patrimonio, entre otras posibilidades. Las tres materias tendrían que mostrar un recorrido coherente. Incluso podría pensarse, a fin de dar más plasticidad a la propuesta, en ofrecer más de tres materias para cada trayecto, de las que el estudiante pudiera seleccionar el número que indica el Plan de Carrera. E incluso ver la posibilidad de que el título referencie este trayecto.

Propuestas pedagógicas: debieran ser consonantes, en principio, con el mismo título de la materia. A modo de ejemplo: si dice que es un Seminario, la propuesta pedagógica tendría que ser metodológicamente acorde.

Por otro lado, sería interesante incorporar materias como “Diseño de políticas culturales”, “Legislación cultural”, “Metodologías para la

participación comunitaria”, entre otras.

La inclusión de charlas/conferencias de agentes dedicados a cada área podría ser un aporte importante.

Comunicación: es altamente deficiente la comunicación de la carrera y sus particularidades operativas, tanto en la web como en los departamentos de la facultad. En estos, generalmente los responsables desconocen la información pertinente, aun cuando manifiesten la mejor voluntad para resolver y dar respuesta (¡y esto es digno de destacarse!).

Sobre el sitio web de la Facultad: lo ateniendo a Gestión Cultural está casi permanentemente desactualizado. Por ejemplo, hasta cercano al fin del mes de marzo de 2019 permanecía la información correspondiente al 2018; sólo una semana antes de la mesa de finales de abril se subió al SIU la posibilidad de inscripción y, según nos informaron, “*porque no se había comunicado qué cátedras armarían mesa*”; no figura el mecanismo para inscribirse en las materias electivas de opción amplia; entre otras cosas que no vale la pena detallar. Todo esto, por supuesto, como cualquier discurso, permite leer una real falta de atención a la Carrera, una despreocupación que preocupa (valga la redundancia).

Creo que esto colabora a la poca matrícula que vemos en la carrera.

La Cultura como objeto de estudio y gestión: finalmente, lo que

GESTIÓN CULTURAL

Considerando que un currículum es una selección de la cultura que hacen la sociedad y los organismos responsables de la educación, sería imprescindible pensar, en primer término, cuál es la posición de estos y aquella acerca de la gestión cultural: cuál es la relevancia que le otorga, qué tipos de agentes considera necesarios, cuáles son los ámbitos que les reserva o les abre para su accionar, entre otras cuestiones.

Como egresada de la Tecnicatura y actual estudiante de la licenciatura quisiera hacer un punteo de situaciones que considero indispensable abordar:

- Modalidad de cursada.

- Trayectos de materias electivas.
- Propuestas pedagógicas.
- Comunicación.
- La Cultura como objeto de estudio y gestión.

Modalidad de cursada: la diferencia de modalidad de cursada entre ambos tramos (Tecnicatura y Licenciatura) perjudica las posibilidades de acceso a los estudiantes ajenos a la ciudad sede de la Facultad. Dada la experiencia de las cursadas del ciclo anterior, no se justifica la presencialidad. Sugiero una modalidad mixta que prevea un mínimo número de encuentros (uno por mes, por ejemplo).

Trayectos de materias electivas: Según el currículum vigente, los

probablemente tendría que haber encabezado el documento. ¿De qué hablamos cuando hablamos de CULTURA? Cada materia refiere al concepto antropológico de cultura, cada materia referencia que “la cultura” no son sólo las artes o el patrimonio... sin embargo, la fundamentación y el perfil del título, son poco claras al respecto e incluso presentan algún sesgo restrictivo en la connotación.

Sería muy interesante analizar las posibilidades que ofrece nuestra

carrera en otras áreas. Tomando como base, por ejemplo, los ODS quizás veríamos cuán amplio podría ser nuestro aporte al desarrollo humano, al mejoramiento de la calidad de vida, a la gestión del territorio, a la conservación de la vida, a la convivencia pacífica, a la prevención de conflictos...

Si la cultura es un esencial inserto como médula en otras temáticas, nuestra carrera tiene (o por lo menos tendría) mucho que decir.

“LA GESTIÓN CULTURAL Y LAS DINÁMICAS DE LAS COMUNIDADES”

ESP. ANDREA BUSCH
GRADUADA



GESTIÓN CULTURAL



El concepto de cultura está íntimamente ligado al de la actividad humana, y el ser humano se caracteriza por ser un ser social.

PROBLEMÁTICA PLANTEADA:

A pesar de que el párrafo anterior puede ser considerado una verdad de perogrullo, la realidad es que en el plan de estudios de la tecnicatura en gestión cultural hay una carencia importante de materias con contenidos humanísticos, desde conceptos básicos de antropología y sociología hasta materias metodológicas para el diagnóstico y abordaje del trabajo en comunidades específicas.

Un gestor cultural necesita tener nociones básicas acerca de la sociedad, de los grupos humanos, de la diversidad cultural que se manifiesta no solo en las distintas regiones, sino que atraviesa también otros planos, como el de género y el de las etapas etarias.

Para planear un proyecto y llevarlo a cabo es requisito indispensable conocer al grupo humano con el que se va a trabajar, no solo en datos concretos como número, sexo, edades, escolaridad, inserción laboral, entre otros, sino también aspectos intangibles como valores compartidos, códigos de comunicación, liderazgos,

las microhistorias en común y sus formas de transmitirla.

Si no se logra formar parte de la red de interacción significativa, la gestión no lograra los objetivos planteados.

PROPUESTAS

- Incluir entre las asignaturas de la formación básica materias de carácter general de antropología, sociología y cultura (no solo una historia de la cultura europea)
- Incluir en la formación básica materias de carácter metodológico de trabajo socio-comunitario.
- Así como se llevan a cabo trabajos prácticos de relevamiento del patrimonio arquitectónico, que se realicen trabajos de campo en comunidades específicas con aplicación de metodología acorde a las mismas.
- Que la formación en los diversos lenguajes artísticos no sea solo un conocimiento del patrimonio, de lo consagrado, sino que incluya los diversos lenguajes como forma de expresión de los sujetos y grupos en las comunidades, partiendo del concepto de participación cultural.

“ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS. DERECHO DE AUTOR”

MIRIAM CELESTE GIMENEZ
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera pensada para formar profesionales con un perfil técnico específico, con capacidades suficientes para desarrollar e implementar planes, programas y proyectos en el Área de Cultura en diferentes sectores de la sociedad.

Su diseño curricular, fue desarrollado con la participación de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades – actualmente radicado en la FAUD, brindado a través de una plataforma virtual a cargo del

servicio de Educación a Distancia. Inicialmente, los contenidos de las asignaturas fueron diseñadas para dar respuesta a una incipiente demanda de profesionales, que en un campo profesional en formación, aún intentaba comprender todas las habilidades que debería desarrollar un gestor cultural profesional.

Dada su condición de carrera pionera en el área, su diseño curricular se abordó con el conocimiento existente hasta ese momento, en algunos casos realizados por profesionales provenientes de disciplinas afines, como por el aporte de gestores empíricos, a través de sus aportes en publicaciones.

El tiempo transcurrido desde la iniciación de la carrera sumado la experiencia adquirida por sus graduados, nos permite pensar en algunas actualizaciones necesarias para que los futuros profesionales en gestión cultural, puedan acceder al campo laboral con herramientas suficientes para abordar el desarrollo de un proyecto, comprendiendo todas las partes del proceso, incluido la etapa proyectual y la ejecución de los mismos.

IDENTIFICACIÓN PROBLEMA DIAGNÓSTICO

Los alumnos realizan y recurren a construcciones como: ideas, conceptos, material bibliográfico, música, inventos, dibujos, material de software y base de datos, etc, denominados “creación del intelecto”, desconociendo los alcances de la Propiedad Intelectual. Así mismo necesitan tener un ejercicio en la investigación continua por las modificaciones de la reglamentación, no solo reconocer de sus derechos, sino también de sus deberes.

POSIBLE ABORDAJE

Esta propuesta es para implementarla en el último tramo de la carrera, en la realización del PROYECTO DE GRADUACIÓN.

Se considera que la última materia es la que avala el conocimiento para que esa gestión cultural sea profesional; por lo tanto el gestor necesita tener un marco académico que le permita

reconocer los alcances de propiedad intelectual y donde están los organismos que la reglamentan y resguardan.

IMPLEMENTACIÓN

1°. Conocer a que se considera propiedad intelectual, la clasificación y cuál es su alcance: derechos, vigencia temporal; transferencia, beneficios.

2°. Conocer los organismos internacionales que resguardan la Propiedad Intelectual como OMPI, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, organismo especializado del Sistema de Naciones Unidas, creado en 1967 con la firma de la Convención de Estocolmo, dedicada a fomentar el uso y la protección de las obras del intelecto humanoⁱ

La Declaración de la ONU de los Derechos Humanos en 1948, en su artículo 27 expresaⁱⁱ:

Artículo 27 de los Derechos Humanos:

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas,

literarias o artísticas de que sea autora.

3°. Conocer los organismos nacionales que resguardan la Propiedad Intelectual como la rama del derecho que protege ciertos tipos de creaciones de la mente humana, de carácter artístico o industrial, tradicionalmente, dividida en dos categorías:

Propiedad Industrial, que incluye las invenciones, patentes, marcas, dibujos y modelos industriales e indicaciones geográficas de origen; el INPI, concentra los trámites vinculados a la propiedad industrial, Instituto Nacional de Propiedad Industrial.

Derecho de Autor, que abarca las obras literarias y artísticas, tales como las novelas, los poemas, las obras de teatro, las películas, las obras musicales, las obras de arte, los dibujos, pinturas, fotografías, esculturas, los diseños arquitectónicos, software y base de datos.

El Derecho de Autor como propiedad intelectual está reconocido en el art. 17 de nuestra Constitución Nacional que expresa: “Todo autor o inventor es propietario exclusivo de su obra, invento o descubrimiento por el término que le acuerde la Ley” y actualmente está regido por la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual sancionada en 1933, ley por medio de la cual, el Estado Nacional comenzó a regular la actividad a través del

registro y la custodia legal de las obras literarias, artísticas y científicas que quisiese inscribir la ciudadanía.

Originariamente este organismo se denominó Registro de Propiedad Intelectual, hasta que por decreto 800/1971, publicado en el Boletín Oficial el 8 de Agosto de 1972, empezó a denominarse como Dirección Nacional del Derecho de Autor, encontrándose actualmente su sede en calle Moreno 1230 de la Ciudad Autónoma.ⁱⁱⁱ

4°. Monitoreo de la vigencia de los alcances, en la protección intelectual mundial, nacional y sus modificaciones en el momento de realizar un proyecto de gestión innovadora u original.

ⁱ Publicación de la OMPI N° 450(S) ISBN 978-92-805-1157-4. Organización Mundial de la Propiedad

Intelectual 34, chemin des Colombettes P.O. Box 18 CH-1211 Ginebra 20 Suiz ⁱⁱ <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> ⁱⁱⁱ

Vaccaro, Ariel Leonardo Derecho de autor: compendio normativo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus, 2015. 352 p. ; 23x16 cm. ISBN 978-987-3720-36-9 1. Derecho. 2. Propiedad Intelectual. I. Título CDD 346.048 Fecha de catalogación: 20/07/2015.

“MEETING POINT VIRTUAL PARA LOS GRADUADOS”

SANDRA ELENA CABRERA
GRADUADA

virtual para la comunidad del área de Gestión Cultural. Como así también, la cartelera de noticias.

Con un espacio en común para los que naveguen la misma, como es la cafetería.

También puede contar con un sector de archivos, y/o charla virtual para los alumnos que presencien la Licenciatura en Gestión Cultural. Para que el área de encuentro en las redes sea dentro del espacio plataforma de la carrera.

Un auditorium virtual, para seminarios académicos. Con entrada independiente si es abierto. Donde el visitante sólo accederá, con previo registro al mismo, y a ese área únicamente sino es integrante de la plataforma.

Un meeting point virtual para la Gestión Cultural generada desde la Universidad pionera de la misma.

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE POSIBLE

Tener un costo para los graduados. Alumnos de la Licenciatura. Para mantenimiento del espacio.

Costos para el auditorium virtual. Espacio independiente, dentro del espacio virtual.

OBJETIVOS

- Permanecer en contacto y actualizados los graduados con la casa de estudios.
- Obtener de modo accesible, desde el Dpto. de Gestión Cultural el campo de acción de sus graduados.

FUNDAMENTACIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera pionera en la educación a distancia, en el área de la Gestión Cultural. Con una plataforma virtual, que posee un diseño ejemplar, único y cómodo en el uso. En donde se pueden ubicar fácilmente las asignaturas. Los depósitos o biblioteca de materiales, como así también la cafetería.

Un diseño a cargo del servicio de Educación a Distancia, el cual permite a personas de diferentes puntos geográficos, acceder a la educación universitaria, y a estar en contacto con la comunidad de su carrera.

PROPUESTA

La propuesta es que el aula virtual sea un espacio permanente, tanto para el alumno que está cursando como así para los graduados.

Un sector, que se amplíe a espacio virtual de Gestión Cultural. Integrado por el aula virtual de la Tecnicatura; alumnos; profesores; graduados de la misma; departamento de la misma.

Una plataforma virtual que:

- continúe con sus aulas virtuales.
- concentre un banco de alumnos; graduados.
- Contenga un área para los archivos permanente, biblioteca

“ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

TRANSVERSALES Y PRÁCTICAS

PRE-PROFESIONALES”

PAULA DENISE POZAR

MIEMBRO DE AAGECU – ASOCIACIÓN ARGENTINA DE
GESTORES CULTURALES UNIVERSITARIOS
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

A- FUNDAMENTACIÓN

El rol del “Gestor Cultural” como se lo conoce en la actualidad tiene su origen en la práctica misma, en el diseño y concreción de acciones culturales en diferentes espacios tanto públicos como privados. Recientemente se dio un cambio que llevó a la profesionalización del gestor cultural en distintos puntos de Hispanoamérica, pudiendo evidenciarse una profundización del conocimiento y desarrollo de incumbencias que le son propias. En nuestro país se presenta en el año 2000 la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Pensada para formar profesionales con

un perfil técnico específico, ha realizado un aporte muy importante a las comunidades en las que estos profesionales se desarrollan, capacitándolos en el desarrollo e implementación de planes, programas y proyectos en el área de cultura en diferentes sectores de la sociedad.

Con la participación de docentes de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades, el diseño curricular fue pensado para ser implementado a distancia con instancias presenciales que permiten el acceso a la

formación universitaria a personas de diferentes localidades del país e inclusive del exterior, habiendo

evolucionado e incorporado una plataforma virtual en la actualidad. La bibliografía propuesta por los docentes, en los comienzos de la carrera, provenía de diferentes áreas afines a la gestión cultural y de los aportes y publicaciones de gestores empíricos. Hoy en día existe una infinidad de publicaciones específicas del área que se deben incorporar a la formación del nuevo gestor.

En la actualidad, quienes nos hemos graduado de la carrera, pensamos que es necesario activar los canales de participación para colaborar en la actualización de contenidos que acompañen los nuevos desafíos que deberán enfrentar los gestores culturales de hoy. Asegurar el acceso a nuevas bibliografías y experiencias es también un punto importante a la hora de mantener la excelencia académica y propender a la actualización permanente del campo.

B- PROPUESTA

En la actualidad, la inserción de un profesional de la gestión cultural a la administración pública e incluso a las organizaciones de la sociedad civil o a organismos privados, puede resultar compleja debido a la carencia de herramientas metodológicas que permitan comprender la forma en que se presupuesta y evalúan las necesidades que deben atenderse. Nuestra propuesta es la de establecer en el marco de las prácticas profesionalizantes una instancia de participación en las áreas de la esfera pública a modo de pasantías, acompañadas de capacitación que

permita leer como se articulan las políticas culturales, la distribución del presupuesto y los recursos en los distintos estamentos. Para ello, los profesionales del sector deberán poder:

1. Comprender los presupuestos destinados al sector evaluando costos de acuerdo a las necesidades prioritarias en territorio.
2. Interpretar presupuestos, cálculos de costos y reconocer las prioridades en las políticas implementadas a partir de ellos es una de las capacidades a desarrollar por los futuros profesionales. Comprender y relevar diferentes necesidades en el ámbito local, observando de qué manera se distribuyen los recursos a lo largo del territorio y la eficacia de las acciones implementadas en relación a las erogaciones realizadas, permitirá posicionarse mejor frente a los desafíos que se presenten a futuro.
3. Realizar una propuesta contemplando recursos humanos, culturales, infraestructura, y económicos a partir de lo relevado. Interpretar cómo se distribuyen los recursos y su relación con la política que se lleva adelante será una herramienta eficaz para poder pensar en estrategias de intervención en diferentes ámbitos, elaborando alternativas que nos permitan optimizar los recursos disponibles en nuestro entorno.

4. Pensar en la articulación con otros sectores de la sociedad civil y organismos privados.
5. Conocer el entorno en el que debe desempeñarse el gestor cultural permitirá establecer prioridades y realizar un diagnóstico claro de las necesidades a atender. Tanto en la actividad pública o privada, realizar un mapeo de las organizaciones que se desempeñan en el sector, ofrecerá una herramienta importante a la hora de priorizar las intervenciones y realizar los presupuestos en base a un cálculo de costos más ajustado y optimizando el uso de los recursos disponibles.

análisis de los contextos y legislación vigente.

Una segunda instancia sería el establecimiento de convenios con las administraciones públicas para realizar prácticas, acercándose a las realidades de las distintas localidades y vivenciando el rol del gestor en esos espacios. Esto, además de poner en contacto a los gestores con las realidades de sus comunidades, permitirá visibilizar a los profesionales en formación y ofrecer oportunidades futuras de desarrollo profesional. Debido a la complejidad que puede presentarse sería de mucha utilidad un mayor contacto con los docentes a través de foros obligatorios de debate y consulta para la construcción continua de conocimientos y el uso de lenguaje académico.

A partir de lo antes expuesto, la transversalidad de estos contenidos en las materias troncales resultaría sumamente importante para ir recuperando a lo largo de la carrera los conocimientos adquiridos y aplicarlos a nuevas construcciones y debates adecuados al progreso del aprendizaje.

Proponemos se diseñe una plataforma de acceso libre para estudiantes y graduados, que compile contenidos y bibliografía actualizada que permita la formación permanente para sostener y propiciar la excelencia académica. Las plataformas on-line son herramientas que han demostrado gran utilidad favoreciendo la accesibilidad a contenidos.

Creemos que es necesaria la capacitación y actualización permanente de los estudiantes y graduados para revitalizar el sector e incidir en las políticas culturales públicas, el diseño de planes, programas y proyectos que apunten al desarrollo de las comunidades.

C. ESTRATEGIAS DE ABORDAJE

En esta presentación propondremos distintas instancias posibles para llevar a cabo la propuesta. La primera, es la incorporación de presupuestos de diferente complejidad, para el análisis de los aspectos considerados en los mismos por parte de los estudiantes, presentando en un foro de debates las conclusiones que cada alumno obtiene del análisis presentando posibles articulaciones y variables con trabajos que permitan el

“ PROFUNDIZAR EL TEMA: ANÁLISIS DEL PROBLEMA ”

MARÍA ELENA MARC
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

POLITICAS CULTURALES MÓDULO 3: PROYECTO DE INNOVACION CULTURAL

Esta propuesta de modificación apunta a cubrir una marcada carencia de conocimientos sobre la capacidad de análisis, detección y delimitación de los problemas en el área de la Política Cultural (PC).

Planteamos un estudio por parte de los alumnos, acotado al espacio local, pero con mayor nivel de profundidad, debido a que hemos observado falta de herramientas para poder llevar adelante un trabajo de esta envergadura. Creemos conveniente abocarse a trabajar sobre PC local y no plantear proyectos de innovación cultural a nivel general, que resultan demasiado amplios.

Proponemos un cambio en el módulo 3 de la materia PC.

Planteamos mayor dedicación al punto denominado “Claves para delinear una

Política Cultural” desarrollando en profundidad los distintos elementos para análisis minucioso, detección de los problemas y la determinación del público objetivo, por esa razón manifestamos trabajar solo a nivel local y desarrollar mayor rigor académico.

Crear una PC local no es una tarea fácil. Se necesita de conocimientos múltiples en diferentes áreas, es imprescindible hacer el trabajo con un equipo de profesionales, donde

se necesita de un líder que reúna la información de cada uno de los especialistas en: administración pública, desarrollo social, derecho, medio ambiente, desarrollo urbano, economía, antropología, comunicación y registrar de la opinión de la ciudadanía; ese profesional debe ser un Gestor Cultural(GC). Situación que lo ubica ante la necesidad capacitarse, de conocer ampliamente el desarrollo del proceso que le permita estar al tanto de la situación cultural del municipio, sobre el que se pretende desarrollar una PC.

Como los pasos para el diseño de una PC, a nivel local son varios, es necesario que el estudiante de la tecnicatura logre un muy buen manejo de su capacidad de análisis. De la elaboración de diagnósticos minuciosos y redacción de un proyecto de PC local. Son aspectos fundamentales en la formación de un técnico en GC. Por lo cual se debe hacer hincapié en ellos al momento de formar a los futuros técnicos.

¿Por qué es fundamental desarrollar la capacidad de análisis?

Porque hay que poder hacer uso de una mirada transversal a largo plazo, ponderar de datos, realizar autocrítica, planificar, detectar de situaciones problemáticas e ideas de solución, son algunas de los elementos inherentes a la capacidad de análisis.

Si bien es necesario contar con una habilidad natural para desplegar la mirada propia, es una capacidad que

se puede desarrollar. Para lograrlo es necesario que el estudiante pueda buscar y apreciar los datos de los que dispone con imparcialidad, con una mirada limpia, neutral, que le permita no tomar partido, al menos en un principio, situación vital en este tipo de procesos.

Compartir con otras personas análisis de una situación concreta, será de gran ayuda para la resolución del problema, para el aprendizaje del estudiante y para la toma de decisiones. Le permitirá ampliar la mirada y situarse desde distintas posiciones que le darán otras visiones de la situación analizada. Se trata de una técnica que supone ir a las causas de las situaciones, a sus elementos esenciales y a los efectos que podría generar. La idea es llegar al corazón, al origen del hecho y tomar una decisión adecuada.

Si bien es necesario examinar los detalles, estos, también pueden desviar la atención si nos centramos insistentemente en ellos. Recordemos que no son más que hilos de un tema mayor, que late en el corazón mismo de la situación que examinamos.

La capacidad de análisis se debería incrementar desarrollando cuatro campos:

1. Análisis del Problema
2. Análisis de Soluciones
3. Análisis de Factibilidad
4. Análisis de Situación

1.Análisis del problema: Una de las características básicas de las

PC es que deben de responder a un problema claro y bien delimitado. Una acción de gobierno con un diagnóstico adecuado es política pública, de lo contrario es una simple acción de gobierno.

Esta etapa se iniciará con la delimitación del problema concreto, que se desea atender, con la mayor cantidad de detalles posibles. Posteriormente surgirá un análisis causal que nos permita conocer los elementos que están generando el problema que deseamos atender. En análisis causal es un paso fundamental, porque orienta al encuentro de las soluciones que deben estar enfocadas a atacar los orígenes del problema.

2.Análisis de soluciones: iniciar estableciendo claramente el objetivo de las potenciales soluciones. Posteriormente, llevar a cabo una sesión de lluvia de ideas para proponer soluciones creativas.

Finalmente, seleccionar las mejores soluciones, definir la población objetivo, calcular costos y alternativas.

3.Análisis de factibilidad: Esta etapa tiene como objetivo filtrar las ideas más adecuadas.

Una propuesta de PC es factible cuando tiene posibilidad de ser instrumentada en circunstancias concretas y en un entorno determinado. El análisis de factibilidad requiere del trabajo conjunto de especialistas para generar una labor posible. Permite identificar: la disponibilidad de recursos, la

valoración económica y social de los costos y los beneficios. Desde el campo legal permite verificar que las soluciones propuestas no trasgredan ninguna norma o reglamento.

Desde la política permite conocer los intereses y el poder que tienen las personas o grupos a favor o en contra de las propuestas.

Desde el medio ambiente evalúa el impacto que las propuestas en el medio ambiente.

Desarrollar estos aspectos es fundamental para que el Técnico en GC realice su trabajo.

4. Análisis de situación: aprender el uso del diagrama de Gantt (herramienta de apoyo gráfico, donde las actividades deben exponerse en forma breve y concisa.) Al hacer un buen diagrama de Gantt procuremos ordenar las tareas en la secuencia de tiempo que mejor se acomode, agrupando algunas tareas comunes que se desarrollan simultáneamente. Cada diagrama debe exponer las actividades en forma breve, si las actividades son complejas, es recomendable hacer un diagrama para cada uno de los procesos.

Con esta propuesta creemos posible mejorar el nivel de profesionalidad de los Técnicos en Gestión Cultural.

“ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

NECESARIOS PARA LA

EJECUCIÓN DE PROYECTOS”

ENRIQUETA NOEMÍ BORRELLO
EMILIA CALVO PARRA
GRADUADAS

como por el aporte de gestores empíricos, a través de sus aportes en publicaciones.

El tiempo transcurrido desde la iniciación de la carrera sumado la experiencia adquirida por sus graduados, nos permite pensar en algunas actualizaciones necesarias para que los futuros profesionales en gestión cultural, puedan acceder al campo laboral con herramientas suficientes para abordar el desarrollo de un proyecto, comprendiendo todas las partes del proceso, incluido la etapa proyectual y la ejecución de los mismos.

Fundamentación específica de la propuesta:

La Tecnicatura en Gestión Cultural estuvo pensada para una capacitación aplicada a la organización, gestión y evaluación de proyectos culturales, y al asesoramiento y dirección de centros culturales, museos y centros comunitarios.

Necesitamos construir nuevos paradigmas acordes a la actual diversificación del campo cultural y a las nuevas concepciones sobre la gestión de la cultura.

Debemos plantearnos qué tipo de profesionales de la gestión cultural necesitamos en nuestras ciudades. Es imprescindible una gran adaptabilidad para potenciar ciudadanía democrática, activa, solidaria, de alto valor humano.

Es necesario, por lo expuesto, modificar e incorporar contenidos

al curriculum existente. Estas modificaciones deben ser lo suficientemente flexibles pues deben contemplar los cambios constantes que se producen en la sociedad y por ende en el campo cultural. No podemos pensar en contenidos para varios años en adelante ya que la dinámica socio cultural requiere de adecuaciones permanentes.

La comunicación y la cultura son términos que siempre se entrelazan, y ambas comparten responsabilidades de intercambio. Es innegable –y puede ser incluso una obviedad– que, tanto el fenómeno de la cultura como el de la comunicación, responden y son regidos por el sistema al que llamamos sociedad.

Por otro lado, es imposible considerar una situación de comunicación al margen de las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla. La comunicación es quien transmite los distintos conceptos, [valores](#), creencias, ideales, pensamientos, etc., que resultan de la cultura.

Propuesta:

Proponemos las siguientes modificaciones:

- Revisar la bibliografía de Lenguajes Artísticos. Eliminar aquella que es sobreabundante. Incorporar Arte Digital.
- La materia Diseño y Planificación de Proyectos Culturales requiere ser tratado, por lo menos en cuatro niveles, como Lenguajes Artísticos. Eliminar la bibliografía

FUNDAMENTACIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera pensada para formar profesionales con un perfil técnico específico, con capacidades suficientes para desarrollar e implementar planes, programas y proyectos en el Área de Cultura en diferentes sectores de la sociedad.

Su diseño curricular, fue desarrollado con la participación de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades – actualmente radicado en la FAUD, brindado a través de una plataforma virtual a cargo del servicio de

Educación a Distancia, el cual permite a personas de diferentes puntos geográficos – del país o del exterior, acceder a la educación universitaria.

Inicialmente, los contenidos de las asignaturas fueron diseñadas para dar respuesta a una incipiente demanda de profesionales, que en un campo profesional en formación, aún intentaba comprender todas las habilidades que debería desarrollar un gestor cultural profesional.

Dada su condición de carrera pionera en el área, su diseño curricular se abordó con el conocimiento existente hasta ese momento, en algunos casos realizados por profesionales provenientes de disciplinas afines,



que se refiere a cálculo de contabilidad y costos mediante fórmulas.

Incorporar:

- Cómo gestionar subsidios.
- Comunicación. Procesos comunicativos. Teorías de la comunicación. Medios audiovisuales. Uso de redes.
- Correlación entre objetivos, acciones y evaluación.

En la materia Gestión Cultural:

Incorporar:

- Mercadeo cultural.

Para talleres optativos:

- Lengua extranjera a elección.
- Lenguaje académico para la presentación de trabajos.

Estrategias de abordaje posibles:

Algunas de las estrategias de abordaje podrían enmarcarse en la modalidad de curso- taller (Lenguaje académico) (Correlación entre objetivos, acciones y evaluación), seminario (Arte digital) (Mercadeo cultural), pasantía (Comunicación)

“INCORPORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES CARRERA: TECNICATURA UNIVERSITARIA EN GESTIÓN CULTURAL”

TUGC PROF. ALICIA MABEL PROSPERI
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

1.FUNDAMENTACIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera pensada para formar profesionales con un perfil técnico específico, con capacidades suficientes para desarrollar e implementar planes, programas y proyectos en el Área de Cultura en diferentes sectores de la sociedad.

Su diseño curricular, fue desarrollado con la participación de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades – actualmente radicado en la FAUD, brindado a través de una plataforma virtual a cargo del servicio de

Educación a Distancia, el cual permite a personas de diferentes puntos geográficos – del país o del exterior, acceder a la educación universitaria. Inicialmente, los contenidos de las asignaturas fueron diseñados para dar respuesta a una incipiente demanda de profesionales, que en un campo profesional en formación, aún intentaba comprender todas las habilidades que debería desarrollar un gestor cultural profesional.

Dada su condición de carrera pionera en el área, su diseño curricular se abordó con el conocimiento existente hasta ese momento, en algunos casos realizados por profesionales provenientes de disciplinas afines,



como por el aporte de gestores empíricos, a través de sus aportes en publicaciones. El tiempo transcurrido desde la iniciación de la carrera sumado la experiencia adquirida por sus graduados, nos permite pensar en algunas actualizaciones necesarias para que los futuros profesionales en gestión cultural, puedan acceder al campo laboral con herramientas suficientes para abordar el desarrollo de una actividad o un proyecto, comprendiendo todas las partes del proceso, incluido la etapa proyectual y la ejecución de los mismos, ya sean propios o de terceros(particulares, empresas, instituciones u organismos del Estado) para los cuales han sido requeridos sus servicios profesionales.

Por este motivo consideramos de suma importancia la PRÁCTICA tutoriada que acompañe y refuerce los conocimientos y habilidades adquiridos durante la cursada de las materias.

Creemos conveniente transcribir parte del Estatuto de la UNMdP, que avala la presente propuesta:

En el TÍTULO II: *DE LA ENSEÑANZA*, destacamos del Art. 3º, lo siguiente:

Es propósito de la enseñanza garantizar niveles deseables de logro en los siguientes aspectos de formación de los estudiantes:

una formación teórico-práctica de máxima calidad y significación social, que contemple un interés

prioritario por el abordaje de las problemáticas nacionales; una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimientos que define la disciplina objeto de estudio, dentro de una perspectiva universalista e interdisciplinaria; ...

El Art. 23 faculta a esta Universidad a propiciar convenios “*de formación, capacitación, complementación e intercambio, con instituciones del país o del extranjero*”.

2. PROPUESTA

La propuesta consiste en **la incorporación de Prácticas pre-profesionales** en la formación académica del Técnico Universitario en Gestión Cultural para mejorar su desempeño profesional.

Objetivos:

- Complementar la formación áulica.
- Fortalecer la obtención del conocimiento propio de la práctica profesional en Gestión Cultural.
- Relacionarse con la actividad cultural desde la acción.
- Insertar al estudiante al medio socio - productivo local.

3. ESTRATEGIAS DE ABORDAJE POSIBLES

Las estrategias propuestas para abordar la problemática presentada, son las siguientes:

- Incorporación de las PRÁCTICAS pre-profesionales. *Requisitos:* tener aprobado al menos el 80% de las materias.
- Designación de un Tutor de las PRÁCTICAS.
- Realización y firma de Convenios con entidades públicas, privadas y
- OSC relacionadas con el área para la realización de dichas prácticas.

“ESTADO DE LA GESTIÓN CULTURAL EN EL MARCO DEL EJERCICIO PROFESIONAL. PROPUESTAS TÉCNICAS”

MIRIAM VIGNOLO
AAGECU ASOCIACIÓN ARGENTINA DE GESTORES
CULTURALES UNIVERSITARIOS
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

PROPUESTA: CONSOLIDAR EL MARCO PROFESIONAL DE LOS GESTORES EN LA ACTUALIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL CON EL LOGRO DE ACUERDOS.

1- FUNDAMENTACIÓN

Los gestores culturales, como tales, se asen de las mismas técnicas de gestión que otros profesionales responsables sobre la administración de recursos en pos de determinados objetivos. Pero la aplicación de la gestión a la cultura contiene cuestiones específicas y personales que constituyen su accionar y nos permite hablar de gestión cultural. Podemos citar:

- la importante intervención del sector público en la cultura para garantizar la accesibilidad de la población a la misma;
- las profundas desigualdades en el formato de las organizaciones culturales (como resultante de inequidades en la aplicación de los avances tecnológicos que limita y modifica las posibilidades de obtener recursos entre un sector y otros); y, por último,
- la influencia del gestor cultural sobre la creación del bien o servicio cultural, que para los profesionales de la gestión cultural es un verdadero y real reto, Como gestores debemos

trabajar con la concientización que significa que los objetivos de las organizaciones culturales no son necesariamente obtener la máxima rentabilidad, y es por eso que la gestión cultural exige un nivel de preparación en cuanto a conocimientos y habilidades de gestión superior al de profesionales de otros sectores de la economía.

2- PROPUESTA

La propuesta gira en torno a la actualización de los contenidos necesarios para la defensa de unos intereses profesionales comunes logrando que los profesionales que nazcan de la carrera tengan clara las siguientes finalidades:

- reivindicar el reconocimiento de una profesión ante las administraciones públicas en particular y de la sociedad en general;
- potenciar el intercambio de información, experiencias y el conocimiento mutuo (networking) y - velar por la calidad e idoneidad de la formación y el reciclaje profesional (estudios oficiales y formación continua).
- Se proponen prácticas profesionales e intercambios universitarios nacionales e internacionales.

2.1. Diagnóstico

La palabra gestor tiene dos posibles acepciones:

- Gestor sería el que ejecuta exactamente lo que deciden otros. Es decir, sería un mero ejecutor y su acción se movería siempre en los cauces estrictos de unas normas no escritas por él.
- Un significado diferente de gestor estaría relacionado con el de gerente, es decir, aquel profesional que dirige una organización en conformidad con las indicaciones del consejo de administración, pero con autonomía para la toma de decisiones cotidianas tendentes a analizar y evaluar entornos, formalizar escenarios, definir estrategias, proponer objetivos e indicadores, diseñar, ejecutar y hacer el seguimiento de planes de acción. El creciente peso económico del sector cultural conlleva también la necesidad de que el mercado laboral provea unos profesionales especializados. Debemos dar desde la formación una respuesta
- Ello nos lleva a proponer una última definición de gestor cultural: un profesional con responsabilidades sobre alguno de los aspectos de la administración (bien sea del marketing, la producción-operación, los RRHH, las finanzas o la dirección) de una organización, infraestructura o acontecimiento cultural público o privado.

2.2. Actividades

En esta categoría, se deben ampliar

los contenidos y se deben realizar actividades teórico prácticas que permitan al futuro profesional desarrollar los procesos de:

- abstracción y conocimiento fehaciente de las facetas de la profesión
- Intercambio y trabajo en equipo interdisciplinario
- Gestión y ejecución de ideas acordes a tiempo y recursos profesionales,

3 - TÁCTICAS Y CONCLUSIONES

Quizás el principal desafío al que nos enfrentamos como profesión es el de conseguir un mayor impacto en el sector y en el conjunto de la sociedad. En concreto, el objetivo es el de obtener el reconocimiento de la profesión por parte de los empleadores (demandantes potenciales de gestores y gestoras culturales), principalmente de las administraciones públicas. El objetivo es lograr que de la misma forma que cuando se requiere un médico para un hospital o un arquitecto para diseñar y ejecutar una obra pública se exige una titulación específica y una experiencia como prueba de la competencia profesional del candidato, se requiera también un título y experiencia laboral específica a la hora de demandar una plaza para gestionar un proyecto cultural. Las organizaciones culturales requieren de profesionales especializados en su gestión. Una titulación y experiencia en gestión cultural debería ser obligatoria (o al menos mérito) en los requisitos de las plazas para la

administración de un bien cultural. Para conseguirlo, algunas estrategias podrían ser: Llegar a un acuerdo, a nivel local-autonómico-estatal, entre los tres agentes necesarios en la articulación de una profesión, que en nuestro caso son:

- Los estudios especializados en gestión cultural
- Los que contratan a esos profesionales, principalmente administraciones públicas pero también empresas y demás organizaciones privadas;
- Y dichos profesionales y, en concreto, las asociaciones que los representan (gestores culturales y otros profesionales de la cultura, museólogos, arqueólogos, bibliotecarios, documentalistas, etc.)

Estos deberían ser reconocidos además como interlocutores del sector a la hora de definir políticas culturales. Nuestra profesión está relacionada con funciones de administración y es necesario que así sea para desarrollar los proyectos culturales direccionados a una comunidad o a una organización en especial. Como Gestores Culturales debemos asegurar un proceso claro y determinar claramente nuestras funciones a la hora de gestar. Y saber que utilizando la planeación y recolección de la información, creando un plan que organice y distribuya funciones y evalúe resultados podemos concretar objetivos y aportar a la cultura.

“ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

NECESARIOS PARA LA EJECUCIÓN

DE PROYECTOS”

OLGA MABEL ZECCA
GRADUADA

GESTIÓN CULTURAL

1- FUNDAMENTACIÓN

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una carrera pensada para formar profesionales con un perfil técnico específico, con capacidades suficientes para desarrollar e implementar planes, programas y proyectos en el Área de Cultura en diferentes sectores de la sociedad.

Dada su condición de carrera pionera, su diseño curricular se abordó con el conocimiento existente hasta ese momento¹, buscando dar

¹ en algunos casos realizados por profesionales provenientes de disciplinas afines, como por el aporte de gestores empíricos, a través de sus aportes en publicaciones.

respuesta a una incipiente demanda de profesionales.

A 20 años de iniciada la carrera, como graduados profesionales hemos adquirido experiencia suficiente para sugerir algunas actualizaciones que consideramos necesarias para los futuros profesionales en gestión cultural

2-PROPUESTA

La propuesta gira en torno a la actualización de los contenidos necesarios para la ejecución de proyectos. Uno de inconvenientes que enfrenta un Técnico Universitario en Gestión Cultural es la falta de práctica



sobre los procesos de ejecución de proyectos.

Existen 4 factores claves a revisar: 1- pre – diagnóstico; 2- detalle de actividades a realizar y vinculación de la mismas– cronograma y operatividad (desgloses y diagramas: Ej. diagrama de Gantt); 3- presupuestos generales, por desgloses de actividades y cálculo de costos, 4 - gestión del tiempo profesional.

2.1. Pre diagnóstico

Algunas de las dificultades detectadas a la hora de implementar los proyectos, fueron producto de los pobres instrumentos de pre -diagnósticos para el diseño y planificación del mismo². Algunas cuestiones a considerar son:

1. factibilidad del proyecto: basado en la detección de una necesidad insatisfecha real;
2. viabilidad de la idea: considerando la ejecución, factibilidad de reproducción de la misma, etc. ;
3. requerimientos legales y aspectos técnicos: incluidos legislación vigente, aspectos sobre seguridad, accesibilidad, situación fiscal, entre otros.
4. habilidades necesarias de las personas implicadas en el proyecto.

5. posibilidades de financiamiento existentes o alternativas.

6. situación personal del profesional - al momento de decidir iniciar o desestimar un proyecto o nueva actividad.

La etapa proyectual, debe contemplar la utilización de instrumentos que permitan anticipar aspectos positivos y negativos de la idea a desarrollar.

2.2. Detalle de actividades a realizar y vinculación de la mismas - cronograma y operatividad. Desgloses y diagramas.

Otros de los aspectos claves en la gestión de proyectos culturales, es la interpretación del grado de complejidad que tendrá, esto está vinculado en forma directa con el análisis y descripción detallada de las actividades a realizar y su articulación con el cronograma general y parcial.

El análisis de los desgloses de actividades y la realización de diagramas en los proyectos de gestión cultural, nos permiten determinar el alcance total del mismo, simplificando la asignación de responsabilidades y recursos. Por otro lado, sirve para desarrollar las herramientas de seguimiento del proyecto y su control³.

Por este motivo, sugerimos que se amplíen los contenidos y se realicen

actividades prácticas que permitan al futuro profesional desarrollar los procesos de: previsión de tareas, estructura secuencial de actividades: simples, mixtas y múltiples y desgloses de las mismas.

La comprensión de cada una de estas etapas, permite al profesional tener un mapa general de la organización de las actividades previas a la puesta en marcha, facilitando la interpretación de los siguientes aspectos: delegación de actividades y personas asignadas a cada tarea; cantidad de recursos necesarios reales; estimación del tiempo para su ejecución; planificación de la estrategia de comunicación, y otros aspectos particulares de cada proyecto.

2.3. Presupuestos

Los presupuestos son claves a la hora de implementar los proyectos. Los mismos deben poder ser comparables⁴ y están vinculados en forma directa con el desglose de actividades. La comprensión de los mismos, además de permitirnos realizar el cálculo de costos, nos permite buscar soluciones alternativas para el financiamiento del mismo, que puede ir desde la solicitud de un subsidio hasta la organización de una actividad paralela que lo financie.

2.4. Gestión del tiempo profesional

La gestión del tiempo, nos permite resolver desde aspectos claves para la delegación de tareas hasta la toma de decisiones sobre la ejecución o desestimación de alguna de ellas.

Por otro lado, la mejora el desarrollo del tiempo profesional, facilita la organización de la agenda del gestor, y le permite realizar proyectos de manera simultánea.

3 - ESTRATEGIAS DE ABORDAJE POSIBLE

Una de las estrategias de abordaje, podría consistir en aproximaciones teóricas y prácticas que puedan desarrollarse a través de la realización de seminarios intensivos - obligatorios para estudiantes y optativos para graduados. Los mismos se impartirían en la modalidad presencial y virtual, a través de conexiones via Skype o similar. Para acceder al mismo, el estudiante deberá estar o haber cursado la asignatura de Diseño y planificación de proyectos culturales, antes del Proyecto Final de Graduación. También se podría realizar invitaciones de participación a graduados de la carrera.

² Debemos tener en cuenta, que un análisis de FODA puede ser suficiente para escribir un proyecto o presentar una posible planificación, pero generalmente es insuficiente para la implementación de la misma.

³ además contribuye en el logro de una mejor estimación del presupuesto necesario - costos, riesgos y plazos, ya que se puede aplicar tanto a las actividades simples como a la planificación general.

⁴ deben considerar: aspectos fiscales simples, forma y tiempo de pago, posibilidades de devoluciones, entre otros temas

“UTILIZACIÓN DE LA HERRAMIENTAS DEL CAMPO VIRTUAL EN LA TECNICATURA EN GESTIÓN CULTURAL”

SILVIA CERVA
GRADUADA

Según mi experiencia en la práctica (como alumna y como administradora de sitios web- campos virtuales-)

Soy docente jubilada con 40 años en la profesión (he trabajado en todos los niveles educativos desde inicial hasta universitario) y se de las diferencias de dar clases, tanto en el sistema convencional como en el virtual, por que lo he ejercido. También me perfeccioné en la realización de Campos virtuales y/o aulas virtuales (llamandas e-learning), trabajo que aun realizo a través de una empresa de sitios web

(Mapu web). Además soy integrante de la ONG Asociación Internauta que defiende los derechos de los usuarios de Internet y pude aprender sobre la utilización de diferentes software de diseño, entre otros. En este trabajo aplico los conocimientos de compaginación de aulas y cursos y asesoro a docentes para su mejor implementación. A partir de este conocimiento es que pude evaluar la problemática que aquí planteo.

FUNDAMENTACIÓN DE MI PROPUESTA

Quiero puntualizar aquí las ventajas que nos da este sistema de enseñanza cuando se utiliza con criterio y acierto, a saber:

El sistema de educación on line nos facilita acceder al conocimiento de una manera diferente mas allá de limitaciones como la distancia o el tiempo

El aprendizaje autorregulado por los alumnos

Los docentes también autorregulan la plataforma según sus necesidades y temáticas.

El modelo pedagógico, el método y la estructura es fácilmente planificada por los docentes y aplicada por el administrador del cursos, o por el mismo docente.

Los espacios nos da la posibilidad la interacción con otros, el trabajo colaborativo, cooperativo y la reflexión conjunta sobre los tópicos de interés que involucren la participación activa de estudiantes y docentes.

Las herramientas que se utilizan son muy simples de comprender y de utilizar,tanto por el docente como por el alumnos, tanto las de comunicación como de intercambio, foro, chats y carga de documentos entre otras.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Algunas de las Ventajas

1. Si el seguimiento y la retro alimentación son adecuados los alumnos se sentirán contenidos y respondidos, tanto por el docente como por sus compañeros.
2. Adaptar sus clases de al tiempo de cada alumno, según la planificación certera del docente.
3. Nos da facilidades para seguir el ritmo de su profesor
4. Somos como alumnos activos en el proceso formativo a través de las participación de intercambios y debate.



1) EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN:

Deficiente utilización de las herramientas que ofrece el Campo virtual en cada una de las materias, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

DIAGNÓSTICO BREVE

Según mi vivencia personal

Quiero explicar que si bien, los problemas que se me presentaron en el transcurso de mi cursada no fueron extremadamente complejos para mí, ya que tenía conocimientos previos de la utilización de tales herramientas, si claramente lo viví más intensamente a través de ver las complicaciones que mis compañeras

tenían al respecto. También había ya hecho cursos on line en otras plataformas y tenía manejo claro de la navegación en Internet.

También quiero aclarar que yo comencé mis estudios en el año 2011 y los concluí en el año 2015, y que, desconozco si en la actualidad siguen existiendo las mismas problemáticas.

Al transcurrir el tiempo, durante mis años de cursada percibí, con relación al uso, tanto por parte de los alumnos como de los docentes las dificultades y carencias que se tenían y las oportunidades que se perdían por desconocer las invalorable e invaluable posibilidades que nos da un aula virtual para dar clases.



5. Los docentes conocen con mayor facilidad si los alumnos responden al método y alcanza los objetivos fijados inicialmente, por que puede establecer comunicación directa y personalizada si lo necesita.
6. El tiempo virtual nos hacer ahorrar energías y nos posibilita la concentración en nuestras lecturas, como así también evitamos gastos de traslado y en material bibliográfico.

Algunas de las Desventajas

1. La pasividad del estudiante frente a este medio, pues se percibe como un 'medio fácil', algo que es un error.
2. Inexistencia de estructura pedagógica en la información y multimedia.
3. Inexistencia de capacitación de los profesores al respecto, como también la falta de conocimiento de utilización del uso de las herramientas tecnológicas, que a veces se transforman en negación de su uso.
4. Dificultades organizativas, problemas técnicos y altos costos de mantenimiento.
5. La tendencia a trabajar cualquier aspecto o contenido de forma virtual, dejando de lado el uso de medios más sencillos como el retroproyector.
6. Usar el espacio de contenidos como deposito de interminables bibliografías sin asesorar a que

correponde cada una, según temáticas dadas.

7. Adelantar las temáticas de principio al fin.
8. No contestar las comunicaciones y consultas de los alumnos en tiempo y forma.

2) PROPUESTA DE UNA POSIBLE ESTRATEGIA DE ABORDAJE

Muchos de los docentes/ profesores nos hemos formado lejos de las nuevas tecnologías pero tenemos que tomar conciencia que éstas ya ocupan un lugar permanente en nuestras vidas y actos cotidianos: tomar conciencia y hacerse cargo es querer mejorar para dar lo mejor de nuestra sapiencia. Todo lo que desconocemos o conocemos a medias y no aplicamos como corresponde nos juega en contra en estos tiempos en donde ya, un alumno puede usar su celular para poder bajar una archivo documento, leerlo mientras viaja o cómodo en su casa sin estar delante de un computador. Saber a medias no nos ayuda. Cualquier herramienta tecnológica se debe conocer para utilizarla con todo su potencial. En estos escenarios educativos , los nuevos roles de "docente virtual" y de "alumno virtual" deben ser aprendidos previo o paralelo a la cursada de cualquier carrera a distancia.

PROPUESTA

Considero que sería interesante gestionar un Proyecto de Capacitación de utilización de las aulas virtuales

para ser implementado a los docentes y alumnos de la Tecnicatura o de abierto a la comunidad educativa, el cual tendría que ser muy elemental y funcional a lo que luego se utilizará en la Campo propiamente dicho de la cursada.

Un área del proyecto sería para los docentes y otra diferente para los alumnos, a través de tutoriales se fácil acceso a través de una plataforma de la universidad y es donde "hacer desde la práctica" sin temor a equivocarse, sería la mejor forma de conocer estas herramientas virtuales.

Este se realizaría (o cursaría) previo a comenzar la carrera, para el alumnos y con anterioridad o en paralelo a planificar cada materia el profesor.

También se podría hacer estos mismo tutoriales en diferentes formatos

para quien necesite consultarlos en momentos de nos saber como resolverlo (.pdf / power point, videos, flyers, otros).

Que se establezca un asesor permanente (que creo lo hay dentro del campo) no solo desde lo administrativo sino también desde lo pedagógico con los alumnos, que pueda hacer seguimiento de las cursadas y también ayudar a los profesores en sus dudas y/o inconvenientes.

Pensar dentro de este Proyecto en un "espacio presencial" de intercambio, debate y conocimiento, tanto para docentes como para alumnos y/o alumnos, docentes y administrador del sitio (Aula virtual).

“EL RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES EN EL DISEÑO CURRICULAR”

MAG. ARQ. LAURA ISABEL ROMERO
DOCENTE

donde la forma de comunicación era totalmente asincrónica. En la cual, la interacción entre el docente y el alumno era limitada o nula, reservada principalmente a la corrección de ejercicios y/o pruebas de evaluación; donde la transmisión del conocimiento seguía siendo unidireccional. Y donde, no se implementaba ninguna forma de apoyo al estudiante, más allá del material impreso o digital.

La educación virtualizada, adquiere ciertos matices que la diferencian de la presencial; como lo que expresa Miguel A. Ramos Martínez (1985), la educación a distancia puede considerarse como: “una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de manera que cualquier persona, independiente del tiempo y espacio, pueda convertirse en sujeto protagonista de su aprendizaje.”

En este sentido, la modalidad a distancia de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC) facilitó un crecimiento en la masa de estudiantes que podían acceder a una formación universitaria, sin tener que trasladarse de su lugar de residencia durante las cursadas. De igual modo, el traspaso a la “virtualidad” a través de la plataforma educativa se convirtió en el espacio de la Universidad y el aula permitió acercar al docente con el estudiante. Además de establecer otro tipo de vinculación con la estructura administrativa.

El plan de estudio es la instancia donde se explicitan los objetivos de la Carrera, asignaturas a ser dictadas, contenidos de las mismas, duración, correlatividades como así también, el perfil del egresado y competencias. Como plantea Glazman e Ibarrola el plan de estudios:

“(…) es la síntesis instrumental mediante el cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.”
(Glazman e Ibarrola, 1991: 62)

El diseño curricular de la TUGC se desarrolla en cuatro áreas del conocimiento: Gestión y Administración, Proyecto y Planificación, Comunicación y Lenguaje e Historia, cultura y sociedad. Estas áreas de conocimientos permiten estructurar las asignaturas y el contenido de las mismas, dando respuesta al perfil de egresado establecido por las Facultades.

Sin embargo, y a la luz de los contenidos incorporados en algunas asignaturas producto de los concursos docentes y/o de la formación continua de los docentes se ve en la necesidad que los estudiantes tengan conocimientos afianzados de otras asignaturas. Esto evidencia la necesidad de revisar la integralidad y horizontalidad de los contenidos de las asignaturas.

de internet, la teleconferencia y la videoconferencia, se establece un sistema educativo al que cada alumno puede acceder desde su hogar, permitiendo una interrelación comunicativa sincrónica y/o asincrónica directa, con los otros actores.

Esta situación produce un cambio radical, principalmente en los modos y tiempos de acceso a la información, acceso que se puede realizar en tiempo real; a diferencia de los anteriores Sistemas de Educación a Distancia¹,

¹ En los inicios del sistema de educación a distancia el acceso a la información se producía a partir del material de estudio que llegaba en soporte papel y/o digital por sistema de correos.

GESTIÓN CULTURAL

A) UN PROBLEMA DE LA FORMACIÓN

1. **Abandono de las cursadas por falta de integración de los conocimientos y continuidad de aprendizajes;**
2. **Demora de los estudiantes en la culminación de la cursada en relación al régimen de correlatividades.**

La modalidad a distancia en el dictado de nuevas ofertas académicas permitió ampliar el territorio educativo dejando de lado el concepto de territorio asociado a lo geográfico.

El uso de la computadora personal, los sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia, otros) y la aparición

Por otro lado, esta realidad da cuenta que el 90% de los estudiantes que cursan las asignaturas según el orden establecido por cuatrimestre llegan a completar la totalidad de la cursada en el tiempo estipulado. De igual modo, se presentan a exámenes finales con pocos meses de haber realizado la cursada. En este sentido, se evidencia que llegan a la culminación de la carrera dentro de ciclo lectivo de haber cursado el proyecto de graduación.

Sin embargo, los estudiantes que eligen cursar las asignaturas a partir de una selección personal de contenidos tienen mayores dificultades para enfrentar la integración de los conocimientos y la continuidad de aprendizajes en forma espiralada. Esta realidad conlleva al abandono de la asignatura por falta de contenidos mínimos que otras asignaturas les brindan y que no adquieren por no haberlas cursado.

B) ESTRATEGIA DE ABORDAJE:

- Revisar y analizar el régimen de correlatividades del plan de

estudio 1998 según OCA de creación y modificatorias;

- Revisar los contenidos e intervenciones pedagógicas de las asignaturas que conforman el plan de estudios.
- Propiciar reuniones con los docentes por área de conocimiento para revisar la integralidad y horizontalidad de los contenidos de las asignaturas
- Analizar Resolución Ministerial 2641/17, entre otras normas;
- Establecer espacios de discusión sobre la problemática del desgranamiento, la lentificación y la baja tasa de graduación que involucre a los docentes en la recolección de datos.
- Concretar acciones que permitan a los estudiantes insertarse nuevamente en el ámbito universitario para que logren terminar sus estudios.

“VIRTUALIDAD Y COMUNICACIÓN EN LA TECNICATURA EN GESTIÓN CULTURAL ”

DRA. MAYRA ORTIZ RODRÍGUEZ
DOCENTE

GESTIÓN CULTURAL

VIRTUALIDAD Y COMUNICACIÓN EN LA TECNICATURA EN GESTIÓN CUL- TURAL

Aquí se postularán dos aspectos problemáticos diferentes pero que se encuentran estrechamente vinculados. Por un lado, se considerará el uso del recurso material que funciona como soporte de la TUGC: la plataforma e- ducativa en la que se encuentran alojadas sus aulas virtuales. Por otra parte, se discernirá en torno a los circuitos de comunicación internos a la carrera, en particular a lo que atañe a la conexión e intercambio entre las diversas cátedras.

La plataforma e-ducativa permite el desarrollo de aulas virtuales enriquecidas por múltiples herramientas, para cuya utilización óptima es necesaria la adquisición de determinados conocimientos, habilidades y entrenamiento acerca de este entorno. En lo que respecta a los alumnos, la adaptación a esta plataforma históricamente les ha representado una serie de dificultades cuya superación ha recaído en las materias del primer cuatrimestre de la carrera, y aún en algunos casos han continuado demostrando inconvenientes para su manejo en las asignaturas de cuatrimestres subsiguientes. No obstante, esta

situación ha comenzado a revertirse desde el año 2018, cuando dentro del Sistema de Ingreso FAUD (en el que todas las carreras tienen actividades acompañadas a través de un sitio web y también mediante encuentros presenciales, que en el caso de la TUGC se cubren desde la virtualidad), se implementó un aula virtual alojada en este entorno (siendo que en ediciones anteriores se utilizaba Moodle, lo cual implicaba que los estudiantes debían habituarse a un campus en el que luego no cursarían el resto de la carrera, y no adquirirían conocimientos acerca de aquél en el que sí lo harían). De este modo, los alumnos comienzan a cursar las asignaturas ya estando familiarizados con la plataforma, con todas las ventajas evidentes que esto conlleva.

En lo que respecta a los docentes, se advierte que las materias de la TUGC ofrecen un aprovechamiento desigual de las herramientas que las aulas virtuales de e-educativa proveen. En algunas asignaturas, se optimizan los recursos vinculados a los contenidos (disponibles en las Secciones Presentación, Programa, Archivos, Sitios) a la comunicación (mediante Correo interno, Foros, Chat, Videoconferencia) y a la colaboración (a través de Wikis, Portafolio), mientras que en otras, el espacio virtual termina siendo un mero reservorio del acervo bibliográfico sobre el que se trabaja. En estos casos, esta cuestión puede ser mejorada en el corto y mediano plazo

si los docentes resuelven capacitarse acerca de las potencialidades de la plataforma, lo cual es factible dado que nuestra propia Universidad provee dichas capacitaciones: el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) dependiente de la Secretaría Académica de la UNMDP ofrece el *Programa Competencias*

Docentes en la Virtualidad, que les plantea la apropiación didáctica de recursos digitales en torno a un proyecto de enseñanza, con el objetivo de que la adquisición de capacidades para una intervención pedagógica centrada en la virtualidad acorte la brecha cultural entre docentes y estudiantes en el aula universitaria.

El segundo aspecto problemático, vinculado con el anterior, atañe a la comunicación dentro de la carrera, particularmente sobre dos ejes: 1. docente- estudiante; 2. entre los propios docentes. Por una parte, si en ocasiones el alumnado ha manifestado ciertas dificultades en el intercambio con los profesores, al optimizar el uso de las herramientas que las aulas virtuales proveen, evidentemente también mejorará la comunicación con los estudiantes dado que se contará con mayor variedad y especificidad de recursos para hacerlo. Por otro lado, lo que hoy en día se presenta como un nudo más complejo en torno a este tema es el intercambio (o la falta del mismo) entre quienes conforman los equipos de las diversas materias. En parte debido a las condiciones particulares

de una carrera eminentemente a distancia, pero también a causa de la falta de regularidad de la gran mayoría de los profesores de la TUGC, se advierte que cada cátedra funciona como una isla sin contacto alguno con las demás, de modo que los docentes no se encuentran al tanto no sólo de los contenidos abordados por otras asignaturas sino que tampoco están en conocimiento sobre los usos diversos que cada una plantea acerca de las herramientas del aula virtual. Esto conlleva que algunos contenidos o abordajes puedan reiterarse o que quizá queden áreas de vacancia cuando un alumno finaliza la carrera, en suma a la cuestión insoslayable de que se pierde la posibilidad de complementación y retroalimentación entre cátedras. Una posible estrategia para afrontar esta problemática es el

empleo de las aulas virtuales como medio de intercambio. En primer lugar, se podría generar un aula propia del Departamento en la que se consignen las diversas materias, sus contenidos y sus docentes -a través de la cual, evidentemente, los profesores podrían comunicarse entre sí con facilidad-, que además podría servir como medio de difusión entre el cuerpo docente de las novedades inherentes a las dos carreras que el Departamento nuclea. En segundo lugar, los docentes de materias afines (por ejemplo, quienes se desempeñan en Lenguajes Artísticos I, II, III y IV) podrían integrarse con el perfil de *invitados* en las demás aulas de este subconjunto pedagógico, de modo que puedan visualizar el modo de trabajo de sus pares y así lograr un afianzamiento y productividad recíprocos.



documentos **de** autor



faud_unmdp



faud.mdp.edu.ar



faud_unmdp



@fauidmdp