



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

Título: Narrativas Críticas del Diseño: una asignatura electiva en las carreras de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC

Autora: Mg. Arq. Adriana Ester Martín

Directora: Mg. DI. María Belén Franco

Asesora: Prof. Yésica Soledad Arenas

Año: 2021

AGRADECIMIENTOS

A Belén, a quien conocí de pichona y hoy es un ave de alto vuelo...

A Yésica, apoyo incondicional cuando los entuertos metodológicos se anudan sin remedio...

A Adrián, Eliana, Analía y Carlos, camaradas y compañeros leales de cursado...

*A la memoria de mi viejo, siempre presente en la foto vecina a mi monitor de escritura,
diciendo ¡seguí!...*

A la familia que me cobijó en la desesperanza y aún me adoptó con amor...

A Benicio y Fran, toda una alegría escucharlos corretear detrás de mi silla...

Y fundamentalmente a Salvador, quien inspira y da sentido a cada uno de mis días.

ÍNDICE

RESUMEN / 3

INTRODUCCIÓN / 4

PARTE UNO

TEMA PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN / 6

Dimensión institucional / 7

Recursos / 11

Investigación y Extensión / 15

Naturaleza de las carreras proyectuales - Lógicas y prácticas en la FAUD / 18

Importancia del proyecto / 22

OBJETIVOS / 23

MARCO CONCEPTUAL

Enfoque/ 24

Circularidad dialéctica y conocimiento multidisciplinar / 26

La escala de lo particular para cuestionar el discurso / 33

Conocimiento y descripción de significaciones (críticas) / 34

PARTE DOS

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Introducción: innovar en currículum. Certezas y posibilidades / 38

Visión y misión de la propuesta pedagógica / 39

Presentación y fundamentación de la propuesta / 42

Objetivos / 45

Contenidos prioritarios / 45

Metodología e instrumentación / 49

Evaluación y modos de acreditación y aprobación / 52

*EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA EN SU EVENTUAL
IMPLEMENTACIÓN / 54*

CONCLUSIONES (y consideraciones finales) / 56

BIBLIOGRAFÍA / 59

ANEXOS/ 62

RESUMEN

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) -correspondiente al cierre de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP)- parte de explorar resultados, vacancias e innovaciones posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del tramo final de las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba. En ambas, los/as estudiantes manifiestan recurrentemente dificultades para evocar y transferir conocimientos adquiridos tras el cursado de distintas materias, a lo que se suma la experiencia docente propia de enfrentar vaguedades conceptuales y ausencia de posturas críticas a la hora de fundamentar distintos procesos proyectuales. En consecuencia, estudiantes y docentes universitarios como sujetos conscientes de un verdadero pacto educativo, desenvolvemos rutinas académicas en medio de fragmentaciones curriculares, reflexiones a-críticas, rupturas dialécticas entre teoría y práctica, dominancia de discursos y tendencias internacionales que opacan expresiones locales, además de falencias comunicacionales escasamente dignas de un final de ciclo de vida universitaria. Por esto, se propone aquí una nueva asignatura de carácter electivo titulada *Narrativas Críticas del Diseño*, persiguiendo la idea de articular e integrar curricularmente distintas disciplinas del área de las Ciencias Sociales en el ciclo medio y superior de los actuales planes de estudio para las mencionadas carreras, además de propiciar acercamientos interdisciplinarios con otras asignaturas y carreras de la misma universidad como por ejemplo Comunicación, Sociología, Antropología o Filosofía, para así incursionar en un espacio que permita ámbitos dinámicos de reflexión crítica y propositiva entre sujetos comprometidos con las problemáticas contemporáneas del campo proyectual, apuntando a un abordaje independiente de entornos y escalas, apreciando el entusiasmo expreso de los/as estudiantes avanzados/as de grado hacia nuevos vínculos y relaciones con el extramuros universitario, y también bucear en innovadoras modalidades didácticas, promoviendo la vocación transdisciplinar en las trayectorias de las carreras universitarias de formación profesional en diseño.

INTRODUCCIÓN

Hacia los '50, el director de cine japonés Akira Kurosawa le regaló a la humanidad esa joya llamada *Rashomon*, filme que contaba la historia de un asesinato desde cuatro puntos de vista diferentes...que jamás se pusieron de acuerdo...

Este desencuentro de miradas y decires es compatible con el escenario actual: la fortísima presencia y presión mediática de las tecnologías de la información y la comunicación, imponiendo sus certezas y también su opinión, promoviendo el hablar y escribir aunque nada se tenga que decir; un *sensorium* epocal de alerta permanente que ha erosionado el contacto y la confianza, sumando permanentes sospechas respecto a qué y quién lo dice merced a una “infoxicación” o intoxicación por exceso de información, con altas dosis de capitalismo especulativo; la tiranía de la distracción digital; el dominio de lo “escópico”; la incertidumbre de lo disruptivo... Mientras, los modelos culturales humanistas que gestaron los actuales sistemas educativos resisten entre esquivas a aquellos fragmentos informativos que se resisten a convertirse en conocimiento por ausencia o escasez de validez científica: distopías y heterotopías, Holoceno y Antropoceno, disciplinas con fronteras porosas y visiones “maquinicas”, comandos más algorítmicos que humanos.

Para bien o para mal, el carácter exploratorio del ser docente todo lo registra, su gen le obliga a reaccionar, a veces con éxito y a veces sin él, muy a sabiendas de que los atentados contra el pensamiento catedralicio universitario son permanentes en este estado de conmoción cultural: la educación universitaria resulta conmovida en sus mandatos y reglas, viéndose condicionada como nunca antes.

Hemos de confesar que para nosotros, docentes universitarios con experiencias profesionales en las disciplinas proyectuales, las ciencias de la educación siempre nos resultaron lejanas: les acusamos de dogmáticas pero vagas; de usar y abusar de términos amenos pero inentendibles; que siempre operaban a destiempo de las urgencias del aquí y ahora; que sus visiones e imaginarios prometeicos no se condicen ni con la realidad ni con la extraordinaria intuición que aplicamos en el aula...¡Ay el ego docente! En tiempos en que valen más las frases cortas de pocos caracteres, lo que muta con rapidez, lo fractal, breve y mínimo, allí es cuando nos damos cuenta que ni la intuición ni la experiencia nos salva de este estado de ¿invalidéz? Que hay que recurrir a la ciencia y a la investigación educativa para ampliar la mirada y superar los reduccionismos provocados por abordajes momentáneos de temas serios, que el verdadero conocimiento no puede construirse a partir de *pachtworks*...Hubo que entender que se aprende mejor un concepto o tema si se lo lee en el todo, en sus partes y en cada una de las

relaciones que le componen; que totalizar y contextualizar son competencias necesarias no sólo en el /la estudiante universitario/a, sino en el/la ciudadano/a profesional responsable; que se complejizar para trascender, rompiendo fronteras disciplinares de nuestros campos específicos, bordear sus límites, sondear sus márgenes.

La Arquitectura y el Diseño son campos demasiado complejos, exigen la interpretación de las acciones humanas y también de sus hechos, historias y procesos implícitos, exigen conocer y saber, proceder con responsabilidad, poseer bases sólidas, investigar, ser lúcidos intérpretes del tiempo. Pero tenemos ventajas comparativas: en cada minuto de este tiempo hostil necesitamos usar el sentido común pero también la imaginación y -por suerte y como un respiro-, la creatividad humana es quizás lo único aún no agenciado, lo único que permanece espontáneo y sin aparente normatividad.

La educación busca transformar la humanidad hacia una mayor y mejor calidad de vida: promete hospitalidad, se convierte en gendarme de la primera línea de batalla ante la ruindad y la ignorancia y -aunque las fronteras del aula se hayan roto y se encuentre invadida por un mundo capitalista, acelerado y a-ideologizado, la necesidad del ensamble rizomático, del diálogo y el reconocimiento de lo colaborativo están presentes. Por esto, pensamos que hay que disolver la parroquia académica investigando sus fronteras, aunque sea difícil intercambiar mensajes con otras y distintas disciplinas, y como diría *Bifo Berardi*, no sólo hay que ejercer la crítica sino la sensibilidad, para así promover una progresiva y solidaria subjetivación en estos tiempos de capitalismo especulativo.

El presente Trabajo se define a partir de una búsqueda de sentidos colectivos y dentro de las prácticas educativas en un contexto determinado -la FAUD de la UNC-, con el fin de producir instancias de reflexión y transformación, profundizar la capacidad de análisis, comprensión, comparación e interpretación; representa además la posibilidad personal de actualizar conocimientos propios pero teniendo en cuenta la naturaleza de los aprendizajes de los estudiantes próximos a la graduación, incitando a que resignifiquen los contenidos de su formación.

En su primera parte, se describen las dimensiones institucionales, a los fines de calibrar y diagnosticar fortaleza y capacidades que permitan proponer. En la segunda parte, se presenta una innovación curricular posible dentro de los planes de estudios vigentes que marca posición ante los problemas de ambas carreras de la FAUD, pretendiendo suturar -aunque sea en parte-un tejido inconexo y con déficits críticos. Esperemos lograrlo.

PARTE 1

TEMA PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta apunta al diseño de un proyecto de innovación curricular mediante la formulación de una nueva asignatura electiva en el ciclo medio de la carrera de *Diseño Industrial* y en el ciclo superior de la carrera de *Arquitectura*, ambas pertenecientes a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba¹, que se titulará *Narrativas Críticas del Diseño*.

Se trata de una intervención que persigue articular e integrar curricularmente las disciplinas del área de Ciencias Sociales de los actuales planes de estudio² de las mencionadas carreras³, para propiciar acercamientos transdisciplinarios con otras asignaturas y carreras de la misma universidad pertenecientes a distintas facultades como *Comunicación Social*, *Sociología*, *Antropología*, *Filosofía* o *Cine*, y muy próximas también en su cursada dentro del campus de la UNC, llamado popularmente *Ciudad Universitaria*. Esta idea persigue el incursionar en ámbitos que permitan la reflexión crítica y también propositiva entre todos los sujetos -estudiantes, docentes-, que se comprometan con las problemáticas contemporáneas propias y/o marginales al campo disciplinar proyectual, con la premisa de ser fiel a la pertinencia de los campos epistémicos, pero también con independencia de las distintas escalas de abordaje conceptual.

A los efectos de comprender la naturaleza de la propuesta, se impone reconocer tres dimensiones ineludibles a la hora de diseñarla, esto es, una *supra dimensión institucional* -la UNC como umbral y la FAUD como estamento pertinente-; otra definida a partir de la configuración de sus recursos físicos y humanos actuales, disponibles y posibles, que llamaremos *dimensión recursos*; y finalmente aquella categoría que conduce a la oferta de servicios que presta esta universidad pública al país que le contiene, que denominaremos

¹ A partir de ahora FAUD y UNC, respectivamente.

² Se denomina *Plan de Estudios* al documento curricular en el que se organizan con unidad y coherencia las materias y asignaturas con sus correspondientes Contenidos Curriculares Básicos (CBC), sus formatos propios (seminarios, talleres) y experiencias (pasantías, trabajos de campo, otros) que garantizan la formación académica para obtener la titulación (extraído de Acreditación FAUD CONEAU 2016).

³ Algunas de ellas son en primer año *Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo* o *Ciencias Humanas*; *Teoría y Métodos* en nivel dos; o bien las distintas *Historias* a cursar desde nivel dos al cuatro o cinco según cada carrera, amén de diferentes propuestas electivas -*Sociología*, *Crítica de la arquitectura*- a partir de nivel cuatro. A tal efecto y para aclarar este tema, ver en ANEXOS el detalle de los planes de estudio de *Diseño Industrial* (1990) y *Arquitectura* (2007).

dimensión extensionista y de investigación. Cada una de ellas posee su propia magnitud y significación, por lo que se describen de manera detallada a continuación:

Dimensión institucional

La UNC es un pilar institucional fundante en la historia de la ciudad de Córdoba y de la región toda, pues trasciende lo local su inmensa impronta como centro de formación y producción de saberes reconocidos por la comunidad académica y científica de nuestro país y Latinoamérica desde su creación hacia 1613. Por su historia y trayectoria, a ella concurren estudiantes de diversas procedencias que encuentran aquí la posibilidad de formarse en una universidad pública a la altura de las circunstancias que atraviesa el país todo y de la que es parte activa.

A la fecha cuenta con una población estudiantil de unos 136 mil estudiantes y unos treinta mil docentes aproximadamente, quienes acuden a distintos edificios distribuidos entre el centro histórico -donde radica la sede original jesuita- y la denominada *Ciudad Universitaria*, campus ubicado al sur de dicho centro y absolutamente integrado en lo geográfico y social a él. Su inventario académico cuenta con quince facultades, dos colegios secundarios, 145 centros e institutos de investigación, veinticinco bibliotecas, diecisiete museos, un laboratorio de hemoderivados, dos hospitales universitarios, un banco de sangre, dos observatorios astronómicos -próximo al centro y otro en Bosque Alegre, en el valle de Pavachasca-, una reserva natural -Vaquerías, en el valle de Punilla-, y hasta un multimedio de comunicación denominado SRT y compuesto por dos canales de televisión -Canal 10 y Canal U-, dos radios -AM y FM- y un portal de noticias -CBA 24N-, todo lo que da idea de la presencia institucional de la UNC en la ciudad, además de la importancia de las actividades culturales en que la misma se ve implicada⁴.

En lo que hace a la propia FAUD, su historia es rica en su vínculo con la sociedad que le contiene: nacida como Escuela de Arquitectura en 1931 -como apéndice de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la misma UNC-, recién en 1944 modifica su plan de estudios heredado del modelo de las *Ecoles de Beaux Arts*⁵, lo que lleva la carrera de cuatro a

⁴Datos actualizados a junio de 2021 de la *Síntesis Estadística UNC 2021*, presente en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/>.

⁵ Modelo con orientación artística definido a través de entender la arquitectura como “la más noble de las artes”, con prácticas de taller para la producción de objetos abstractos sin determinación de localización ni surgidos de un cierto requerimiento social, perfil que se resiste a ser abandonado no sólo por algunas cátedras de la carrera,

seis años con la incorporación de un trabajo final y asignaturas que reflejan contemporaneidad y preocupación por el pensamiento de época: *Urbanismo y Planeamiento Regional* refieren al discurso tecnocrático dominante, y por otra parte y aquí buscando equilibrar las materias técnicas con las teorías en detrimento del *atelier* de dibujo artístico surgen *Filosofía* y las *Historias*, aún bajo la capa de Ingeniería. Logró su independencia como Escuela en 1954 -año oficial de su nacimiento como Facultad⁶, introduciendo el otrora menospreciado tema de *la vivienda*, permitiendo así un perfil más profesionalizante y social, pero a la vez acompañado de una mayor preparación humanística desde asignaturas tales como *Historia, Introducción Cultural* o *Teoría de la Arquitectura*. Ahora la carrera está estructurada en tres ciclos: preparatorio, medio -con contenidos de formación profesional como composición del paisaje, diseño de interiores, equipamiento, diseño urbano-, y tesis de grado al final de la única carrera ofrecida.

A fines de los años sesenta y en coincidencia con la crisis política e institucional del país, se introdujo una serie de cambios en la enseñanza dirigidos a una mayor integración de los conocimientos impartidos: nace así el taller de síntesis o *Taller Total*⁷, mantenido hasta abril de 1976, cuando la Dictadura decreta su fin mediante un *nuevo plan de estudios* que acentúa un perfil tecnológico con veintinueve materias obligatorias organizadas en tres áreas de conocimiento y denominadas como socio-cultural, técnico-constructivo y arquitectura propiamente dicha. Restaurada la democracia en 1983, se retoma la *autonomía universitaria* y la *participación de los claustros en el gobierno*, reforzando lo proyectual y la investigación con la creación de institutos con la misión de favorecer lo académico y las tareas de extensión, además de responder a criterios acordados a nivel nacional con COdFAUN⁸ hacia establecer contenidos formativos básicos comunes y con la idea de que todos los egresados del país tengan una formación similar para la necesaria igualdad en los alcances de títulos.

sino por el mismo rasgo de la carrera de Diseño Industrial, esto es, con rutinas de talleres anuales de larga duración que prometen lograr destrezas formales y trabajosas.

⁶ Se oficializa en este año la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), por iniciativa del entonces consiliario en el Honorable Consejo Superior y también decano de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC, Ing.-Arq. Ángel Lo Celso, por medio de un Decreto del Poder Ejecutivo (Nº21005/54).

⁷ Idea revolucionaria en la que docentes de todas las áreas conjuntamente con los/as estudiantes participaban en un completo *proceso de diseño* (programación, análisis, búsqueda, desarrollo, evaluación del proyecto) mediante la interacción de tres ciclos (básico, medio y superior) y cuatro áreas (diseño, tecnología, ciencias sociales y síntesis), además de la participación de otros campos de conocimiento curricular de las diferentes carreras de la UNC.

⁸ Comisión de Decanos de Facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales.

En 1986 y con un nuevo plan de estudios, se establece un conjunto de conocimientos organizados como *disciplinas electivas* que completarán la formación de grado, ya con temáticas específicas que buscan *aggiornar* currículos, algo no previsible en los contenidos y estructuras de las cátedras existentes. En paralelo-, la oferta académica de la FAUD se ampliará con la creación de la carrera de *Diseño Industrial* en 1989 (Resolución HCS233/89), instrumentada desde 1990 y aún vigente, por lo que en 1995 la Facultad deja de llamarse FAU para incorporar a su nombre la palabra *Diseño* y transformarse en la actual FAUD.

La Carrera de Arquitectura busca entre otros objetivos “crear, proyectar, dirigir, concretar y producir, el espacio habitable como ambiente físico, social y cultural, en todas sus escalas...” (Plan de estudios, 2007,p. 22), mientras que Diseño Industrial -por su parte-, forma profesionales preparados para la “resolución de productos que intervienen en la conformación, caracterización, control y mejoramiento de la estructura física en donde el hombre desenvuelve su vida social” para “proyectar y planificar objetos producidos industrialmente” (Plan de estudios, 1989, p.17).

En la actualidad, ambas carreras se organizan académicamente a través de una estructura constituida por un curso de nivelación y tres ciclos denominados básico, medio y superior. A su vez, las distintas asignaturas se agrupan por *áreas*, entendidas éstas como unidades definidas a partir del campo disciplinar sobre el que se vertebran y en función de los contenidos curriculares que trabajan: *Arquitectura y Diseño, Tecnología, Morfología e Instrumentación y Ciencias Sociales*; sobre esta última se trabajará la innovación curricular propuesta de este Trabajo, y según indica el Plan de estudios, sus contenidos se rigen “por criterios de gradualidad y complejidad para el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica necesarios para la formación de los estudiantes en función de la problemática de la actividad proyectual en un contexto amplio de interpretación...” (Acreditación FAUD CONEAU, 2016, p. 17).

Aquí es importante decir que en 2007 la carrera de Arquitectura reformula su plan de estudios como adecuación del Plan 1986 para responder a los requerimientos derivados de la Ley de Educación Superior N°24.521/95; luego fue revisado y acreditado ante CONEAU en 2016, reafirmando la duración de la carrera en cinco años más tesis -trabajo final según su actual definición-, para un total de treinta y seis materias. Por su parte, el Plan de estudios de Diseño Industrial de 1989 aún hoy se encuentra vigente, aunque en proceso de reformulación⁹:

⁹ En mayo de 2017 se constituyó por RHCD 063/2017 la *Comisión de Trabajo Seguimiento y Revisión del Plan de Estudio de Diseño Industrial*, con representantes de todas las áreas disciplinares, niveles y claustros de la

establece una duración de cuatro años, con veinticuatro materias que cierran con un trabajo final.

Como antes se mencionó, ambas carreras desarrollan trayectorias de tres ciclos -básico, medio y superior-, cada uno con seis a siete asignaturas de cursada obligatoria anual, a excepción de dos que resultan integrantes del Ciclo de Nivelación inicial¹⁰ con no más de un mes de cursado y denominadas *Problemática del Diseño y su Expresión* más *Estrategias de Aprendizaje*, tras lo cual y una vez regularizadas, los/as estudiantes -ya universitarios- de primer año inician *Matemática I -A o B-* más *Física*, ambas con duración bimestral.

Recién en el ciclo medio se acreditan dos *módulos de idiomas* con *Portugués* o *Inglés* -uno de ellos obligatorio-, además de *asignaturas electivas*: Arquitectura con una oferta total de trece materias posibles de las cuales se deben acreditar al menos una de cada área, y Diseño Industrial con sólo una oferta de seis y con cursada obligatoria de al menos una de ellas, siempre previas al trabajo final. Para la institución, las *asignaturas electivas* “constituyen un enriquecimiento del Plan de Estudios al ampliar la oferta de conocimientos (...) pudiendo ser cursadas por alumnos inscriptos en Cuarto y/ o Quinto Nivel (...) en tanto materias de libre elección, tienden a producir la articulación entre los diversos campos de conocimiento (...). Promueven además, una orientación vocacional hacia una posible especialización en el postgrado por parte del egresado”, a lo que suma expresamente los objetivos de incorporarlas, tales como “proporcionar un conjunto de ofertas de conocimiento de interés, reforzando las singulares características y necesidades regionales de la Unidad Académica, a partir del contexto particular en el que se inserta”, e “inducir a la orientación en las Áreas y Sub-áreas, integrando grupos disciplinarios que orienten a la investigación y a la interdisciplina.” (Acreditación FAUD CONEAU, 2016, p. 59). Finalmente, se agrega también el *criterio de revisar bianualmente esta oferta académica* con nuevas propuestas que *diversifiquen y dinamicen las temáticas inherentes a los distintos campos de conocimiento, con el consiguiente financiamiento* para armar los equipos docentes y aumentar la capacidad de inscripción de las mismas.

carrera, conformando a su vez tres subcomisiones de trabajo (*estadística y rendimiento académico, contenidos y perfil del egresado e incumbencias*), para instancias de *diagnóstico, estudio* (determinación de lineamientos base para la elaboración de una propuesta de plan de estudios) y *elaboración de proyecto* de plan de estudios. Se aclara que recién este año se constituyó de manera fehaciente la comisión mencionada, que en la actualidad ha comenzado su labor con mucha incertidumbre respecto a tiempos y modalidades de trabajo.

¹⁰ Antes curso de nivelación; se modificó al respecto en el 2020 el Reglamento vigente.

La idea de la FAUD de organizar los currículos a partir de *ciclos y áreas* proporciona una base para la articulación en dos planos: uno *horizontal* -asegurado por medio de las asignaturas troncales como *Diseño* (I a IV) o *Arquitectura* (I a VI)-, son las que verifican la síntesis de los contenidos abordados por otros campos de conocimiento; y en un plano *vertical*, formulado a través de un régimen imprescindible de correlatividades para establecer pautas que posibiliten una secuenciación y “espiralización” de contenidos no sólo conceptuales y no siempre además dentro del mismo campo de conocimiento: recordemos que el pensamiento proyectual es de naturaleza transdisciplinar, y por lo mismo, los planes de estudios auspician evitar la fragmentación del conocimiento y favorecer la integración a lo largo de las carreras¹¹. En lo pertinente a las *materias teóricas*, ambas carreras ofrecen similitudes: con contenidos alguna vez desprendidos de la madre institucional Arquitectura, todas son de régimen anual con promoción o examen final y hasta comparten en algunos casos plantel docente¹².

Finalmente, y en lo que hace a lo *organizacional*, el grado se gestiona desde la *Secretaría Académica*, y vale la pena agregar que en la última década ha surgido una creciente oferta de posgrado -a cargo de la *Escuela de Posgrado*, autónoma en lo económico-, con dos doctorados, cuatro maestrías y seis especializaciones, lo que le ha permitido a la FAUD obtener cierto grado de autofinanciamiento además de precisa y consistente validación académica a nivel nacional e internacional.

Recursos

Como ya se mencionó con anterioridad, el *espacio físico* de la FAUD está conformado por dos ámbitos diferentes: la *sede Centro* -donde aún se desarrolla la enseñanza para primer año de la carrera de Arquitectura, además de concentrar administración y posgrado-, y la *sede Ciudad Universitaria*, como miembro de un *campus* compartido con otras facultades de la UNC, y en donde acomete agrupa la mayoría de las actividades de grado desde segundo año a trabajo final para ambas carreras además de radicar las funciones de Gobierno y Gestión, ofreciendo talleres y aulas de diferentes tamaños, cuatro auditorios de capacidad diversa,

¹¹ En ANEXOS se realiza una breve descripción de cada una de las carreras en lo que respecta a *duración, alcance del título y Plan de estudios*, con *ciclos y asignaturas* por *nivel* de cursado, a través de información extraída de la página de la FAUD <http://www.faud.unc.edu.ar>.

¹² Por ejemplo, *Historia I a IV* en Arquitectura e *Historia I y II* en Diseño Industrial aún con objetos de estudio diferentes, utilizan similares metodologías de abordaje y comparten buena parte de bibliografía. Lo mismo sucede con *Teoría* -de la Arquitectura en un caso, en Diseño en otro-, ofrecida por el mismo titular de cátedra desde hace más de veinte años.

biblioteca -apéndice de la original ubicada en el Centro-, cantinas, librería y patios para la vida social, en medio de un ámbito verde de gran densidad estudiantil y movilidad circulatoria de carácter urbano, dado que por su situación, Ciudad Universitaria en un mosaico atravesado para todos/as los/as cordobeses.

En lo que respecta a población, la FAUD cuenta en la actualidad con aproximadamente *11.300 estudiantes* y *820 docentes* de grado (Anuario UNC 2019 para web, pp. 52 y 54), actores ambos que conforman dos colectivos comprometidos en lo académico y con problemáticas legibles y comunes para todo el nivel de educación superior.

En el caso del *colectivo docente*, sus miembros enfrentan hoy diversos desafíos en relación a su rol y su formación, pues en el decir de la UNC “las diferentes UA llevan adelante numerosas actividades, de capacitación y perfeccionamiento, para garantizar la adecuada formación del cuerpo docente. En función de las diferentes necesidades, cada UA implementa acciones y estrategias formativas acordes a las mismas (...) La Facultad de Arquitectura y Urbanismo, cuenta con el Programa de Formación Docente, creado y declarado de interés académico e institucional mediante resolución HCD N.º201/2015, que orienta sus capacitaciones en temáticas didáctico-pedagógicas con alto impacto en la enseñanza de grado” (Evaluación institucional UNC 2018, p. 240), a sabiendas que un número importante de docentes de la FAUD son profesionales -arquitecto/as, ingeniero/as, diseñadores entre otro/as-, que no han accedido a una sistemática formación ligada a cuestiones pedagógicas, por lo que muchos de ellos llevan a cabo su condición de manera intuitiva, convirtiéndose por momentos en meros informadores o adiestradores pedagógicos.

En este contexto, se necesita estructurar y profesionalizar la carrera docente para superar discontinuidades y azares formativos siempre librados a la mera voluntad de cada profesor/a y -en este sentido-, la FAUD no siempre arbitra medios y mecanismos para sistematizar estos trayectos pues hasta la fecha no ha propuesto más que cursos aislados, y es a partir de la mencionada Evaluación 2018 de la UNC es cuando esta preocupante situación empezó a ser paliada a través del *PAMEG*¹³ o bien con la carrera de posgrado que ofrece la propia Escuela de Graduados, mediante el dictado de la *Especialización en Enseñanza Universitaria de la*

¹³ En la UNC, el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) “apunta a promover iniciativas institucionales de las unidades académicas de la UNC, cuyo propósito sea mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el trabajo cooperativo, a partir de la conformación de equipos integrados por docentes y estudiantes. En esa línea se vienen realizando convocatorias de proyectos que aborden algunos de los problemas que cada facultad identifica en el desarrollo de sus carreras de grado, tanto en su tramo inicial como final” (texto extraído de la web de la UNC). En la propia FAUD, PAMEG se encuentra activo desde 2018.

Arquitectura y el Diseño (CESEAD) pero con escasa oferta de media beca para docentes FAUD.

Aun así, no existe diseño alguno de un plan de formación permanente para los propios dentro de la carrera docente que dote de herramientas necesarias para llevar adelante una acción con calidad educativa, que optimice por ejemplo la transmisión e investigación de las propias prácticas profesionales o bien las experiencias enmarcadas dentro de esa unidad funcional mayor llamada *cátedra*, verdadero equipo de trabajo integrado, quien genera, planifica y acciona estrategias educativas desde la diversidad de sus integrantes y a partir de sus diferentes y definidos roles -titular, adjunto/a, asistente, ayudante-¹⁴.

En el caso del *colectivo estudiantil* y para esta propuesta, se avistan en su mayoría jóvenes cuyas edades varían entre los veinte y veinticinco años, acostumbrados en la carrera proyectual a más rutinas del hacer que del estudiar, procedentes de diversos lugares y con formaciones previas disímiles y que -además- ya han superado en cierto grado dudas vocacionales y el fenómeno de deserción del ciclo básico. Vale decir también que por costumbre o cultura, al arribar al ciclo medio y superior suelen replicar muchas modalidades de cursada, a saber: *escasos hábitos de estudio y consulta a fuentes de información - bibliográficas o digitales-*; *persistente desconocimiento de técnicas de estudio* para el procesamiento de la información; *divorcio entre teoría y práctica* con notoria dificultad para inferir a partir de evidencias; *falta de claridad en su proyecto de vida profesional* con idealización inadecuada del desempeño profesional.

A lo citado hay que sumar procesos de una universidad pública con *matrícula numerosa* de estudiantes que en muchos casos *cursan, pero no rinden y/o aprueban las asignaturas de nivel*, desconociendo correlatividades obligatorias en su afán de avanzar en la carrera y traicionando así la propia realidad académica. Da Porta (2017) expresa al respecto: “en nuestro trabajo de campo hemos encontrado un profundo desfasaje entre las formas en que el dispositivo pedagógico universitario interpela a los estudiantes a través de modelos subjetivos ciertamente rígidos y normalizados y las formas dinámicas de la subjetividad que habitan cotidianamente en los mismos entornos educativos...” (Da Porta, 2017, pp. 5 y 6)

La UNC propone a los/as estudiantes apoyo institucional desde 2016 a través de distintos programas desarrollados por el *Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias*

¹⁴ En relación al presente Trabajo, con la necesidad de formular la propuesta de nueva asignatura electiva y según lo establecido en el Régimen de Carrera y Gestión Docente (Ord.8/86 FAUD), se transcribe en ANEXOS el *rol fundamental* y las *tareas* del Profesor Titular.

Académicas, con el objetivo de favorecer la inclusión y orientarles en situaciones personales, sociales e institucionales que puedan presentarse en su trayecto educativo, ya sea con *tutorías y acompañamiento de docentes tutores/as*, con la articulación con espacios institucionales -Secretarías de Asuntos Estudiantiles o SAE de las diversas Unidades Académicas-, y *talleres de capacitación*, los cuales en tramo específico de final de carrera versan sobre *herramientas para la búsqueda e inserción laboral y/o metodologías para elaboración de trabajos finales y proyectos de investigación*.

Al respecto, la FAUD toma cartas en el asunto llevando a cabo una serie de acciones concretas como el *Programa de Tutorías Docentes* (2008), para atender cuestiones relacionadas a dificultades especiales de estudiantes respecto a adaptación y desempeño; este trabajo lo realizan Secretaría Académica y SAE, quienes reconocen la envergadura y complejidad de estos temas como agentes de intermediación entre cátedras y niveles: los resultados disímiles entre ellos, el *exceso de contenidos* de algunas asignaturas en relación al tiempo de dictado, la *incorporación de nuevas asignaturas e idiomas*, las *dificultades en la articulación horizontal* de contenidos por cátedra y nivel, y una *desigual participación de los docentes responsables* en acciones de coordinación horizontal, todos temas de permanente actualidad¹⁵.

Así, la propuesta de esta nueva asignatura en el tramo final del cursado de las carreras de la FAUD ubica a los/las docentes frente a una realidad que demanda acompañar y concientizar a los/las estudiantes, promoviendo el *revertir carencias, potenciando las capacidades* de ambos colectivos, y *alcanzar las competencias* que cada carrera proclama, en un campo donde la articulación intra e inter nivel más el aporte de otras disciplinas y carreras universitarias resulta esencial.

Finalmente, en conversaciones y “charlas de pasillo” se advierte que los y las estudiantes se sienten maduros y maduras en su formación y hasta casi seguros y seguras de sí mismos/as, y aunque expresan que desean recibirse con la mayor inmediatez, reconocen frustración con respecto a sus propias discapacidades formativas e inhabilidades funcionales.

¹⁵ Según el *Conversatorio/ Reflexiones diagnósticas en los inicios: pandemia y virtualidad* (2021), los estudiantes tutoradas/as expresaron desánimo, agotamiento, frustración de no poder con todas las exigencias de las materias, además de dificultad para coordinar con compañeros/as el trabajo en grupo y que el mismo se sostenga en el tiempo; dificultad para mantener la concentración sobre todo cuando se trata de una materia seguida inmediatamente de otra, sumando horas frente a la pantalla, porque “salen de una y entran en otra”; no comprensión de las plataformas de la FAUD.

Por otro parte, docentes concursados o interinos -en su mayoría egresados de la misma casa y con amplio y expreso sentido de pertenencia-, afirman en privado la dificultad de no poder cuestionar públicamente políticas de gestión institucional y de cátedra por una sensible y delicada sensación que es la de “cuidar el puesto”, lo que conduce innecesariamente a una cristalización de ciertos aspectos negativos como la repitencia y no actualización de contenidos curriculares, el inexistente debate respecto a las bibliografías utilizadas, el no-cuestionamiento a las voces jerárquicas de cátedra por “obediencias debidas” y -por consiguiente-, la ausencia de auténticos debates democráticos que la universidad se debe a sí misma y también a la sociedad. Entonces, todo lo mencionado configura una sumatoria de rasgos -naturales y también consensuados-, ajenos a todo intento de innovación curricular y epistemológica, resultando ello un verdadero escollo para transformar el entorno pedagógico y educativo en la universidad pública.

Acordando con voces calificadas como Remedi (2004) o Ros (2020), habrá entonces -como actor/a protagonista del cambio universitario-, que intervenir entre *lo instituido* -es decir, la propia comunidad universitaria con sus históricas afiliaciones-, y *lo instituyente* -o lo que es lo mismo, la suma de saberes, prácticas y experiencias académicas y no académicas-, participando propositivamente en un proceso de negociación permanente a partir del reconocimiento de las resistencias institucionales y personales con todas sus subjetividades en juego, para observar las implicancias del ser docente hoy desde muchas preguntas que nos atraviesan en la actualidad: ¿Qué somos? ¿Académicos, investigadores, extensores, profesionales? ¿Qué determinaciones, tradiciones o innovaciones integran nuestras decisiones? ¿Qué enfoques ponemos en juego? ¿Qué competencias hacemos posibles? ¿Con qué recursos metodológicos y por qué?

Para responder al menos algunos de estos interrogantes, habrá que revisar entonces prácticas actuales y habituales en la elaboración de documentos y planes de estudio analizando los actuales diseños de las carreras de grado y posgrado, a fin de determinar los códigos e ideologías subyacentes en relación con el tipo de egresado esperado, responsabilidad conjunta de la gestión del gobierno universitario y el propio plantel docente.

Investigación y Extensión

Con muchos recursos disponibles en materia de sus recursos tecnológicos y humanos, desde hace relativamente pocos años la FAUD propicia prácticas académicas articuladoras entre

cátedras y para todos/as sus docentes-investigadores categorizados¹⁶: promover y alentar *investigación y extensión* a nivel facultad surge muchas veces de iniciativas individuales para responder a las necesidades del país y de la región, como servicio a la comunidad, y también como reacción a requerimientos de organismos de ciencia y tecnología a nivel gubernamental. Esta disponibilidad incorpora temáticas que surgen de la evolución de saberes de las distintas disciplinas que componen tanto la arquitectura como el diseño, *líneas de investigación* -interdisciplinarias las más de las veces-, que no se difunden salvo en eventos esporádicos y asistemáticos de algunos de los institutos o centros de la FAUD, tal vez por opacos intereses de algunos de sus miembros, la escasa trayectoria institucional observable en la escasez de publicaciones indexadas o la ausente formación en investigación tan propia de las carreras proyectuales, orientadas en la urgencia del hacer, más que del pensar.

Pero no todo está perdido: la existencia de incentivos docentes a la investigación vía la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la UNC mueve el avispero con la conformación de grupos más o menos homogéneos, pero casi siempre de naturaleza endogámica, cuyos lineamientos intentan aprovechar el enorme caudal teórico disponible en la rica historia y bagaje intelectual de la UNC. Pero aun así y desde la gestión, la FAUD escasamente propicia la integración inter cátedra, salvo algunos intentos de coordinación de nivel cuya excepción la constituyen precisamente algunas electivas como *Crítica de Arquitectura* -en su relación con *Historia de la Arquitectura I* y esto porque es tarea y vocación del mismo docente integrante de ambas cátedras-, o el caso de *Filosofía, Arte y Arquitectura*, integrada con *Teoría y Métodos B* y también por iniciativa del mismo equipo docente, casos ambos que revelan una situación de escasa oferta y trayectoria inconsistente, pues pareciera no existir en el ADN institucional la idea de que se puede integrar, compartir y asimilar temas y actividades muy compatibles más allá de la variación escalar de los objetos de estudio. Pero lo mismo acontece con otras asignaturas del universo UNC, pues actúan como verdaderos estamentos estancos por su poca interrelación, muy a pesar de los recursos y potencialidades que la institución permite y amerita: en tal sentido, la materia *Análisis y Crítica Cinematográfica* perteneciente al nivel dos de la carrera de Cine, del Departamento de Cine y Televisión de la Facultad de Artes de la UNC, posee todo un arsenal que podría vincularse con cualquier carrera de arquitectura, diseño, letras o filosofía, dado que en su programa describe -por ejemplo- la *función de la teoría y de la crítica*, por lo que su propuesta

¹⁶ En ANEXOS se describen las actividades de las Secretarías de Investigación y Extensión de la FAUD, al igual que los lineamientos del grupo de investigación que esta docente integra.

será tenida en cuenta para el diseño de esta innovación curricular, al igual que las anteriores mencionadas¹⁷.

Por último, en lo que hace a *extensión universitaria* y también en lo concerniente a esta propuesta, interesan los programas de formación y actualización extracurricular y los de difusión factibles de leer en la propia web institucional www.faudi.unc.edu.ar, que instan a conformar equipos de “docentes en actividad o retirados, de una o más áreas, alumnos, adscriptos y graduados...” para “realizar tareas que promuevan la transferencia hacia la sociedad y sus organizaciones y la construcción de aportes y soluciones que contribuyan a procesos transformadores de la realidad social, económica y productiva de la región”: todo un dato a tener en cuenta y que no se difunde plenamente en el común ejercicio de la docencia académica.

En resumen, revisadas las tres dimensiones prometidas y a modo de corolario, se afirma que para que esta propuesta de innovación prospere en términos de concreción curricular y pueda llevarse a cabo en la órbita institucional, no sólo se requiere de verdadera voluntad política por parte de la actual y futura gestión decanal, sino además de la viabilidad de ampliar las actuales cargas docentes, siempre mediante la aprobación por parte del *Honorable Consejo Directivo* de la FAUD con el afirmativo de las *Comisiones Internas de Enseñanza*, de *Investigación y Posgrado*, de *Extensión y Asuntos Estudiantiles*¹⁸. De todas ellas, la *Comisión de Enseñanza* es la pertinente en cuanto a la vigilancia de contenidos, pues el Art.41° del mencionado Reglamento indica que le corresponde todo lo relativo a la autonomía docente y científica de la Facultad -en relación a los contenidos que se propondrán-; lo concerniente a la *creación o supresión de institutos, departamentos o seminarios* -aquí, un nuevo espacio curricular-; lo relacionado al *calendario académico* -sustancial en la medida de la organización de los tiempos de enseñanza-; lo referente a *contrataciones de docentes* -para observar la posibilidad de ampliar dedicaciones o imponer cargas anexas a las actuales-, todo bajo la supervisión del/a Secretario/a Académico/a de la FAUD.

¹⁷ Al respecto, resulta de interés la identificación de casos y grupos que trabajan sobre la transferencia de conocimientos, para así arribar a una primaria etnografía de casos que posean un perfil similar de intereses y propuestas epistemológicas tanto en la FAUD como en la UNC, y así compartir experiencias y contenidos que nutran futuras propuestas curriculares. Para alimentar este tópico, algunas de las electivas citadas aparecen descriptas en ANEXOS.

¹⁸ Según reza el Reglamento por Res.242/2017 de la FAUD.

Por otra parte, resulta relevante el apoyo de la *Comisión de Investigación y Postgrado*, la que tiene a cargo proponer no sólo la política y modo de acción de la investigación en el ámbito institucional, sino también la *creación de grupos de investigación* y las *relaciones de esas investigaciones con las cátedras* de la misma FAUD u otras universidades y/o centros de investigación universitarios del país o del extranjero, así como también la *publicación de trabajos académicos* y el otorgamiento de *premios y becas* a la investigación, aquí con la supervisión del/la Secretario/a de Investigación y/o el/la Directora/a de la Escuela de Graduados de la FAUD.

Esta ampliación de la mira en el horizonte académico -impulsada por la aspiración a trabar una verdadera relación con el extramuros facultativo y dentro de la UNC y -por qué no- por fuera de ella-, implica también la participación de la *Comisión de Extensión Universitaria y Asuntos Estudiantiles*, la que orienta en materia de cursos y modos de acción de la relación con la comunidad y las *relaciones culturales* con otras facultades y universidades del país, mediante la gestión del Secretario de Asuntos Estudiantiles y/o el Secretario de Extensión.

Naturaleza de las carreras proyectuales - Lógicas y prácticas en la FAUD

No resulta simple abordar la actual problemática institucional: sucede que la educación superior -la nuestra y la del mundo-, está atravesada por una inmensa vorágine -social, económica, tecnológica, superestructural en términos marxistas¹⁹-, a través de una *multidisciplinariedad*, resultado del extraordinario cúmulo de información que pocas veces -lo digamos-, se reconvierte en conocimiento con capacidad de contribución a un entorno de relaciones de proximidad al mundo laboral y social, muy a pesar de los logros seculares que Internet ha posibilitado.

La universidad actual -y la propia FAUD-, brinda no sólo una *oferta de carreras* orientadas a actividades productivas o bien a lo que el “mercado” demande, sino también posee como activo legítimo y crucial una *red informacional activa y global* en la que sus “agentes” -secretarías, nodos, clústeres, etc.-, trabajan para conquistar un campo con abierta hipercompetencia institucional, y el resultado es un posicionamiento nunca antes visto pero que -a la vez- conmueve sus cimientos históricos como centro de estudios superiores, dado este escenario tan volátil merced a la increíble complejidad y aceleración epistemológica de

¹⁹ Aquí nos referimos a las condiciones aportadas en las últimas décadas por la globalización, la sobredimensión alcanzada por Internet en la vida cotidiana más oras denominaciones tales como *posfordismo*, *poshumanismo*, *capitalismo de plataformas*, *interculturalidad*, *diversidad de géneros*, etc. todas de amplia y generosa discusión académica y extra académica.

nuestra época, lo que la sume en incertidumbres e indeterminismos impositores de una ambigüedad ya que la institución debe mediar entre *imponer el cambio* -para resistir, mantener vigencia, estar al día- y un *anacronismo cultural* por su deber fundante de preservar, custodiar y legitimar el/los saber/es. En resumen y en palabras de autores como Zabalza Beraza (2012), se ha impuesto una paradoja: la universidad actúa hoy como un dínamo en contextos conservadores y -a la vez- como foco conservador en contextos en los que se pone en juego la identidad propia ante la influencia homogeneizadora procedente del afuera.

Al respecto Rama (2009) plantea que una fuerte *especialización* despega la formación de grado -de carácter general, básica y además gratuita en nuestro país-, hacia una contraprestación con posgrados particulares y lucrativos que no sólo financian las instituciones, sino que les fuerzan a competir en el “mercado de la educación superior” con otras universidades de gestión pública o bien privada y hasta transnacionales también. Al respecto, la proclamada *autonomía* -garantizada tras el Movimiento Reformista de 1918 en Argentina-, se vio mermada en los '90 con la Ley de Educación Superior N°24.521, con consecuencias graves tales como vacíos presupuestarios y desempeños desarticulados de las demandas sociales, amén de una redefinición de las funciones naturales de la universidad como son investigación, docencia, extensión y gestión.

En todas estas lógicas internas y externas se inscriben las dimensiones descriptas anteriormente, con prácticas áulicas o no áulicas y en donde los diversos campos disciplinares que surcan lo proyectual a lo tecnológico y lo científico a lo artístico, se organizan curricularmente a través de planes de estudio con escasa renovación salvo las requisitorias que organismos nacionales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU exige²⁰.

Por otra parte, una extensa red con *subjetividades*²¹ docentes, estudiantiles y no docentes cohabitan y mantienen vivo el imaginario social universitario, retroalimentándose permanentemente de manera endogámica y también exogámica. Es en este clima sin duda donde docentes y estudiantes, no docentes y funcionarios, padres y vecinos, reconfiguran *prácticas dialógicas* que resultan basales para el pacto educativo universitario, manifestaciones ellas que en palabras de Edelstein (2003) son “prácticas situadas”, mientras que para Vain (2011), el modelo dominante actual en la enseñanza universitaria se expresa en

²⁰ CONEAU es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, creado en 1995 con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria.

²¹ Se entiende aquí *subjetividad* como percepción parcial sobre una idea, pensamiento o cultura.

rasgos -la dominancia retórica; el/la docente concesionario/a de la verdad; conocimientos sin significación por la escasa relación teoría-práctica; la fragmentación cristalizada y crónica de ese conocimiento por continuas recreaciones de los planes de estudio; una concepción “externalista” de la evaluación, etc.-, que no son otra cosa que señales o indicios que obligan a pensar para mejorar y transformar una cultura académica especializada y estanca, alejada de los intereses y propósitos que perviven en el campo proyectual, en una oportunidad de cambio real. Para Mazzeo y Romano (2007), en las *disciplinas proyectuales*...

“... las prácticas deben ser interrogadas desde la teoría para no congelar la referencia en lo formal, dejando en un segundo plano lo que el proyecto, en tanto saber nos permite conocer...la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es más compleja de lo que podría parecer en una primera instancia; aquello que se enseña es producto de una construcción y no de la transmisión espontánea de un saber adquirido (...) podemos decir que no hay un saber sino que hay saberes”. (Mazzeo y Romano, 2007, p. 13)

Saberes que las citadas autoras enumeran; el *disciplinar* o erudito-; el *enseñar*, o aquél con el que se planifica en el currículo; el *enseñado*, que llega a el/a estudiante a través de su docente directo; y el *aprendido*, que nunca sabremos bien cuál es y que sigue actuando en él y ella, articulándose y transformándose con otros saberes²².

En el campo de las disciplinas proyectuales, dos palabras resuenan de manera clara y contundente, y son *proyecto* -entendido como un accionar hacia adelante, hacia un objetivo, con tiempos y recursos normalmente predefinidos-, y *proceso* -como progresión de fases sucesivas o actividades que transforman y resultan en un evento acorde a lo manifestado en el proyecto-. Y este campo ya sea por juventud o por desidia presenta escaso desarrollo investigativo, por lo que ese *saber sabio o disciplinar* que señalaban Mazzeo y Romano se alimenta fundamentalmente de otras disciplinas o bien de las prácticas de los principales exponentes de la profesión, casi siempre con sus producciones convertidas en referenciales. Será entonces por esto necesario interrogar dichas prácticas desde la teoría, para así observar pertinencias y consecuencias, y para aclarar también las relaciones entre aquello que se diseña, lo que se termina enseñando y lo que cada estudiante en particular aprende,

²² Esta transposición está formula da en una tríada que Mazzeo y Romano inscriben como un sistema didáctico de construcción de situaciones: allí actúan el *enseñar* contenidos, el *aprender* -estrategias estudiantiles de apropiación-, y el *formar* -con interrelaciones didácticas entre estudiante, docente y el saber disciplinar.

apropiándose de lo que Schön (1992) advierte, y es que resulta necesario integrar el *saber proposicional* con el *procedimental*.

Para Oliva y Franco (2020), el *diseño industrial* -y por qué no extenderlo a la arquitectura- es “una actividad de condición interdisciplinaria, con frecuencia acotada a una labor técnica, presenta vacancias teóricas que a veces intentan ser cubiertas con reflexiones y miradas de tipo transdisciplinares” (Oliva y Franco, 2020, p. 66), cuyo accionar favorece la aproximación sucesiva a la práctica profesional desde un proceso progresivo y madurativo de saberes pero con la dificultad que los/las estudiantes se encuentran bruscamente frente a la necesidad de resolver áulicamente problemas de la práctica ante los cuales la retórica teórica no demuestra ser suficiente (Vain, 2021), por lo que y siguiendo a Celman (1994), la enseñanza puramente verbal y prescriptiva tan propia de los talleres proyectuales que reclaman respuestas rápidas a los problemas de diseño, resultan ser un shock de realidad para ellos/as pues la práctica no es ni la aplicación de lo teórico ni una realidad en sí. Y terminante es lo que expresa Juez (2002): “carecemos de una visión transdisciplinaria, amplia e integradora de la cultura, la naturaleza y el objeto; de la antropología y el diseño. Una visión que (...) aborde el diseño como un problema complejo, e inteligible, peculiar y unificado” (Juez, 2002, p. 24 y 25)”.

Finalmente, acordamos con Giroux (1990) que los/as docentes somos “intelectuales transformativos/as” en estado de reflexión permanente, comprometidos a construir una postura crítica que requiere siempre de diálogo y debate de manera intersubjetiva y plural, sentencias que nos llevan a pensar que aquellas *señales e indicios* percibidos en los pasillos de la FAUD y también fuera de ellos, tales como el entusiasmo hacia un cambio apreciable en el campo disciplinar proyectual, distintas opiniones y sugerencias estudiantiles -y docentes- respecto a la necesidad de la inclusión de espacios curriculares transversales, o el conocer de experiencias formativas promotoras de interdisciplinariedad y la transdisciplina en espacios académicos de la UNC y otras universidades públicas y privadas, nos orientan y conducen a la formulación de esta propuesta. Como docentes responsables y pragmáticos, se identifican en nuestro ejercicio y entorno real distintas *vacancias* en la oferta académica curricular vigente, paralelamente con la existencia de una *red legal* de textos de ordenanzas rectorales y decanales que permiten efectivamente pensar en una mejor *articulación vertical y horizontal* de las trayectorias educativas, para así intentar mejorar las relaciones entre teoría y práctica en las carreras universitarias de formación profesional en diseño, con la posibilidad concreta de *interactuar* de mayor manera con los extramuros universitarios.

Arribamos así a un *diagnóstico*, en el que se reconocen:

- *desarticulaciones* a nivel curricular, con escasa coordinación horizontal inter cátedras y también entre los distintos niveles para ambas carreras;
- *vacancias*, tanto a nivel docente -por la ausencia de una consistente formación pedagógica más estímulos reales en investigación y extensión-, como en la imbricación entre teoría y práctica proyectual;
- *dominancia de discursos* legitimados por repetidos e impuestos desde el poder, pero en donde variables y dimensiones regionales aparecen infravaloradas, tanto en lo cultural como en lo social;
- *diversas necesidades estudiantiles* expresadas en señales o indicios consistentes en relatos “de pasillos” y en programas de tutorías, con evidencias de escasos hábitos de lectura, desconocimiento de técnicas y metodologías de estudio, falta de claridad expositiva en lo argumentativo, falta de claridad de perspectivas profesionales a mínima distancia de la graduación, entre otras;
- *potencial de cambio real*, a partir de experiencias transdisciplinarias intra y extramuros exitosas, amparadas por una red legal de resoluciones decanales y rectorales con las figuras de “electivas” y “alumnos/as vocacionales”²³, y que la UNC hace posible como macro soporte de gestión física y humana a partir de su “numerosidad” e historia, y también como plataforma de despegue para una propuesta posible, donde estallen distintos interrogantes:

¿Las autoridades académicas permiten esta situación *per se* o es que no avizoran posibilidades concretas de expansión de la oferta de grado por razones estrictamente presupuestarias? ¿Será posible expandir las fronteras del conocimiento disciplinar para reducir asimetrías y brechas entre formación de grado y extramuros universitario? ¿Puede el diseño mancomunar diversas teorías, procesos e intereses -en apariencia dispersos y orientados exclusivamente a prácticas profesionalizantes-, hacia una experiencia educativa transformadora?²⁴

²³ Ambas figuras se describen oportunamente en este Trabajo: la de “electivas” en ANEXOS; la de “alumno/a vocacional” -regulada mediante Ord. Rectoral N°17/2008 en la UNC-, en la propuesta en su Parte Dos.

²⁴ Responderlos requiere de contextualizar la propia situación del trabajo de esta docente mediante experiencias de teoría y taller desde el inicio mismo de la carrera de Diseño Industrial en 1990, primero como Profesora Asistente y luego como Adjunta en dos departamentos disímiles como son *Ciencias Sociales* y *Matemática*, en nivel uno y dos, desde donde se detectan falencias y vacancias, con el agregado de que desde la graduación como Arquitecta, ha recorrido distintos y vastos espacios académicos de otras carreras dentro y fuera de la UNC. Olfato, conocimiento, experiencia y razón se apropian para formular esta propuesta.

Importancia del proyecto

¿Por qué resulta importante realizar esta propuesta de intervención innovadora? Una respuesta certera es porque no existe en la actualidad en la FAUD ni en la misma UNC, y porque además esta vacancia se repite muy a pesar de que la internacionalización actual de la educación permite girar miradas hacia propuestas diferentes que superen tradiciones locales, miradas que debieran resonar y replicar para fortalecer la inclusión profesional del ya “casi casi” egresado. La actual circunstancia de poder superar una pandemia global permite además aperturas antes inimaginables, a lo que se agrega que la FAUD dispone hoy de la posibilidad de elaborar un nuevo plan de estudios para Diseño Industrial, en la que esta docente participa activamente desde su experiencia y saber.

En materia de *propósitos*, con esta propuesta se persigue *alentar el carácter multidisciplinar* que nuestras prácticas conllevan en su patrón genético, buscando desbloquear la actual compartimentación de saberes; *potenciar las capacidades estudiantiles* a los fines de optimizar las competencias declamadas en los respectivos planes de estudio; e *innovar en recursos y dispositivos pedagógicos* poco desarrollados en el ámbito de la FAUD y en la UNC, dirigidos a *promover debates críticos* y así desnaturalizar conceptos procedentes de discursos dominantes y en la consideración de un mayor compromiso universitario social y cultural.

En resumen, se propone entonces una *nueva asignatura electiva* cuatrimestral para ambas carreras de la FAUD, pero también transferible a otras carreras de naturaleza similar, buscando perfilar un equipo docente de un titular más dos asistentes que enfoquen temas centrales de diseño -tales como nociones de *teoría del diseño, casuísticas, el papel de la crítica, narrativas inmersivas-*, mediante conversatorios y laboratorios, hacia instancias reflexivas y de síntesis conceptual. Esta nueva práctica académica propiciaría un modo de contribuir al fortalecimiento académico de los/as estudiantes mediante su maduración intelectual con el aporte de perspectivas y prospectivas críticas que les conviertan en universitario/as, *pensándola como innovación* para mejorar procesos dentro de la institución y también *desde lo pedagógico*, pues implica romper prácticas habituales para resolver problemas que afectan la docencia y la enseñanza tanto del diseño como de cualquier disciplina, redefiniendo las categorías y dimensiones de dicha ruptura.

OBJETIVOS

- *Objetivo General:* Diseñar una *nueva asignatura electiva* para las carreras de la FAUD/UNC dentro de los márgenes previstos por sus correspondientes planes de estudios y como espacio de intercambio académico innovador en la formación de grado, a los fines de superar fragmentarismos, integrar miradas y mejorar la calidad académica teórica y práctica, fortaleciendo la indagación crítica disciplinar.
 - *Objetivos Específicos:*
 - *Sistematizar experiencias formativas que promuevan la interdisciplinariedad*, tanto en la FAUD como en otros espacios académicos de la UNC.
 - *Formular una propuesta curricular* dentro de los márgenes previstos por los planes de estudios, *diseñando lineamientos teórico-metodológicos* tales como marco referencial, objetivos en función de los perfiles de egresados, contenidos prioritarios, metodologías, acreditación y bibliografía.
-

MARCO CONCEPTUAL

Enfoque

Todo marco teórico debe manifestar de manera honesta el enfoque que adopta: descender desde los discursos y epistemologías generales y universales a campos disciplinares particulares -en este caso, para entender y revalorizar las *prácticas de enseñanza en los campos proyectuales de la arquitectura y el diseño-*, implica en primer término observar las lógicas de gestión y ejercicio de la docencia en los modos de encarar tareas, seleccionar contenidos y organizarlos, a la vez de reflexionar respecto a qué paradigmas están vigentes y por qué, propiciando de esta manera una verosímil investigación educativa que permita comprender la significación de las carreras universitarias ofrecidas al medio laboral y social, y además redimensionar en su mayor complejidad la enseñanza “naturalizada” que excede el cotidiano acto de estar frente a los/as estudiantes. A tal efecto, se decide aquí apelar a la perspectiva que ofrece el *enfoque constructivista indiciario* desarrollado por Achilli (1990)²⁵ y promovido por Edelstein (2003).

²⁵ Elena Achilli propuso en 1990 interactuar la investigación educativa con la antropología social mediante el enlace de dos paradigmas contemporáneos: *el constructivismo* y *el paradigma indiciario propuesto por C. Ginzburg*. Explica la autora que lo hace para tratar de “zafar” de una tradición latinoamericana que ella define como “macro problematizadora”, y para evitar grandes discursos, pero pocas realizaciones. Ambos paradigmas se describen en este trabajo para explicar así el porqué de su adopción.

El primer término corresponde al *constructivismo pedagógico*, corriente que postula la necesidad de entregar a el/la estudiante las herramientas necesarias -les llama andamiajes-, que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual también implica que sus ideas al ser modificadas puedan seguir aprendiendo. El constructivismo es un *modelo pedagógico curricular* que -al igual que otros como el *academicista* que legitima un/a estudiante pasivo/a para quien se brinda instrucción; la *escuela nueva*, activista con estudiantes protagonistas y el/la docente como guía; o el *conductista*, que sostiene que se aprende por asociación estímulo-respuesta, con la mente como caja negra y en donde se premia o castiga-, y como todo modelo, brinda una idea de educación conforme a una idea de “hombre”, proponiendo metodologías y modalidades de organización, evaluación, autoridad, estilo de conducción y poder institucional. El *constructivismo* parte de una mirada socio-crítica hacia enriquecer una enseñanza subordinada al aprendizaje y desde distintas líneas, tales como la de Piaget con su teoría de la asimilación, por la cual quien estudia se adapta al medio; o Ausubel, Bruner o Feuerstein; hasta la de Vygotsky con su “aprendizaje por descubrimiento”²⁶.

Por otra parte, Achilli apela también al “paradigma indiciario” de Ginzburg, modelo epistemológico basado en la interpretación de detalles y signos mínimos -muchas veces involuntarios pero que resultan reveladores-, sobre todo aplicable en muchos saberes prácticos y no necesariamente cultos y que desde el psicoanálisis o un trabajo detectivesco o la literatura pueden incorporar temáticas nacidas del carácter concreto de la experiencia hacia saberes locales no codificables por pertenecer a culturas subalternas aún legitimadas: la idea es a través de un método de “huellas” por abducción para capturar realidades más profundas.

Sobre ambos umbrales, Achilli propone además apoyarse en una *perspectiva etnográfica* que permita guiar procesos de construcción de conocimientos desde lo no medible “aún con el riesgo de falsas polarizaciones, reduccionismos, vaciamiento ideológico y metodológico” tratando de “implantar rigor heurístico y resignificación crítica con pertinencia de los problemas socio-educativos y de nuestra complejidad social” (Achilli, 1990, p. 14). Así, la autora propone *tres núcleos problemáticos* a través del “observar cada vez más”, a los efectos de trabajar mediante el reconocido *método de casos* y sobre el que importa más que “conocer el caso, trabajar en casos”. Esos núcleos propuestos son:

²⁶ Manifiesta Achilli que lo hace en el sentido Piagetiano, es decir, con el “conocimiento como proceso, con movimientos espiralados de modificación constante y permanente hacia la complejidad” (Achilli, 1990, p. 15). En nuestro caso, adherimos a la línea de *Vygotsky*, merced a que entendemos es la más vocacionalmente operativa en términos proyectuales, con una enseñanza orientada a la acción.

- *Circularidad dialéctica entre trabajo conceptual y de campo*, para que la teoría permanezca próxima a las prácticas.
- *La escala de lo particular*, en oposición a la prédica permanente de los discursos dominantes de currículums internacionales (Zabalza Beraza, 2012) o el propio concepto de “ecología de saberes” (de Sousa Santos, 2010), considerando que gran parte del conocimiento que disponemos se apoya en una visión colonial.
- *El conocimiento y descripción de las significaciones que se construyen en las prácticas académicas* a partir de valores propios y ajenos.

En estos tres pilares se apoya este marco conceptual, indagando -dentro de una reducida etnografía disciplinar, dados sus alcances y la notoria escasez de datos cualitativos-, desde señales o indicios percibidos desde la experiencia propia y ajena del ejercicio docente tanto en arquitectura como en diseño, para así cumplir con los objetivos específicos ya mencionados y fundamentar la propuesta de innovación curricular a desarrollar en la Parte Dos.

Circularidad dialéctica y conocimiento multidisciplinar

El parcelamiento del conocimiento ha conformado en el decir de Maldonado (2001) un mundo de “dos culturas: la humanística y la técnico-científica”²⁷: esta falsa dicotomía entre una formación generalista versus otra especialista -ampliamente tratada por este autor- reconoce la presencia de estos dos arquetipos y además la tendencia a privilegiar el del especialista en las áreas técnico-científica²⁸ como estudioso de saberes verticales, y el del generalista en el área humanista, con sus saberes horizontales o transversales. Maldonado manifiesta su disconformidad con esta visión, pero acepta que existe una supremacía de

²⁷ El término “dos culturas” fue acuñado en 1959 por *Snow* -académico de Cambridge-, en un trabajo en el que señaló el profundo abismo existente entre la cultura literaria-humanista y la científica; hablaba del desconocimiento de los “humanistas” hacia la ciencia y viceversa, y dejó entrever que esta dificultad se encuentra acentuada en el pensamiento cultural humanista.

²⁸ Al respecto, el perfil delineado en el plan de estudios de la FAUD indica que “el diseñador industrial se caracteriza por su creatividad y concentración en el trabajo; puede desempeñarse en el *diseño, planificación y desarrollo de productos que serán fabricados industrialmente*; en asesoramiento empresarial o participar en *equipos interdisciplinarios de proyectos y producción*. Está capacitado para participar en la confección de normas y patrones de uso de productos, tasaciones, presupuestos o en sistemas de productos, arbitrajes y pericias respecto a leyes de diseño y modelos industriales. Laboralmente puede ocuparse como diseñador independiente, individualmente o en equipo con otros profesionales, diseñador de empresas industriales públicas o privadas, investigador de productos de avanzada, docente universitario, terciario o secundario, y asesor -en el campo privado o público- en *materia de proyectos y producción*. Algo similar acontece con el perfil del Arquitecto, descripto detalladamente en ANEXOS.

ambas dos vertientes y además la dificultad de establecer vínculos entre las “dos culturas”. Ya desde la semiótica y el análisis del discurso, Charaudeau (2009) advierte:

“...dos puntos de vista se enfrentan sobre la cuestión de una posible interdisciplinariedad dentro de las ciencias humanas y sociales. Uno que reivindica una “mono disciplinariedad” en nombre mismo de la ciencia: el rigor del procedimiento científico exige una gran especialización y, en consecuencia, que se ejerza en un campo conceptual bien circunscrito, en torno a postulados o hipótesis bien determinados, con herramientas de análisis ampliamente probadas. El otro que reclama una inter o pluri o transdisciplinariedad en nombre de la creciente complejidad del mundo, de la explosión del conocimiento, de la pluralidad de los saberes sobre los mismos hechos sociales y de su necesaria articulación.” (2009, p. 1)

Pero a veces en conocimiento universitario conviene sondear en los márgenes extra disciplinares, lo que propicia según Derrida “la disolución de fronteras estrictas entre disciplinas a modo de deconstrucción, afirmando una pluralidad de interpretaciones en las que ya no se puede decidir la superioridad de una sobre las otras por su ligadura con una objetividad del mundo” (Derrida, 1989/2006, p. 12), es decir, adoptar “una mirada relacional”, con “autonomía disciplinar e interdisciplinariedad” (Strahman, 2018, p. 2)²⁹.

El conocimiento producido en la universidad parte de un *ethos* autónomicamente disciplinar que -además- se comporta de una manera descontextualizada en relación a las necesidades del mundo real y en los últimos tiempos su mayor consistencia ha tenido que ver con alianzas con la industria y el sector mercantil. Esto no sería un problema -al parecer- en las carreras de diseño ya que apuntan plenamente a una profesionalización laboral. Al respecto, Oliva y Franco (2020) expresan:

“En tanto práctica, el diseño implica un conjunto de acciones que tienen como finalidad instrumentar la creación y producción de bienes materiales...Conocida también como proceso de diseño, la metodología proyectual en tanto procedimiento sistematizado, parte de la identificación de un problema de diseño y se compone de una sucesión de etapas que tienen por fin resolver esta situación problemática, ya sea a través de la ideación de soluciones materiales (como productos y sistemas de productos), o de soluciones intangibles (como el diseño servicios o la

²⁹ Extraído de Proyecto Consolidar, Subsidio 2018/2021, SeCyT UNC, Plan De Trabajo Proyecto “Habitar Como Devenir-Creación. Márgenes Disciplinarios”. Directora: Arq. E. Strahman - Codirector: Arq. Ceconato.

gestión de producción). En este quehacer el diseñador se atribuye una tarea prácticamente hermenéutica, al analizar las actividades, usos y conductas de los usuarios, identificar demandas latentes en las prácticas sociales y establecer relaciones entre estas tensiones en las que intervienen objetos de uso...Su rol implica una actitud mediadora entre todos los actores, incluidos los productores, de allí el arquetipo del diseñador industrial como un “interlocutor”. (Oliva y Franco, 2020, p. 67)

Nuestro tiempo presenta un escenario tan complejo de ver y entender como nunca antes: múltiples pliegues y aristas dan formas a una realidad construida con un *back-up* cognoscitivo que parte de paradigmas que abarcan desde una *visión cientificista*³⁰ hasta otros más ampliatorios y de *derivadas*³¹, donde somos conscientes de que debemos jugar con lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones; en definitiva, se hace presente la necesidad de *comprender lo complejo*. Según Morin (1990/ 2007), la complejidad es un tejido *complexus* que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple: su rasgo es la red inextricable, incierta, ambigua de las cosas, y no se debe ser confundida con completitud.

Pero los procesos educativos que intervienen y además median en la formación del profesional de diseño, no sólo se ven fortalecidos por el *ethos* dominante, homologado institucionalmente y autónomo en su ejecución, sino además coadyuvan intercambios y transferencias entre estudiantes, docentes e invitado/as, cada uno con sus propios modos de comunicar y “contar diseño”. Hasta hoy persisten proclamas por una “vida real en las aulas” con toda la diversidad y complejidad que ello implica y también con las experiencias concretas que allí pueden generarse y desarrollarse. Es por lo tanto muy importante hacer hincapié en el valor educativo que tienen las prácticas en cuanto a la interacción docente-estudiante y de estudiantes entre sí, con toda la imprevisibilidad que provoca el momento áulico, su diversidad situacional y los intercambios implícitos posibles.

Así, esta *circularidad trabajo de concepto-trabajo de campo* o *teoría-práctica* debiera promover el permanente *desarrollo reflexivo de las experiencias* a partir de cuestiones tales como el *valorizar la práctica* como fuente de experiencia y desarrollo, los *intercambios situados* entre actores educativos, el papel del *docente como constructor de experiencias*, la *diversidad de situaciones áulicas*.

³⁰ Para el sociólogo E. Morin (1990), vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, que él denomina “paradigma de la simplificación”, formulada desde el siglo XVII con Descartes con la disociación entre sujeto pensante y cosa.

³¹ El concepto de *derivadas* parte del *Situacionismo* de Debord y también está presente en toda la obra de Deleuze y Guattari, pero su abordaje escapa a los alcances de este Trabajo.

En este aspecto pareciera apropiado recurrir a diversos aportes de las teorías educativas como las de J. Bruner (1987) sobre el concepto de *trabajo -y aprendizaje- colaborativo*, que comprende el proceder en la organización en grupos que trabajen conjuntamente y de forma coordinada para resolver ciertas actividades, con objetivos estrechamente vinculados de tal manera que cada uno de ellos/as sólo pueden alcanzarlos si y sólo si los demás consiguen alcanzar también hacerlos suyos³². Bruner entonces es necesario para que esta propuesta se funde en términos *colaborativos y de co-aprendizaje*.

Otro aporte significativo en materia educativa y que puede sumar recursos con interesantes resultados es apreciar la *dimensión narrativa* en la construcción y aprehensión del conocimiento con el/la docente como mediador/a facilitador de procesos tanto individuales como colectivos.³³ El punto fuerte de la narrativa es que una simple lectura textual o audiovisual se vincula con la *performance* como *acción*, esto es, relatar un acontecimiento real o imaginario en una secuencia de acontecimientos reales en su diégesis³⁴: adoptar la narrativa como estrategia educativa lleva a su vez a otro concepto como es el de *narrativas inmersivas* (Oblinger, 2006), que son aquellas que constituyen una serie de relatos que favorecen la “inmersión” de los/as estudiantes en entornos envolventes o experienciales donde por medio de recursos audiovisuales por ejemplo, se busca crear o recrear un escenario real o ficticio pero colmado de estímulos potenciadores de aprendizajes que se van revelando a medida que se profundiza. Edelstein (2007) considera que así se puede recuperar “relatos³⁵ por cuanto es a través de los mismos que es posible para los/as sujetos organizar y dar sentido a sus experiencias. Constituyen una vía privilegiada para dar lugar a memorias desde relatos de vida y de formación; expresión de imaginarios y representaciones, que se constituyen en elementos potentes en la labor interpretativa que requieren los procesos de análisis” (Edelstein, 2007, p. 5).

³² Este concepto se deriva de lo que Vygotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo ZDP*, distancia entre el nivel de desarrollo real del aprendiz -determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente-, y el nivel de desarrollo potencial -determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un tutor o bien en colaboración con pares más capacitados-. La ZDP está ligada a los conceptos de *andamiaje* de Bruner, en donde el experto construye ese andamio sobre el que va levantando el conocimiento el aprendiz, siempre mediante ayudas tales como *explicaciones, demostraciones, evaluación del progreso, refuerzo de contenidos*, etc.

³³ Según la lacónica definición de la Real Academia Española, se entiende por *narrativa* al género literario constituido por la novela, la novela corta y el cuento, que requiere para su concreción de varios elementos tales como *autor/a o narrador/a, una visión del mundo, una cierta producción* y además *una invención verosímil* que resulte previsible para el/la espectador/a lector/a.

³⁴ Se llama *diégesis* al pseudo mundo o universo de la Historia que engendra y al cual se remite la historia.

³⁵ Se llama *relato* al enunciado que cuenta una historia.

Todo relato puede ser experiencial: para Larrosa (1996) la *experiencia* es “aquello que me pasa”, aquello de lo que extraen posibilidades muy a pesar de ser una palabra reiterada y abusada en su uso; para el autor es multidimensional en su abordaje, pues implica categorías relacionadas con el acontecimiento en sí -les llama *exterioridad, alteridad y alienación-*; otras relacionadas con el sujeto de la experiencia -las denomina *subjetividad, reflexibilidad y transformación-*; y finalmente las nombra como *pasaje y pasión* a aquello que mueve o transcurre durante su acontecer. Y agrega que en la actualidad la experiencia sucede de un modo cada vez menos frecuente merced a *distintos excesos*, sean ellos de información, de opinión o de trabajo³⁶: en una sociedad performativa como la nuestra dominan las tensiones de la acción por sobre las de la pasión.

Estos aspectos se tendrán en cuenta para inundar con ellos los fundamentos de la propuesta de innovación, acompañados por lo que expresa A. Alliaud (2017):

“Muchos objetan sobre la posibilidad de “transferir” experiencias. La experiencia es de alguien, está ligada a una situación vivida por ese alguien y es eso, no puede ser más. Pretender “pasar” experiencias, trasladarlas, traspasarlas, sería inútil y hasta imposible desde esta posición. Y es cierto. Sin embargo, al referirnos a “narración y experiencia” estamos pensando en el relato de experiencias vividas por sujetos en determinadas situaciones y es desde allí que imaginamos a otro, distinto de aquel que vivió la experiencia y ahora la narra o del que narra la experiencia de otro.”
(Alliaud, 2017, p. 1)

Se trata entonces de “narrar la experiencia”: para investigadores educativos especializados en lo narrativo como Porta y Flores (2017), existe lo que denominan “polifonía de la narrativa”, marcada por distintos enfoques que le enriquecen como forma particular de discurso creadora de significados en retrospectiva, pero “a diferencia de la cronología, comunica el punto de vista del narrador, que incluye por qué vale la pena contar sus acciones pasadas, de modo tal que no se trata sólo de descripciones, sino que las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones. La narrativa convierte al narrador en protagonista, como actor o como observador interesado en la acción de los demás y el discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada suceso” (Porta y Flores, 2017, p. 36). Agrega estos autores

³⁶ Para Larrosa, los distintos excesos tienen aristas reprochables: el exceso de información es confundida con saber, pero “información no es experiencia”, aclara-; en el de opinión, las redes sociales hacen lo suyo, imponiéndola como imperativo social más que como derecho a réplica; y el de trabajo se relaciona con esa falta de tiempo que acosa por una excesiva velocidad de vida, la ausencia de silencio o bien por la falta de memoria.

que en materia de investigación educativa se comporta “la narración como activamente creativa, entonces enfatizan la voz del narrador”, “como posibles y como limitativas por circunstancias y recursos”, “como realizaciones interactivas socialmente posicionadas y producidas en un contexto particular, para una audiencia particular y con un fin particular” (Porta y Flores, 2017, pp. 36 y 37). Esta riqueza como recurso en educación traza en consecuencia nexos con la hermenéutica, desde una indagación lingüística que pretende alcanzar proximidad humana en relación a su comprensión, interpretación, subjetividad, intersubjetividad, vivencia y experiencia, todos “ejes de sentido” que portan historicidad, explicitación y solidez, elementos sobresalientes del pensamiento reflexivo crítico.

“El relato como forma específica del discurso se organiza en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes y situaciones y esto se realiza dentro de pautas culturales establecidas (...) en educación consideramos que las instituciones en las que viven las sociedades humanas son comprendidas, transmitidas y reformadas, o sea, co-determinadas, por la autocomprensión interna de los sujetos que conforman la sociedad, y esas realidades sociales se expresan en conciencia lingüísticamente articulada.” (Porta y Flores, 2017, p. 637)

En consecuencia, consideramos que recurrir a la narrativa como *recurso educativo discursivo y valorativo* resulta positivo en muchos aspectos, ya sea como descripción oral, escrita o trans medial³⁷ de un acontecimiento real o ficticio: no sólo es un género literario, sino también implica una forma de comunicación que *cuenta cosas*, ordenando las ideas de un discurso y transmitiendo contenidos e información. Permite sumergirse en el mundo y en el submundo de fábulas, mitos, leyendas sagradas y también profanas del discurso académico del diseño y la arquitectura, con *la idea de desenmarañar para que el/la estudiante vuelva a tejer con él y en él nuevas imaginarios y saberes de los procesos proyectuales dentro del marco colectivo del grupo y a partir de las propias subjetividades, en una relación mutua entre pares* pues - como sostiene Bruner (1987) “más conciencia siempre implica más diversidad”.

Y finalmente otra herramienta a tener en cuenta y que surge de preguntarse ¿en qué basar las experiencias? es la posibilidad de recurrir a la *etnografía* de la *casuística*, método que permite en palabras de Arnau (2006, p. 33) “describir, analizar e interpretar la complejidad de la

³⁷ La *narrativa trans media* es una técnica mediante la cual la historia se desarrolla o divide en diferentes plataformas para formar un relato coherente, es decir, podría entenderse como una historia contada en capítulos que se encuentran en diferentes formatos: libro, post, spot, película.

realidad mediante la descripción narrativa que surge de observar una determinada situación, incidente o evento de la vida real (problema) en la que aparecen una o más decisiones”, y luego agrega: “...es un método en donde la palabra “objetiva” es fundamental para la narración de los sucesos, y permite la aplicación de conceptos teóricos incorporados en la carrera, desarrolla habilidades para resolver problemas y además tomar decisiones con participación activa y grupal, favorece las distintas opciones de alfabetización académica de la comunicación (incorporando destrezas orales escritas, gráficas)”. Por demás, permite la posibilidad concreta de críticas o situaciones de riesgo e incertidumbre desde enfoques más teóricos o bien más pragmáticos, lo que a su vez promueve en el/la estudiante una carga de responsabilidad inédita en su propio aprendizaje, motivándole a permanecer informado y activo en su carrera y mediata profesión.

La *casuística* consiste justamente en recurrir a casos reales o elaborados a los fines de analizar, discutir, debatir y tomar decisiones entre pares, aquí estudiantes y también docentes intra cátedra o fuera de ella³⁸. Su técnica consiste en proporcionar una serie de hechos que representen situaciones problemáticas de la vida real para que se analicen y se busquen soluciones, lo que es una propuesta atrayente -se introduce con un relato- y a la vez significativa pues implementa habilidades, destrezas y competencias intelectuales y sociales - analizar, sintetizar, evaluar-, que deberán conducirse a un desarrollo crítico y resolución con toma de decisiones, estimulando la creatividad con trabajo en equipo, y en donde el docente debe ser creativo, saber manejar y conducir grupos, y promover una buena comunicación en el aula. En resumen y volviendo a las palabras iniciales de Achilli, importa más que “conocer el caso, trabajar en casos”, donde lo que importa es pensar y entrenar las habilidades que permiten pensar, además de tomar decisiones en equipo, en trabajo colaborativo.

Existen *diferentes tipos de casos*: centrados en descripciones, para resolver problemas, para simular -basados en la técnica de juego de roles-; de ellos, esta propuesta considera que su visionado crítico debiera orientar al primer tipo, pues *se trata que los/as estudiantes de arquitectura y diseño reflexionen sobre los discursos proyectuales impuestos* como clásicos, dominantes e incuestionables.

Pero ¿cuándo podemos hablar de *un buen caso*? Arnau es firme en la respuesta: cuando es fiel y objetivo en su narración de los hechos, y también sensible en los detalles; para Porta, debe

³⁸ La casuística tiene sus orígenes en la escolástica medieval y se aplicaba para resolver problemas morales o religiosos. Luego en el siglo XX, el “método del caso” se comienza a utilizar en Harvard, hacia 1914, pretendiendo que los/as estudiantes -de Derecho originalmente- buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Luego el método se extendió a otros campos disciplinares.

estar respaldado por las técnicas que incorpora la etnografía, transformando nuestra mirada educacional al “dar aire” a la repitencia perpetua generación tras generación de pautas amigables del mecanismo docente de “reproducción cultural”.

Se reconoce que esta metodología no es habitual en nuestras universidades públicas de arquitectura y diseño: en una minuciosa recorrida por la FAUD, pero además con el respaldo de la experiencia de años de recorrido por bibliotecas públicas y privadas por parte de esta docente, se puede afirmar que la bibliografía disciplinar se basa más en memorias de autores que describen su obra más el aporte de reseñas críticas³⁹, pero pocos y contados casos construidos. Entonces y como pareciera ser necesario, habrá que aprender a elaborarlos según lo que indiquen los expertos⁴⁰.

La escala de lo particular para cuestionar el discurso

Tomar conciencia respecto al lugar que tiene la universidad en los procesos de producción, transmisión, circulación y reproducción de conocimientos y saberes con *perspectiva regional* -tal es nuestro deseo como pensadores y hacedores de la realidad nacional-, implica adoptar un posicionamiento estratégicamente crítico: para eso, Carli (2019) expresa que resulta necesario *mapear las principales problemáticas y fenómenos contemporáneos*, y además *reconocer los giros teóricos* que describen en su evolución las distintas ciencias sociales donde hacemos pie.⁴¹

Así y cuando se habla de *escalas particulares*, surge la necesidad de definir estas pertinencias culturales procedentes de la línea crítica y post crítica de la *decolonialidad* con autores (Quijano, 1992) (Mignolo, 2018) que insisten en revisar para barajar y dar de nuevo las distintas ontologías de verdad usadas hasta el momento en Latinoamérica, territorio que nos atraviesa y designa.

Lo mismo replica en las palabras de De Sousa Santos (2005), quien denomina *epistemologías del sur* al conjunto de visiones que debieran reemplazar la mirada colonial heredada por la universidad desde su origen europeo: afirma que gran parte del conocimiento que disponemos

³⁹ La *reseña crítica* es un tipo de texto escrito breve expositivo o argumentativo, que implica la comprensión de las ideas contenidas en la fuente original.

⁴⁰ En ANEXOS se describe la metodología propiciatoria de este tema.

⁴¹ Por ejemplo, términos como el de *interculturalidad*, *género* o *frontera* deberían ser incluidos y tratados en todos los niveles del sistema educativo, según confirman las distintas sentencias el CRES 2018 (Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe) desarrollado en Córdoba, Argentina: en su Plan de Acciones 2018–2028, capítulo *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad* los mencionan explícitamente.

se apoya en una “colonialidad” impuesta que invisibiliza el modo en que en los poderes hegemónicos opacan, aminoran y/o destruyen saberes subalternos, para imponer así un “saber monocultural” con criterios unívocos de verdad científica y cualidad estética, y además relegando *saberes subalternos* -populares, prácticos, alternativos- y también genuinas necesidades sociales presentes en nuestras propias aulas⁴².

De Sousa Santos va más allá: habla de los desafíos de una nueva “ecología de saberes” que apunte a identificar el modo en que en las sociedades modernas invisibilizan saberes subalternos o bien les consideran menos valiosos: “La primera lógica deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción de no existencia más poderoso. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente”(de Sousa Santos, 2010, p. 22). Una epistemología colonial sobre la que se apoya la preeminencia de la ciencia que no sólo provee una jerarquía de valores de verdad sino además porta claves de invisibilidad de saberes y conocimientos no considerados como relevantes, tales como los populares, plebeyos, campesinos, indígenas, o los de la experiencia práctica cotidiana, muy opuesta a otra epistemología nuestra, “del sur”.

Entonces ¿Qué lugar ocupan estos saberes subalternos (populares, prácticos, alternativos) en nuestras aulas? ¿Existe espacio para la recuperación de la experiencia práctica, de los saberes populares, del conocimiento “no universitario” en nuestras universidades? y ¿En qué medida estas presencias y ausencias inciden en la legitimidad que porta hoy la enseñanza universitaria en relación con distintas necesidades sociales? Preguntas todas a responder necesariamente y con cierta urgencia desde los claustros universitarios.

Y ya en el propio campo disciplinar, Oliva y Franco (2020) entienden que en los últimos años se han comenzado a trazar algunos horizontes alternativos a lo hegemónico dentro de las disciplinas proyectuales, a modo de una autoconciencia expandida desde adentro y hacia los grandes centros de producción mundial, muy en tono con un futuro contenido curricular para esta propuesta⁴³.

⁴² Al respecto, Foucault denominaba *saberes sometidos* a “(...) toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales o insuficientemente elaborados: ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del conocimiento o de la cientificidad exigidos” (Foucault, 2002, p. 21).

⁴³ Escobar, autor colombiano de *Autonomía y Diseño* (2016), plantea un *diseño de transición* o *diseño para la transición*, al que presenta como “un desafío frontal a la formación onto-epistémica enclavada en la actual forma dominante de la modernidad capitalista” (Escobar, 2016, p. 246).

Conocimiento y descripción de significaciones (críticas)

Significar y *resignificar* son verbos a los cuales sostenidamente la *crítica* apela para producir un pensamiento de crisis y resistencia⁴⁴, y pone en crisis y resiste aquél que observa incómodamente distintos aspectos de la vida, en este caso, de la vida educativa. Según Berrio Peña (2019), es necesario promover en el docente una “resignificación pedagógica”:

“Un primer acercamiento hacia la comprensión de la resignificación pedagógica implica precisar el sentido y significado de dos conceptos que no tienen la misma naturaleza. Porque resignificación puede ser entendida desde varias perspectivas y, de acuerdo a las mismas, así también surtirá cambios sustanciales en su comprensión. Resignificación es un concepto que su estructura gramatical está compuesta por dos palabras. Concretamente el prefijo ‘re-’ y ‘significación’. Según la Real Academia Española (RAE) (2014) el prefijo ‘re-’ significa: “repetición” en sentido de reconstruir. Por otra parte, ‘significación’ se define: “importancia en cualquier orden”. En este orden de ideas, según las definiciones anteriormente realizadas, se puede afirmar que resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo...” (Berrio Peña, 2019, pp. 257 y 258).

Este autor se apoya en Molina (2013) y continúa preguntándose -como muchos de nosotros- qué cambiar, transformar, innovar, y sobre todo para qué, con la respuesta más o menos acertada de pretender mejorar la realidad de una manera diferente, dando el significado a una realidad puntual para que sirva como insumo hacia una reflexión pedagógica, y aquí el prefijo “re” es el que aparece como resultado de este proceso; implica reconocer que hay problemas, y a ellos darles solución. Por ende, incursionar con lucidez y temple en la posibilidad reflexiva del hacer proyectual -con el correspondiente respaldo teórico-, es un proceso que impone *juicios*, y aquí es donde la palabra *crítica* emerge con toda su fuerza.

En el decir de Adorno (1944), ella opera mediante aproximaciones *constelacionales*⁴⁵, adscribiendo a una *hermenéutica*⁴⁶ (crítica) (Habermas, 1985) y basada en aquella interpretación que acepta la premisa de que cualquier concepto, término, proceso, hecho o

⁴⁴ Según la RAE, *significar* es lo dicho de una cosa, por lo que *resignificar* implica hacer la conexión entre dos cosas, para que una le dé un significado distinto a la otra, esto será ampliado por Berrio Peña (2019) a continuación. Por otra parte, *criticar* es analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate, pero etimológicamente hablando proviene del griego κρίσις (juicio, decisión), por lo que su significado más original es el de juzgar.

⁴⁵ Adorno impuso la expresión *constelación* como imagen dialéctica, dentro de la Escuela de Frankfurt (1937).

⁴⁶ Se entiende por *hermenéutica* al arte de la interpretación, explicación y traducción de la comunicación escrita, la comunicación verbal y, ya secundariamente, la comunicación no verbal.

producto es en sí primeramente un evento significativo de *ruptura* y así dar luego la posibilidad de evitar la univocidad conceptual: en definitiva, romper y volver a empezar, siempre con una permanente comunicación, inserta y viva en cualquier mediación pedagógica⁴⁷: pensar y desarrollar esas mediaciones educativas con ausencia -o escasa presencia- de pensamiento crítico, entendemos sentencia a la universidad a la futilidad y a la supervivencia banal, y es aquí cuando las prácticas de enseñanza deben apuntar a desarrollar formas pedagógicas capaces de imaginar alternativas posibles a una sociedad inmersa en desigualdad, violencia y degradación ambiental entre otros rasgos contemporáneos y visibles en el habitar cotidiano. Ni la educación ni el pensamiento proyectual pueden jamás ser a-críticos.

“El pensamiento en constelación disuelve la autonomía disciplinaria -combinatoria y taxonómica heredada- permite articular nociones, historias y representaciones a modo de un dispositivo crítico-reflexivo y operativo (máquinas de proliferar nuevos sentidos)...La expansión y el solapamiento de los márgenes entre disciplinas abre la mirada sobre el propio campo y propicia interacciones que habilitan nuevos sentidos en el hacer-pensar las prácticas proyectuales...Los estudios interdisciplinarios ofrecen un camino posible para comprender el complejo campo de las relaciones interpersonales, intersubjetivas, en los modos de producción de la arquitectura y en los modos de practicarla.”(Strahman, 2018, p. 3)

Por eso y volviendo a la *crítica*, este término aborda otro por proximidad y es el de *crisis*, expresión que no es justamente la más optimista pues está forjada en una permanente “filosofía de sospecha”⁴⁸. Ejercitar la crítica permite imponer la razón para el discernir antes de actuar, y por su raíz ontológica, somos conscientes que se sostiene en ideologías y axiologías atadas a valores disciplinares nunca neutrales, aunque pretenda ser autónoma, heterónoma y también interdisciplinaria; en definitiva y aunque se comprometa con el presente, cultiva pasiones. Observamos que en el campo proyectual y por su capacidad creativa, la crítica es una “posibilidad de reflexión ante algo indeseado” y nos apoyamos en el decir de Deleuze cunado

⁴⁷ Con esta postura teórica hermenéuticas y críticas, Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* (2002) retoma la sentencia esencial de Heidegger (1937) y ampliada luego por Gadamer (1960), según la cual sólo gracias al lenguaje la posibilidad humana “se abre al mundo”, lo que implica que dos sujetos aún con bagajes culturales distintos pueden comprenderse y hasta entenderse gracias al lenguaje.

⁴⁸ Hacia 1965, el filósofo hermenéutico P. Ricouer instaló esta expresión en alusión a los que denominó “maestros de la sospecha”: Marx, Nietzsche y Freud, cuya obra promovía el “sacarse las máscaras” y revelar así las significaciones ocultas de la ideología como “falsa conciencia” (Marx), las subjetividades (Nietzsche) y las pulsiones del inconsciente (Freud).

expresa que “(...) no ha sido jamás concebida por Nietzsche como una reacción, sino como una acción. Nietzsche opone la actividad de la crítica a la venganza, al rencor o al resentimiento (...) es la expresión activa de un modo de existencia activo” (Deleuze, 1986, p. 9).

A lo largo de la historia, la crítica adoptó despliegues históricos, operativos, sobre objetos o bien fue crítica en estado puro, y siempre a los fines de construir un relato o bien como forma de conocimiento en sí mismo; en lo proyectual, ella servirá para desandar, desmontar o desplazar lo naturalmente legitimado para construir y/o resignificar interpretaciones que pasen por la formulación de lo diferente, heterogéneo y que además agiten miradas y espíritus disconformes.

En lo *metodológico*, la crítica opera entre la interpretación -pura hermenéutica- y la construcción -ya pura creación-, de una obra en medio de postulados apriorísticos que pretenden ser desestructurados; aquella obra -territorio, edificio, objeto- hecha en su propio contexto, se ve atravesada por nuevas miradas y desde nuevos relatos significados: es éste el deber de la crítica, como es el proveer renovadas lecturas -resignificaciones- respecto a su dimensión proyectual y sus potenciales tensiones en torno al tejido sociocultural es decir, se busca “desestabilizar para observar lo que todavía no está allí”, produciendo así conocimiento. En consecuencia, la crítica es la madre de las controversias culturales, origen y final de la desconfianza en su máxima expresión desde la marginalidad del excluido y/o del autoexcluido, no para perseguir sino para determinarse de manera autónoma tal como la universidad se define como institución en la cultura.

En sus formatos de representación, la crítica usualmente se presenta en modo *ensayo argumentativo*, escrito académico en el cual todo autor impone opinión personal con subjetividad y polémica, pero con evidencias en el uso de datos y referencias documentales, aunque ellos no sean exhaustivos. El discurso disciplinar que nos ocupa “...tiene por objeto el estudio de las producciones y textos de la arquitectura y el diseño a fin de alcanzar una comprensión adecuada de los mismos, a través del análisis, la interpretación y el juicio valorativo. Es una construcción producida deliberadamente para dar cuenta de los modos en que aparece (se da) aquello que consideramos arquitectura o diseño” (Ledesma, 2017, p. 20).

PARTE DOS

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Introducción: innovar en currículum. Certezas y posibilidades

Abordar cuestiones del *currículum*⁴⁹ universitario nos permite sobre el reflexionar y complejizar las prácticas orientadas a próximos egresados, cuya inserción laboral resulta inminente; para ello, es necesario asumir claras definiciones respecto a si es posible pensar en innovaciones educativas, pedagógicas y -finalmente- curriculares, a partir de un interrogante ya planteado *¿será necesario cambiar algo?* Y la respuesta creemos resulta afirmativa por todo lo antedicho en la Parte Uno: cambiar para mejorar, porque se reclama y porque es una señal de salud y -además- de salud institucional.

Autores como Camilloni (2001) se refieren a la envergadura del cambio: si será pequeño, superficial, si tratará de reemplazar una materia o sólo alterar su orden en el plan de estudios universitario, o bien deberá encararse de una manera profunda desde propósitos institucionales; pero sea como fuere, siempre tendrá la significación que produce todo desafío educativo en su historia institucional y disciplinar. En este sentido y como diferencia Ríos Ariza (2011), *cambiar* es un proceso a seguir -tanto por sujetos como por organizaciones-, ante las variabilidades de las condiciones naturales y sociales, mientras que *mejorar* implica cambiar para beneficiar, sin resultados necesariamente concretos.

Ahora, cuando en particular hablamos de *innovación educativa*, se lo hace sobre una instancia y también sobre un recurso que comprende la necesidad y la posibilidad de una *ruptura* que no sólo critica lo existente -para mejorarlo de manera deliberada o programada, eventual o procesual-, sino que también implica una *sumatoria de intervenciones, decisiones y procesos* con cierto grado de intencionalidad y sistematización, conducente a nuevos proyectos y programas con materiales curriculares, desde estrategias de enseñanza-aprendizaje y modelos didácticos, y hacia otras formas de organizar y gestionar tanto el currículum como la institución y la dinámica del aula: todo esto conlleva la intencionalidad de modificar así y en

⁴⁹ Tendremos en cuenta la definición de Alicia de Alba de *currículum*: “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, siendo más precioso su producción cuando mayor es el estado de crisis e inestabilidad, porque brindan los espacios de posibilidad y oportunidad” (1995, p. 59).

consecuencia actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. En definitiva, *innovar será lo nuevo a imponer sobre algo existente, y con el fin de mejorarlo*. Para Vain (2018), esta forma de pensar obliga a que en el proceso seamos protagonistas como docentes, ya sea en nuestras prácticas de enseñanza como en las relaciones con el afuera profesional y no profesional, y también difusores para la propagación de la experiencia innovadora.

Visión y misión de la propuesta pedagógica

La propuesta que se presenta en esta sección *entiende el currículum como una pista en la que basculan diversas disciplinas que constelan de manera crítica en el mundo proyectual*, y en donde enseñar y aprender juegan en ella intercambiando roles entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende, tejiendo una *urdimbre* que tiñe así las subjetividades intervinientes.

Respecto a lo primero -un *currículum multidisciplinar*-, autoras como De Alba (1991) o Coscarelli (2015) afirman que al nutrirle de diversas vertientes teóricas y experienciales se corre el riesgo de generar un panorama abrumador tanto por complejidad como por conflictividad epistemológica; pero -a la vez- también puede al currículum dotarle fortaleza y riqueza cultural. Es desde esta hipótesis que parte la *visión y misión pedagógica* de esta propuesta, que es la de convertir la actual fragmentación curricular de las carreras de la FAUD -con su modelo organizacional cristalizado de treinta y seis materias en Arquitectura y veinticuatro en Diseño Industrial de escasa articulación horizontal y vertical, con continuas recreaciones de planes de estudio alejados de intereses y propósitos que perviven en el campo proyectual actual, con saberes divididos cual parcelas llamadas asignaturas, módulos, programas, etc.-, en una propuesta de honesta *integralidad disciplinar*, buscando resultados que consagren una cultura académica más dinámica y potenciadora de pensamientos complejos y en red.

Este sincero, pero a la vez ambicioso propósito está basado en un concepto ya reseñado en la Parte Uno, y es el de *pensamiento complejo* de Morin: “comprender lo complejo” aspira a un conocimiento no parcelado ni dividido, que reconoce lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, consciente de la multidimensionalidad objetual y humana. Y para ello, se requiere una estrategia que reconozca el fin de la certidumbre e incorpore la incertidumbre en

el proceso de enseñanza-aprendizaje, para potenciar un proceso beneficioso del factor facilitador de la creatividad⁵⁰.

Otro aporte de Morin que sumamos al espíritu de esta propuesta es el de la idea de *prosa y poesía*, para lo cual se transcribe una preciosa cita del pensador francés:

“El hombre habita la Tierra prosaicamente y poéticamente. La vida humana está tejida de prosa y de poesía. La vida prosaica está hecha de tareas prácticas, utilitarias, técnicas, racionales, empíricas. La poesía -definida antropológicamente y no ya sólo literariamente- es una forma de vivir en la participación, el amor, el gozo, el fervor, la admiración, la comunión.”
(Morin, 2009, p. 7)

Este planteo adopta la necesidad de coexistencia entre formas de habitar y sostiene que estamos condenados a esa complementariedad y alternancia como supuesto superador de antagonismos, incorporando por sobre la superioridad del pragmatismo prosaico la potencia de poder leer lo complejo, incierto, aleatorio; surge entonces la pregunta respecto a cómo compatibilizar el mundo deseado por Morin con *la realidad académica de planes de estudio con currículos orientados al mercado laboral y con un pensamiento troncalmente emparentado con la cultura técnico-científica*, tal como expresan claramente los perfiles de acreditación de ambas carreras en la FAUD.

La respuesta a lo anterior le cabe al segundo factor mencionado en esta sección y compete a la *urdimbre factible de ser tejida a partir del juego con intercambio de roles* que se basa en aplicar metodologías más que habituales en diseño y que se caracterizan en la premisa de “aprender de otros”: enfrentados siempre a problemas proyectuales, reconocemos que no somos sólo meros “interpretes” de la realidad sino que en el proceso de conocimiento, abordaje e inmersión en la problemática de las/s solución/es, se produce una unión de lo subjetivo con lo objetivo, del objeto al sujeto y del sujeto -otra vez-, al objeto, más allá de sus escalas; un intrigante proceso de idas y vueltas y de acercamientos sucesivos que sitúan el conocimiento proyectual en espacios cada vez más complejos e inscriptos dentro de una época y su cultura⁵¹.

⁵⁰ Pensamos que, si el pensamiento se reduce a lo ya dado, si sólo se reproduce a sí mismo, no será posible que surja ni lo inédito, ni lo alternativo ni lo crítico.

⁵¹ La convivencia de ámbitos emisores de demandas culturales, de promotores de ofertas económico-productivas, de sistemas culturales en tanto sostén de paradigmas, de sistemas ambientales situados en un contexto de crisis, son dimensiones propias de la complejidad contemporánea, y conllevan el abordaje de los contenidos específicos

Nuestro conocimiento siempre implica una relación con el entorno -a veces con conexiones primarias o perceptuales, instintivas; luego -en algún momento-, se torna empíricas porque la memoria retoma lo adquirido alguna vez, y ese aprendizaje requiere inteligencia e intuición, lo que Maturana y Varela (2003) caracterizan como un estado de “observador-observado” en “autopoiesis”⁵².

“El conocimiento del conocimiento obliga. Nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son prueba de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuese el mundo y no un mundo que traemos a la mano con nosotros. Nos obliga porque, al saber que sabemos, no podemos negar lo que sabemos”. (Maturana y Varela, 2003, p. X163).

En la propuesta que se presenta a continuación, ambas posturas empoderan la sentencia que “todo currículum es un discurso” (da Silva,1999) respecto a que el presente en la FAUD configura un proyecto institucional con tradiciones y prácticas prescriptas, reales, ocultas o hasta ausentes, dentro del actual un marco contextual de grados y posgrados, trayectorias y dimensiones de universidad masiva -con una proclama explícita a la inclusión-, con todas las características ya reseñadas en la sección dimensiones de la Parte Uno del presente Trabajo. Por lo mismo, esta propuesta se vertebra en *lo interdisciplinar* como posibilidad de cruce de saberes en un momento próximo a la *vinculación real de proyección social*, y promueve *innovar en prácticas curriculares de enseñanza* que busquen *miradas* transversales hacia márgenes académicos y no académicos disciplinarios. A continuación, se presenta esta materia electiva, definiendo su estrategia de enseñanza y aprendizaje, el modo de organización y gestión de contenidos, y su relación con la institución FAUD y los extramuros académicos UNC.

de las materias del plan de estudios dentro de un marco con referencias permanentes a cuestiones éticas e ideológicas, afirmando el compromiso del diseñador con el medio y la sociedad.

⁵² Por alguna razón propia de la evolución de nuestra especie, Maturana y Varela dicen que buscamos mantener una secuencia de relaciones estables que nos contenga en nuestro entorno, preservando la individualidad propia y resistiéndonos a los cambios para no perder terreno. La *autopoiesis* contrarresta así la llamada *entropía física*, cuya tendencia es al desorden y la casualidad. Entonces *autopoiesis* y *entropía* son parámetros opuestos con los que vivimos como sujetos expuestos a *estructuras disipativas* (Prigogyne, 1983) que tienden a desordenarnos y a plantearnos permanentemente *complejidad*: sentimos que vivimos en una especie de torbellino vital.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO

NUEVA ASIGNATURA ELECTIVA “NARRATIVAS CRÍTICAS DEL DISEÑO”

Presentación y fundamentación de la propuesta

Esta propuesta consiste en un proyecto de innovación curricular mediante la formulación de una nueva asignatura electiva en el ciclo medio de la carrera de Diseño Industrial y en el superior de la carrera de Arquitectura -pertenecientes a la FAUD, UNC-, titulada *Narrativas Críticas del Diseño*, intervención que persigue articular e integrar curricularmente las disciplinas teóricas de los actuales planes de estudio de dichas carreras, con cursada cuatrimestral.

Este espacio curricular pertenece al campo de las Ciencias Sociales, y dirige su mirada a las lógicas intelectuales y prácticas profesionales que se piensan y desarrollan en el área del diseño; al respecto, las dos carreras privilegian -desde sus respectivos planes de estudio- distintos órdenes propositivos que no confluyen en la integridad formativa del egresado pues operan como estamentos proyectuales, tecnológicos, comunicacionales y sociales sin la debida integración intelectual ni pedagógica: el mundo de las teorías y prácticas del diseño se describe desde un *deber ser* y un *deber ir* mediante la prédica transmisora respecto a cómo deben ser los procesos del diseñar y no a la realidad del *cómo son*; se observan fenomenologías del hacer productivo en distintas escalas -de la ciudad al objeto uno en uno-, en tanto usuarios y consumidores de un mundo-mercado y no en un mundo socialmente y críticamente apto para la futura sustentabilidad.

Los núcleos *procesos de diseño, objetos-productos, lo humano, la técnica, lo ambiental*, conforman un complejo corpus de transmisión secuencial de términos, teorías y conceptos tan amplio y polifacético cuyo abordaje comienza en nivel uno de ambas carreras -*Ciencias Humanas* en Diseño Industrial, *Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo* en Arquitectura-, pero empalidece y discontinúa hacia el final de ambas carreras, perdiendo peso y severidad por una óptica excesivamente profesionalizante. Este estado de cosas se agrava con el modo en cómo se traducen estos múltiples contenidos, pues se opera con ellos a través de un listado de actividades esbozadas mediante una secuencia de teóricos a tareas prácticas, con resúmenes bibliográficos, consultas y retroalimentaciones escasas, es decir, mediante un esquema de arriba hacia abajo con escasa fluidez comunicacional.

Esta nueva asignatura electiva propone *trabajar distintas narrativas de procesos y producciones proyectuales* que atraviesan las ideas de autores y colectivos del universo del diseño y la arquitectura, con estudiantes próximos a egresar y con el fin de inferir y construir desde saberes *ya aprendidos*, rescatando el acopio cognitivo también de los/as docentes y visibilizarlos en aquellas maneras posibles en que imagen y palabra componen mensajes y/o discursos.

Incorpora la figura de la *constelación crítica* a los fines de construir *simultáneas miradas situadas y ubicuas* a partir de las copiosas lecturas vinculadas a los imaginarios de la arquitectura y el diseño contemporáneos. Se persigue situar la mirada porque “arrastra conceptos, contextos y representaciones que a modo de armazón relacional permite hacer explícitos los paradigmas (presupuestos culturales, ideológicos, científicos) que se ponen en juego en los procesos proyectuales de manera implícita y/o explícita...” (Strahman, 2018) y por su parte “ubicar la mirada” busca hacer posible “cambiar de enfoque, posicionarse en un fuera de lugar, que admita conexiones disímiles y azarosas. Esto habilita relaciones novedosas y proyecciones creativas que pueden producir diversos efectos de sentido” (ibidem,2018)⁵³.

La mirada *crítica* se inserta en la *circularidad dialéctica* indicada por Achilli (1990) pero desde una figura de mayor complejidad formal, pues transformaría al titulado círculo -curva cerrada y pluri simétrica- en un *espiral* -abierto, sin principio ni fin- y al mismo tiempo en una cinta de Moebius⁵⁴ por su conexión simbiótica entre teoría y práctica; ambas imágenes caracterizan al conjunto de medios conceptuales y metodológicos que permitirán a esta docente e investigadora trabajar con los/as estudiantes en el abordaje de procesos y/o productos proyectuales hacia la tarea inferir y esclarecer -o al menos deconstruir-, significados, y establecer comparaciones con otros procesos y/o productos proyectuales de diferentes disciplinas del ámbito de la cultura en general.

Ninguna mirada teórica-crítica debiera eludir aspectos socio-institucionales, económicos, culturales y políticos en relación a problemáticas actuales, asuntos y mecanismos que desempeñan un papel determinante en la evolución de la sociedad y de sus productos culturales -las diversas lógicas del capitalismo, los giros culturales, modernidad y posmodernidad-; ni los actuales escenarios mediáticos comunicacionales con sus mecanismos de interpretación de la realidad y sus maneras de comunicar y legitimar los discursos de

⁵³ Ambas afirmaciones pertenecen al texto de presentación del Proyecto SeCyT (2018-2022) al que pertenece esta docente.

⁵⁴ La cinta o banda de *Moebius* es una superficie con una sola cara y un solo borde, y tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable.

“verdad” en medio de los avatares de las fuerzas de control que imprimen los sistemas de poder; como otros discursos procedentes de la estética, las teorías de género o la narratología⁵⁵. En lo metodológico, la investigación bibliográfica, el acceso al visionado de material propuesto -bibliografía, webgrafía, multimedia, buceo en secciones culturales mediáticas y publicaciones especializadas-, permitirá desplegar herramientas y saberes ya adquiridos en los ciclos anteriores cursados, para la formulación y debate de juicios, opiniones e ideas.

Esta materia busca ser un *espacio de intercambio académico innovador* en las carreras que abordan la problemática del objeto de diseño y sus procesos generativos, a los fines de integrar miradas, superar fragmentarismos y mejorar la calidad de la enseñanza teórica y práctica académica de grado, promoviendo indagación y crítica disciplinar para una mayor y mejor profesionalización, persiguiendo los *propósitos* de que el/la estudiante *se reconozca como parte de la cultura* local, regional y global, lo que implica comprender naturalezas, estructuras, procesos de cambio y dimensiones socioambientales conformes a la producción responsable de objetos en el entorno artificial; de propiciar el despliegue de *un pensamiento en constelación* que asuma las complejidades de los procesos proyectuales considerando disoluciones de márgenes y fronteras disciplinarias; de desarrollar la capacidad de *individualizar categorías operativas* que posibiliten la interpretación y reflexión sistemática - con la pertinente inclusión de instrumentos y técnicas- en el análisis de procesos y productos proyectuales instando a la producción escritural, audiovisual y multimedial mediante la elaboración de ensayos; la actividad de *divulgar* y *publicar* los resultados de aquellas indagaciones en la que confluyan las diferentes miradas, amén de las obtenidas con referentes invitado/as a través de conferencias, charlas o conversatorios.

En relación a los *propósitos de enseñanza*, se persigue:

- *alentar la interacción multidisciplinar*, buscando desbloquear la actual compartimentación de saberes;
- *promover debates críticos*, mediante técnicas orales de persuasión argumentativa;
- *innovar en dispositivos pedagógicos* tales como *conversatorios*, para desarrollar destrezas de oralidad; *la búsqueda etnográfica de casos*, para monitorear productos y procesos de

⁵⁵ Se tiene presente aquí que la actividad crítica constituye una de las salidas profesionales para los egresados de ambas carreras.

diseño de carácter regional y con perfil social; y en *nuevos recursos* como los *narrativos autobiográficos*⁵⁶, que aporten relatos y experiencias al mundo académico.

Objetivos

- *Aprender a utilizar acopios* -de otras disciplinas de nivel y de otras carreras-, a la hora de detectar problemáticas o necesidades emergentes, para que cada estudiante pueda aventurarse en la elaboración personal de contenidos y conceptos que les sirvan de insumos prácticos en el proceso de diseño, durante su carrera universitaria y en su futura carrera profesional, para desarrollar intuición, percepción y capacidad de observación.
- *Adquirir el hábito de la reflexión y del discernimiento crítico*, estimulando la lectura de objetos, el ejercicio de la interdisciplina y el reconocimiento de lo multidisciplinar, despertando y/o fortaleciendo su interés la por información de calidad.
- *Comunicar y transferir* los saberes con rigor científico y lenguaje adecuado.

Contenidos prioritarios

Esta propuesta toma como base los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) que forman parte de las materias del área de las Ciencias Sociales de ambas carreras, tratando que ellos cumplan con principios como el de *validez* -conocimiento disciplinar, competencias perseguidas para sus perfiles profesionales-, *secuenciación* -lógica interna que va desde lo general a lo complejo-, y *coherencia* -conexión y enlace entre las partes que los conforman-. También se tienen en cuenta *saberes previos intra y extra disciplinares* de ambas carreras. Los *núcleos* que se proponen son:

- I. **Casuísticas en diseño/** Lectura y análisis de casos de masiva difusión en los medios masivos de comunicación de distintas escalas -urbanas, arquitectónicas, objetuales- en distintas publicaciones y portales de diseño y arquitectura, para un abordaje inicial desde los saberes previos (ejemplo: Colectivo XXX en Diseño Industrial, Estudio YYY y Asociados para Arquitectura) . Aporte de criterios políticos, sociales económicos, estéticos y comunicacionales. Primeras inferencias de señales e indicios sobre una literatura de “sospecha” (aplicación del paradigma indiciario de Ginzburg). *Bibliografía:* publicaciones periódicas (90+10, Experimenta, Core 77; Summa+, El Croquis,

⁵⁶ Concepto a desarrollar en el marco conceptual desde autores como Luis Porta.

Arquitectura Viva); portales (<https://www.plataformaarquitectura.cl/>; <https://www.dezeen.com/>; <http://architizer.com/>).

II. **Teorías y discursos/** Distintas escrituras y discursos ofrecen “una” interpretación de la realidad de la arquitectura y el diseño en sus diferentes dimensiones y procesos de significación: las teorías colaboran así en la formulación de modelos de interpretación y desde el cruzamiento de diversas posturas desde diferentes autores. ¿Cuáles son los que dominan hoy los discursos hegemónicos en las principales publicaciones y portales contemporáneos? ¿Qué “relatos” ofrecen? ¿Qué retos plantea el trabajo teórico en la actual narrativa trans medial? ambos campos? Incursión en la hermenéutica, desde la producción al consumo de la cultura material contemporánea. Epistemología y enfoques de las Ciencias Sociales, avistamiento de los márgenes y derivas disciplinarias.

Bibliografía sugerida:

- BONSIEPE, G. (1985). *El diseño de la periferia*. México: GG. Sugiere una mirada crítica del hacer diseño en Latinoamérica, con prácticas propias como teórico y diseñador con formación en la HfG Ulm, clásica escuela de diseño en la Alemania de los '60.
- JULIER, G. (2010). *La cultura del Diseño*, Barcelona: GG. Establece el marco de la "cultura del diseño" como disciplina propia que investiga la interacción entre objetos, diseñadores, productores y consumidores, dejando el campo abierto a la interrogación crítica.
- MANZINI, E. (2016). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Editorial. El autor distingue entre diseño difuso - que puede llevar a cabo cualquiera- y experto- reservado a diseñadores profesionales; ambos diseños interactúan impulsando cambios significativos y una nueva relación entre diseño y progreso.
- MORACE, F. (1993). *Contratendencias. Una nueva cultura del consumo*. Madrid: Celeste Edic. Experimenta Edic. de Diseño. Abordaje sobre las tendencias de cines del siglo XX y la cultura de masas.
- PAPANEK, V. (1985). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Thames and Hudson, London. Contiene opiniones sobre el diseño en general, la artesanía y el arte, acompañadas de ejemplos de soluciones a problemas de carácter social.

III. **La Crítica/** Introducción, ámbitos, alcances y límites. Crítica e ideología: implicancia en la constitución de ideas, procesos de significación y contextos teórico-filosófico. Identificación de corrientes del pensamiento crítico (Escuela de Frankfurt) y proscrito

(Habermas, Foucault). Función social y mediática, rol en los procesos innovadores actuales. Intersección con los discursos del diseño y la arquitectura: la influencia de T. Maldonado en la discusión disciplinar con el arte, la técnica y la racionalidad ambiental; los aportes en arquitectura desde el marxismo y la Escuela de Bolonia (M. Tafuri), las relecturas de M. Waisman en Argentina; el regionalismo crítico con K. Frampton.
Bibliografía sugerida:

- FERNÁNDEZ, R. (2011). *Mundo diseñado. Para una teoría crítica del proyecto total*. Santa Fe, Argentina: UNL. Abre ideas y experimentaciones proyectuales para aportar al desarrollo de una teoría de pensamiento proyectual, articulando pensamiento crítico-teórico con de carácter global y local.
- MALDONADO, T. (1976 1ª edición, revisada en 1993). *El diseño industrial reconsiderado*. Barcelona: GG. Recorre de manera crítica la trayectoria del diseño industrial, cuestionando paradigmas o momentos históricos de la disciplina acompañando numerosas citas y fuentes en una extendida bibliografía.
- -----(1999). *Hacia una racionalidad ecológica*. B.A.: Ediciones Infinito. Analiza la cuestión ambiental denunciando el deterioro ecológico del planeta.
- TAFURI, M. (1997). *Teorías e historia de la Arquitectura*. Madrid: Ed. Celeste. El autor da su definición de lo que significa criticar, y es pilar insoslayable en la refutación de los ejemplos clásicos del discurso hegemónico.
- WAISMAN, M. (1995). *La Arquitectura Descentrada*. Bogotá: Editorial Escala. Revela la importancia de una mirada latinoamericana que sea capaz de escapar de “cantos de sirena” y supere el complejo de inferioridad, el que considera una de las peores cargas del subdesarrollo.

IV. **Narrativas y argumentaciones/** Este núcleo pretende identificar los diferentes tipos de discurso al que se acude para llevar a cabo la difusión y divulgación en las publicaciones y portales observados en el núcleo I (*casuísticas en diseño*). Además, se pretende introducir muy someramente en técnicas y estrategias argumentativas, siempre dirigidas a textos de diseño y arquitectura para habilitar competencias en la redacción de discursos de difusión y divulgación como reseñas, críticas, ensayos, prólogos, monografía o artículos, para revistas, catálogos, reportes científicos, exposiciones, curadurías, etc., considerando el público receptor y el tipo de argumentación a implementar: cognitiva, instrumental, crítica. *Bibliografía sugerida:*

- NAVARRO, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- ROGOVSKY, C. (2016). *Aportes para la producción de textos en el ámbito académico*. La Plata: EDULP. Libro digital, PDF.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando los medios cuentan*. Barcelona: Deusto. Aporta la descripción de cómo se expanden los relatos a través de los medios, el rol de los espectadores y analiza las principales estrategias actuales de expansión narrativa mediante historias contadas a través de diferentes medios.

Metodología e instrumentación

Dussel y Caruso (1999) observan necesario precisar las posibilidades de estructuración material que toda asignatura requiere para la prestación efectiva de cualquier modalidad áulica: disponibilidad de locales, mobiliario e instrumental pedagógico acordes, amén de infraestructura comunicacional, es decir, con Internet de buena calidad.

Por ende y teniendo en cuenta las tradiciones que integran el actual escenario educativo ya reseñadas y para decidir qué enfoques se pondrán en juego -siempre revisando relaciones y posibilidades-, se apela a *priorizar la expectativa y perspectiva del/la estudiante*, a los fines de estimular y optimizar las actuales condiciones desde soportes claves como el lenguaje, las técnicas y la producción material que se pondrán en juego para lograr hacer posible esta propuesta *curricular*.

Por esto, muchas son las estrategias que pueden abordarse, apelando a las que sugiere Davini (2008) y dentro de lo habitual, se propone la continuidad de algunas “modalidades consagradas”, como la *exposición teórica* -que se dispondrá al comienzo de cada núcleo temático-, por su rol de disparador conceptual y a la vez facilitador de discusión. Ya presentados los “viejos y nuevos contenidos” -según para quién la novedad sea posible, articulados con otros previos y vinculados con los de asignaturas de nivel y otras áreas de conocimiento disciplinar y extra disciplinar-, se estimulará su orientación y aplicación al campo proyectual.

Otro viejo conocido por los/as estudiantes a utilizar será el *seminario*, pues plantea espacios teóricos-conceptuales más otros centrados en producción y análisis, ya que es a través de su *fertilidad* -etimología de la palabra seminario-, se medita, analiza, debate, maceran y destilan conclusiones en común, por lo que supone intensa participación, lectura continuada y disposición crítica. En la actualidad la modalidad seminario disputa su vigencia con la del

conversatorio, que no es otra cosa que un debate acerca de una temática, presentado por panelistas -aquí los/as estudiantes- más un coordinador-moderador -otro/a estudiante o el /la propio/a docente-, y surgido en el rechazo a la clásica clase magistral⁵⁷.

Tanto en el seminario como en este último, se pretende que el/la estudiante participe propiciando interrogantes y debates, es decir, con la palabra a la escucha y en diálogo para construir comunicación y así hacer común y accesible lo que está más allá de uno/a: implica lo grupal y además el pensamiento de una *oralidad* competente, observadas ya como déficits notables en carreras donde no se la trabaja más allá de su expresión más mínima. Al respecto, Olson (1998) habla de “desmitologizar la lengua escrita y ponderar la oralidad”, ya que una actividad sólo escrita pierde proxémica y gestualidad: si bien la escritura disfruta de inigualables créditos académicos -y sociales, entronizada como el lenguaje predilecto del poder a través de la ciencia o la filosofía, asignada su superioridad como gendarme que combate supersticiones y mitos por entendersele preciso y poderoso contra el desorden que implica lo oral y lo iconográfico-, nosotros agregamos la *necesidad fortalecer la competencia oral* en los /as estudiantes de diseño, sencillamente porque adolecen de ella. .

Trabajar escritura, lectura y oralidad es tarea institucional docente, ya que el lenguaje especializado-disciplinar compete al futuro desempeño profesional y también a la actuación del/la estudiante como ciudadano/a que ejerce su derecho de expresión. Por eso aquí se propone ensayar *actividades sobre lecturas* -procedimientos y recursos orientativos para guiar en comprensión de textos-; sobre *multimodalidad* -para interactuar entre recursos gráficos y lingüísticos-; sobre *escritura* y también sobre *expresión oral*.

Pero la realidad académica actual impone otros requerimientos: acorde a lo que expresan Dussel y Southweil (2005) respecto a otros saberes básicos denominados *alfabetizaciones emergentes* -ellas afirman que “si antes importaba el manejo competente...de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran” pero hoy “no es suficiente,

⁵⁷ Davini (2008) define esas y otras modalidades una a una, de las que se seleccionan algunas, tales como *exposiciones; estudios de casos; debates* –“útiles para plantear temas controversiales y defenderlos entre equipos, coordinada por el docente y cuyas conclusiones no siempre serán definitivas”; *elaboración de apuntes, resúmenes, escritos de síntesis* más *fichas de lectura, trabajos escritos, mapas conceptuales, bitácoras y diarios de trabajo; lecturas dirigidas* para “realizar el análisis crítico de diversos materiales lectura vinculados con la temática del curso y con los criterios establecidos, para su posterior exposición y discusión”; *discusión colectiva* para “compartir opiniones, textos y otros materiales sobre un tópico planteado, para establecer consensos, descubrir otros enfoques y nuevas propuestas de discusión”; *seminarios*, donde se realiza “un análisis sistemático acerca de un tema en donde se tiene la posibilidad de discutir y aportar ideas sobre el mismo. Al término de la discusión se expone el tema investigado”. Se incorporan varias de esta modalidades en esta propuesta.

entonces, con seguir haciendo bien lo que se hacía hace un siglo: nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza” (Dussel y Southweil, 2005, p. 5 y 7). Otras competencias aparecen en el escenario, haciendo lugar a los conocimientos y experiencias que circulan en Internet.

A continuación y tras la incursión teórica, se necesita bajar al campo de las prácticas proyectuales revirtiendo, cuestionando y efectuando *mapeos* de las trayectorias seguidas en lo aspectado y debatido, que es cuando la acción colectiva articula la *teoría* con la *acción* como en el campo operacional proyectual se configura el eje *idea–obra* y *proceso–producto*, para poner en debate decisiones, posiciones, prejuicios y juicios determinísticos hacia la promesa de un resultado (incierto) denominado solución (incierto también).

Y finalmente y en lo que hace a las actividades académicas a sugerir, a sabiendas de la brevedad de una materia de cursada cuatrimestral, adherimos a la definición de Litwin (2008) de “la actividad como posibilidad de preparación para la práctica”, por lo que se propone diversas acciones, todas ellas de *análisis crítico* y utilizando una *metodología interpretativa, crítica y argumentativa*, escogiendo casos paradigmáticos y solicitando el registro gráfico con representación diagramático-conceptual. Tres son los ejes que se proponen, a razón de uno por cursada y a elección de los/as estudiantes de la cohorte:

1. *Prácticas proyectuales*/ autores y hacedores de estudios de arquitectura y/o diseño que demuestran su manera de operar y decidir.
2. *Procesos*/ contextos de producción que habilitan supuestos, conceptos y categorías.
3. *Experiencias interdisciplinarias*/ ideologías que trabajan sobre atravesamientos epistémicos.

Estos ejes se inspiran y conminan a lo que Maggio (2012) bautiza como “enseñanza poderosa”, la que resulta de abordarla con conocimientos de actualidad, cuando miramos en perspectiva, y finalmente logramos “conmover y perdurar”; cada eje será entonces desarrollado a partir de la intención de “construir relatos”: las vivencias personales que se relatan tienen un alto valor identitario, nos configuran como sujetos individuales y son además y en realidad, siempre construcciones culturales y sociales, pues narran lo posible en el marco de una comunidad de interpretación, en este caso la áulica. Estos relatos individuales se tornarán colectivos a partir de recuerdos, perspectivas y modos de entender los problemas del diseño en su contexto específico, histórico y cultural determinado, parten de la idea de un “*sprint*” corto para contrarrestar las rutinas de “talleres largos” a las que están

acostumbrados/as los/as estudiantes desde que comenzaron sus carreras⁵⁸, por lo que una electiva debiera ser pensada y avistada como un curso breve pero intenso, con sus inputs específicos, con más profundidad teórica y articuladora entre arquitectura y diseño.

En lo que se refiere a los *recursos* -medios de los que se valdrá la cátedra para llevar a cabo la acción educativa-, se encuentran presentes y combinados según sean *humanos* -un profesor titular y uno o dos asistentes, más adscriptos egresados y ayudantes alumno/as-; *materiales* -un auditorio de la FAUD o bien un aula teórica-; *tecnológicos* -el sitio institucional de la FAUD está disponible con el armado de un aula virtual bajo plataforma Moodle-; y *material didáctico* compuesto por documentos elaborados y a elaborar por los/as docentes, más materiales de Internet y otros producidos por las industrias culturales, quienes ofrecen diversidad de insumos a incorporar a la propuesta con intencionalidad pedagógica, para convertirlos en recursos educativos.

Evaluación y modos de acreditación y aprobación

El concepto de *evaluación* es objeto de múltiples interpretaciones y controversias, pero sostenemos que es necesario superar la visión reduccionista que lo confunde con la mera clasificación que separa a los/las estudiantes en aptos/as y no aptos/as, aprobados/as y reprobados/as, pues además debe incluir la acreditación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje e implicar una actitud permanente de investigación por parte de los/as docentes intentando descubrir y valorar procesos implícitos y explícitos del juego propuesto, aún con la corta duración de apenas un cuatrimestre.

Celman (2004) afirma que las múltiples versiones y perspectivas sobre la evaluación básicamente plantean *controversias*: sobre *qué se debe evaluar* –relación entre objetivos del currículum y lo evaluado–; *qué tarea realiza el evaluador docente* al confrontar posturas metodológicas con la información transformada en datos -según los marcos y grillas interpretativas adoptadas–; y *para qué se evalúa*, lo que aborda toda una dimensión política e ideológica de la acción educativa. Entonces, la evaluación resultará válida cuando su fortaleza radique en su capacidad como instrumento asociado a la significatividad del conocimiento adquirido, aún en un marco de las amplias transformaciones epistemológicas que provocan las

⁵⁸ El taller permite desarrollar destrezas formales, pero son trabajosas y de larga duración, además de herencia didáctica desde los tiempos de las Bellas Artes en Arquitectura. Diseño tiene otra matriz ideológica y procedimental.

mediaciones tecnológicas en los modos de producción y circulación de conocimientos en el contexto actual.

La propuesta adopta tres tipos de evaluación correspondientes con la forma de enseñar planteada: una *inicial*, recurso que permite diagnosticar la situación estudiantil previa al comienzo de cursada, para reconocer contenidos previos y concientizar la situación individual y grupal; la *formativa*, aquella que se realiza de manera más o menos informal durante el proceso de cursado a partir de la observación directa en clase y la realización de interrogantes; y la *sumativa*, que consiste en determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos para medir los resultados que conducirán a la acreditación y condición final del/la estudiante.

Por ende, los *criterios de evaluación* deberán desafiar una comunicación clara, explícita, pertinente, pública y -por sobre todo-, compartida a partir del nivel de participación colectiva e individual con observación de su asistencia en clase, las actividades realizadas, y la evolución y solidez conceptual plasmada en el proceso del/la estudiante, con una retroalimentación correctiva y enfocada al futuro. Los *parámetros* a observar serán la capacidad que demuestre el/la estudiante en la *comprensión de los problemas* de distintas variables del diseño, su capacidad para *inferir conclusiones*, además de la *calidad en la expresión y comunicación* gráfica, oral y escrita.

En esta propuesta de *electiva cuatrimestral* se define con *modalidad presencial* porque se considera como la más indicada a la hora de poder desarrollar los intercambios previstos, y -acorde a lo que indica el *Régimen de Alumnos de las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial* vigente (Ord.N°148/07), sólo pueden ser cursada por alumnos *regulares* o *vocacionales*⁵⁹, y en los niveles IV y V en Arquitectura (Res. HCS 860/2013) y sólo en niveles III y IV para Diseño Industrial (Ord.175/09), siempre respetando las correlatividades de ambos planes de estudios.

Con este marco legal, los *instrumentos* que posibilitarán la evaluación en su conjunto serán: una *encuesta de reconocimiento casuístico* -coincidente con el primer núcleo prioritario, a los fines de reconocer procedencias y el nivel académico de los/as cursantes, con calificación conceptual-; la *evaluación cruzada* situacional para el momento de la actividad práctica -que comienza grupal y con una instancia individual-, entre pares y con final abierto; un *parcial*

⁵⁹ No existe para las electivas la posibilidad de poder acreditar la condición de alumno promocional ni libre. En el caso de alumnos *vocacionales*, esta figura rige para Alumnos o Egresados de la FAUD, de la UNC y también de otras Universidades e Institutos Superiores nacionales o extranjeros, siempre dentro del marco de convenios de cooperación vigentes (Art. N°15, Ord.N°5/99 y Res.262/00HCS).

dispuesto al final de la cursada, para registrar la apropiación de los conceptos vertidos y debatidos en los tres núcleos de naturaleza teórica, de tipo sumativo e integrado al primero de los núcleos del programa, pues ya se considera los /as estudiantes poseen madurez intelectual, por lo que su calificación será numérica; una instancia de *recuperación*, tanto para el parcial no aprobado o bien en caso de ausencia, como para una actividad práctica que no haya alcanzado el nivel solicitado. Es condición para acceder a la *regularidad* el aprobar tanto el parcial como la actividad práctica desarrollada en la cursada con una nota igual o superior a 4 (cuatro), además del cotejo de al menos el 80% de asistencia, con un máximo de hasta dos inasistencias en la cursada. Finalmente, el *examen final* será oral y a partir de reconsiderar la actividad práctica desarrollada, además de responder a algún tema que le solicite la mesa examinadora de acuerdo al programa.

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA

(en caso de ser implementada)

¿Qué hacer con lo propuesto? ¿Cómo asimilar lúcidamente los resultados de su implementación? ¿Cómo evaluar lo hecho? En palabras de Feldman (2010), toda evaluación es siempre una práctica compleja, y muy a pesar de eso las acciones de revisar y/o replantear debieran ser hechas *per se* y no anunciar simples observaciones “al final del final”.

Por otra parte -y en opinión del mismo autor- las evaluaciones tienen el enorme poder de regular mecanismos no advertidos y también de operar sobre expectativas -por qué no-, sobredimensionadas. Resulta claro entonces que *revisar lo hecho* -y lo no hecho también-, debe formar parte de un todo sistémico y ser llevado a cabo además, de manera sistemática: sólo así la evaluación se convierte en oportunidad de mejora y/o cambio, con amplias posibilidades de innovar en estrategias educativas.

El diseño de esta propuesta partió de verbos inspiradores que intentan satisfacer determinados objetivos de aprendizaje: eran ellos “articular”, “integrar”, “constelar”, “categorizar”, etc.; si lograran cumplirse, la sola evaluación formal con una calificación por sobre la nota 4 (cuatro) - mínima para aprobar una asignatura electiva en la FAUD-, entendemos para nada conforma los propósitos de enseñanza pergeñados, por más que sí le sirva a el/la estudiante como mojón superado en su recorrido al título de grado.

Con este idealismo que intenta imponerse al pragmatismo dominante de los niveles educativos medios y superiores en la universidad, es que nos ponemos a imaginar el futuro de esta propuesta electiva tras su eventual implementación, a partir del análisis diagnóstico del escenario actual, sus posibilidades futuras y con el deseo de una prognosis alentadora:

- *Escenario institucional FAUD/ fortalezas:*

- un ratio docente/ estudiante en una materia electiva aleja la masificación áulica y permite el seguimiento consistente y continuado en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- una propuesta flexible y abierta puede replicarse o modificarse en las cursadas sucesivas;
- un colectivo estudiantil maduro y consciente de las posibilidades multidisciplinares permite ensayar y expandir alternativas;
- una institución que permite articulaciones intra y extra cátedras.

- *Escenario institucional FAUD/ debilidades:*

- una cultura organizacional que no siempre afronta el cambio con voluntad, lo que obliga a la obtención de consensos y negociaciones permanentes;
- cargos docentes no remunerados obligan a tiempos y esfuerzos personales no siempre oportunamente reconocidos;
- amplias exigencias de tiempo y esfuerzo personal para difundir la propuesta y los conocimientos construidos.

- *Entorno institucional UNC y otras universidades/ oportunidades:*

- la ruptura teórica de paradigmas clásicos de la enseñanza disciplinar desde una visión post crítica, dentro de un clima de época que soporta el debate y la experimentación;
- reconocimiento de la necesidad de innovar en estrategias didácticas;
- ámbitos auspiciosos de valoración de la opinión estudiantil como partícipe del pacto educativo, en cuanto a representatividad y estatus intelectual.

- *Entorno institucional UNC y otras universidades/ amenazas:*

- un modelo cristalizado de gran número de materias, con algunas troncales de alto nivel de exigencia en tiempo y esfuerzo;
- al cansancio en carreras largas se suman las ansias por una graduación inmediata;

- asignación oscilante de recursos en investigación y extensión;
- falta de apoyo y compromiso para la implementación de esta propuesta.

Se impone a partir de todo lo expuesto una idea que se entiende es sencilla de implementar, y es una *encuesta de calidad*, de carácter anónima para estudiantes, docentes e invitados/as participantes de la cursada, destinada a revisar la estrategia didáctica planteada, en el eje oportunamente trabajado -a saber, *prácticas proyectuales, procesos o experiencias interdisciplinarias*-, disponible por ejemplo a través de *Google Form*, y consistente en consignas breves que atraviesen objetivos, su sustentación teórica, la secuencia de contenidos abordados, los recursos y medios utilizados, la estrategia de evaluación implementada, la satisfacción de expectativas, etc., además de temas tales como el desempeño docente de la cátedra, horarios o la modalidad de la cursada⁶⁰.

Con los resultados obtenidos en esta encuesta se podrá -además de observar la cantidad de inscriptos en relación a los que aprobaron-, redefinir contenidos y metodologías, conocer la valoración que hacen de la materia, manifestar aportes que puedan realizar respecto a las necesidades críticas de las carreras y las propias deficiencias y dificultades que han tenido en el abordaje al tema de las “narrativas críticas de casos” y también en la exposición argumentativa de los trabajos; en definitiva, deconstruir para mejorar.

CONCLUSIONES y CONSIDERACIONES FINALES

El presente Trabajo Final Integrador supone el diseño de una propuesta que recupera reflexiones construidas a lo largo de toda mi trayectoria docente y profesional, asumiendo criterios epistemológicos y pedagógicos que promuevan la articulación de la enseñanza con la investigación y extensión en la universidad pública, apostar por la interdisciplina en el momento de inmediata graduación, y que además visibilicen aspectos sociales y culturales de nuestra realidad regional no siempre destacados.

Por otra parte, promueve una iniciativa pedagógica discordante con ciertas modalidades de enseñanza tradicional, buscando hibridez, inconformismo y permanente actitud crítica, además de alejarse de los abordajes de rutina. En coincidencia con lo expresado, incorporar lo

⁶⁰ Al respecto, dicha encuesta se presenta oportunamente en ANEXOS.

narrativo y el relato (auto) biográfico en materia de *casos* en autores como para Porta y otros (2017), promueven el interés por lo particular para no recaer en el ya conocido “copy and paste”, porque entusiasmo y empodera, permite comprender el contexto y las formas de la experiencia humana, combina comprensión, interpretación, subjetividad, intersubjetividad, vivencia y experiencia; solicita abordar la narrativa de los procesos y productos de diseño de una manera distinta con participación docente y en un ambiente deliberado de debate inconformista y crítico.

Trabajar de esta manera y con esos recursos de géneros discursivos despierta interrogantes: ¿Cuánto se aprenderá y cuánto servirá ese aprendizaje para el proceso de diseño propio del/la estudiante? ¿Cómo será esa transferencia epistemológica? ¿Cómo se hará esa transposición didáctica? ¿Cuál y cómo debería ser el rol de mediador docente? Para obtener respuestas, Porta (2017) indica que todo quedará sujeto a una instancia de reflexión *a posteriori* del proceso de cursada, por lo que al respecto una encuesta evaluativa podría dar pautas de corrección desde el avistamiento del posible error.

Otro recurso propuesto en este Trabajo es el *método del caso*, campo de práctica estudiantil y también docente que sitúa y visibiliza una serie de problemas y prácticas en el mundo real proyectual: permite interpretar datos, inferir de manera analítica y crítica, emprender relaciones interpersonales y grupales, elaborar juicios con consenso o sin él, comunicar ideas y opiniones, siempre desde la argumentación. Para Davini (2008), el/la docente debe orientar su análisis haciendo preguntas reflexivas desde interrogantes tales como ¿Cómo actuarías en una situación similar? ¿Qué tendrías en cuenta?, entre otras, para así inducir a la toma de posición personal y la reflexión crítica.

Finalmente, se propone un trabajo en *seminario* que permita construir debates en torno a temas y/o problemas desde materiales educativos *ad hoc*, promoviendo tormentas de ideas y juegos de roles en medio del despliegue de distintos conocimientos y saberes, para organizar y sistematizar propuestas que sean resultado de la investigación bibliográfica de los/as estudiantes para integrar y articular las variables y dimensiones epistemológicas en juego con las prácticas académicas y preprofesionales, siempre contextualizando en situación. Estos seminarios se pueden combinar con otro tipo de reuniones -por ejemplo, con invitados especiales-, bajo la forma de conferencias, paneles o mesas redondas, las que en este trabajo se agrupan bajo el mote de *conversatorios*.

Pero esta propuesta no puede quedar anclada exclusivamente a los términos vertidos en este escrito: la creatividad propia de nuestras carreras expande múltiples ideas de materialización

posible cuando el entusiasmo siempre lo permita. Por ejemplo, nuestros/as estudiantes podrían -durante la cursada o en paralelo o *a posteriori* de ella- contar con el apoyo de distintos talleres, como por ejemplo alguno de *manejo de herramientas de estudio y organización del tiempo*, para trabajar aspectos vinculados a las prácticas de estudio e identificar los elementos que se presentan como facilitadores u obstaculizadores en el proceso de aprendizaje; o alguno de *oratoria*, para fortalecer la oralidad; y/o alguno de *elaboración de proyecto de investigación*, todos ellos ofertados y disponibles a través del espacio del Programa de Trayectorias Académicas de la UNC, otro modo de vincular a los/as estudiantes con el ámbito extra facultativo.

En resumen y ya en el cierre, manifiesto un sincero agradecimiento a la oportunidad que la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, en su cursada a distancia y por convenio con CONADU, me ha brindado para encarar este proyecto, ya avizorado hace tiempo desde un ejercicio docente de tres décadas pero siempre posicionado en el ciclo inicial de las carreras de la FAUD: con la expectativa de mirar más allá de las promociones y prácticas de nivel uno o dos, con los interrogantes permanentes de indagar si lo dado y lo no dado alcanzan para satisfacer desempeños profesionales y expectativas personales, los contenidos y debates realizados en estos dos últimos años de cursado me han permitido profundizar en paradigmas indiciarios y géneros discursivos alternativos -pero perfectamente aplicables- en la discusión de las disciplinas proyectuales, y también encarar de manera innovadora las pistas curriculares desde distintos emergentes en el campo de la enseñanza universitaria, así como también promover su implementación en nuevas prácticas que se alejen de clásicos eficientismos, hacia una mirada más social y crítica de nuestra realidad nacional. Que así sea.

Hasta siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario julio 1990. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- ALLIAUD, A. (2017). *Narración y experiencia. Aportes para abordar la formación de los docentes*. Mimeo.
- ARNAU, L. (2009). *La complejidad de la evaluación de competencias*. Aula de Innovación educativa, N°189, pp.33-36.
- BERRIO PEÑA, A. (2019). *Resignificación pedagógica: reinención de la educación*. Artículo de reflexión en Revista Palabra Vol.19 N°2 P.256-269- ISSN 1657-0111, e-ISSN 2346-2884.
- BRUNER, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CAMILLONI, A. (comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- CARLI, S. (2019) *Las fronteras de la universidad y la transmisión de las humanidades y las ciencias sociales. Una incursión en los debates recientes y en el devenir de la profesión académica*. En Contreras, S. y Goity, J. *Las humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo XXI*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones- HyA ediciones.
- CELMAN, S. (1994). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Revista del IICE. Año III N°5. Buenos Aires.
- CHARAUDEAU, P. (2009). *Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales*. En Puig L. (ed.), *El discurso y sus espejos*, UNAM, México.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y VAIN, P. (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Revista Pixel Bit. Medios y Educación. Número 32. Universidad de Sevilla. Páginas 117-129.
- COSCARELLI, M. R. (2015). *Debates Curriculares y Formación de Educadores*, material elaborado para el Seminario de la Maestría en Educación- Orientación en Pedagogía de la Formación. “*Algunos sentidos del currículum*”
- DA PORTA, E. (2017).
- DA SILVA, T. (1999)
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DE ALBA, A. (1991). *Currículo, crisis, mito y perspectiva*. Universidad Autónoma de México UNAM.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Bs. As: Miño y Dávila.
- ----- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- DELEUZE, G. (1986). *Nietzsche y la Filosofía*. Anagrama. Barcelona.
- DERRIDA, J. (1989/2006). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Ed. Cátedra.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2012) *Currículum: entre utopía y realidad*. Bs.As. Amorrortu.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las*

formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.

- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2005). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. En Dossier: La Escuela y las nuevas alfabetizaciones. Mimeo.
- EDELSTEIN, G. (2003) *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes*. En Revista Iberoamericana de Educación. N°33, pp. 71-89.
- EDELSTEIN, G. (2007). *Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate*. Itinerarios Educativos (3), pp.38-59. UNL.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ra ed. Editorial Paidós, Bs.As.
- FELDMAN, D. (2010). *Didáctica general. (Aportes para el desarrollo curricular)*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFoD.
- FEO, R. (2009). *Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.
- FOUCAULT, M. (2002). *Defender la Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GIROUX, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Madrid, Edit. Mapas Colectivos.
- JUEZ, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. México: Gedisa Editorial.
- LARROSA, J. (1996). *Sobre la experiencia*. Univ. de Barcelona.
- LEDESMA, M. del V. (2017). *Repensando la crítica*. En Serie (di) FUSION / 1a ed. CABA: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Secretaría de Investigaciones. Libro digital, PDF. Archivo Digital ISBN 978-950-29-1620-0.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* En 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. UN del Sur. Bs. As.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MALDONADO, T. (2001). *Técnica y Sociedad*. Lección magistral con motivo de la investidura como Doctor Honoris Causa, UNC, Córdoba.
- MAZZEO, C. y ROMANO, A.M. (2007). *La enseñanza de las Disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen Editorial Universitaria.
- MORIN, E. (1990/ 2007). *Introducción al pensamiento complejo*. (9° reimpresión). Barcelona: Gedisa.

- OLIVA, S. y FRANCO, M.B. (2020). *Aproximaciones hacia una conceptualización de la Cultura Proyectual*. Mar del Plata: Revista I+A, investigación más acción, N°23, p. 64-71. ISSN 2250-818X (en línea)
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (comp.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- PORTA, L. y FLORES, G. (2017). *Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico*. Dossier Revista del IICC / 41 (enero-junio 2017). ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea).
- PORTA, L. y FLORES, G. (2017). *Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 02, n. 06, Set./Dez. 2017.
- PRIETO CASTILLO, D., y GUTIÉRREZ, F. (1999). *La mediación pedagógica*. Ediciones Ciccus, La Crujía, Buenos Aires.
- RAMA, C. (2009)
- REMEDI, E. (2004). *La intervención educativa*. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Conferencia magistral México, DF.
- RÍOS ARIZA, J. M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide Editores.
- ROS, M. (2020). *Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad*. Taller “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos”. Especialización en Docencia Universitaria. Convenio: UNLP/ CONADU
- ROCKWELL, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- VAIN, P. (2007). *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. (Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Málaga.
- ----- (2011). *Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos*. En: Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL
- ----- (2021). *Módulo del Bloque I. Introducción a las innovaciones en la educación superior*. Especialización en Docencia Universitaria. Convenio: UNLP/ CONADU.
- ZABALZA, M. A. (2013). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, D.L.
- ZABALZA, M. A. y ZABALZA, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Santa Fe: Homo Sapiens Edic.

DOCUMENTOS

- FAUD (1989). *Texto ordenado del plan de estudios de Arquitectura*.
- ----- (2007). *Plan de estudios 2007(adequado a la Resolución MECyT N°498/06) y Régimen de Transición*.
- ----- (2016). *Acreditación CONEAU*.

- STRAHMAN, E. (2018). *Habitar como Devenir-Creación. Márgenes disciplinarios*. Proyecto Consolidar Subsidio 2018/2021. SeCyT, UNC.
 - UNC (2018). *Evaluación institucional*.
 - ----- (2020). *Anuario Estadístico 2019*.
-

SITIOS

- <http://www.faudi.unc.edu.ar>
 - <http://www.unc.edu.ar>
 - <http://www.unlp.edu.ar>
-

OTRAS FUENTES DE CONSULTA

- Trabajos prácticos y apuntes personales de los Seminarios y Talleres cursados en la Especialización en Docencia Universitaria – Convenio CONADU – UNLP.

ANEXOS

FAUD/Carrera de Diseño Industrial

a) Duración: 5 (cinco) años

b) Alcance del título: El título de *Diseñador Industrial* habilita al profesional para actuar en los siguientes campos:

- Diseño, planificación y desarrollo de productos destinados a ser fabricados industrialmente, incluyendo todas sus modalidades: utensilios, instrumentos, artefactos, máquinas, herramientas, equipamientos, etc.
- Asesoramiento empresarial y participación interdisciplinaria en equipos de proyectos y producción.
- Confección de normas y patrones de uso de productos o sistemas de productos.
- Arbitraje y pericias en lo referente a leyes de diseño y modelos industriales. Tasaciones y presupuestos.

El **campo laboral**, en función de todas las tareas para las que está capacitado, permite que el Diseñador Industrial pueda desempeñarse como:

- Diseñador independiente, individual o formando equipo con otros profesionales.
- Diseñador de una o varias empresas industriales públicas o privadas.
- Docente universitario, terciario y secundario.
- Investigador.
- En la función pública, en campos afines: industria, comercio exterior, etc.
- Asesor en el campo privado/público, relativo a proyectos y producción.

c) Plan de Estudio⁶¹

Curso de Nivelación (común con Arquitectura): *Estrategias de Aprendizaje / Introducción a la Problemática del Diseño y su Expresión.*

Ciclo Básico: comprende el primer nivel en dos etapas, siendo la primera de carácter introductorio y la segunda con objetivos instrumentales y conceptuales globalizadores, enfrentando al alumno con la problemática que deberá abordar durante la carrera.

Primer nivel: *Introducción al Diseño Industrial / Ciencias Humanas / Historia del Diseño Industrial I / Introducción a la Tecnología / Matemática / Morfología I / Sistemas de Representación I*

Ciclo Medio: comprende segundo, tercero y cuarto nivel; tiene objetivos formativos, promoviendo en el alumno la capacidad de integrar los contenidos conceptuales y operativos, en objetos de complejidad creciente.

Segundo nivel: *Diseño Industrial I / Historia del Diseño Industrial II / Tecnología I / Física / Morfología II / Sistemas de Representación II / Ergonomía I*

Tercer nivel: *Diseño Industrial II / Tecnología II / Morfología III / Ergonomía II / Informática*

Cuarto nivel: *Diseño Industrial III / Legislación / Teoría del Diseño / Tecnología III / Electiva*

Ciclo superior (Trabajo Final): se desarrolla un trabajo final con gran autogestión por parte de los/as estudiantes que incluye elección de un tema, investigación, desarrollo y propuesta,

⁶¹ En **negrita** se identifican las asignaturas pertenecientes al área de Ciencias Sociales, afines a este Trabajo.

culminando en un proyecto de un objeto de nivel académico-profesional acorde con el título a recibir. Comprende el **Quinto nivel**, con *Diseño Industrial IV*.

FAUD/ Carrera de Arquitectura

a) Duración: 6 (seis) años

b) Alcance del título: Las incumbencias profesionales a que habilita el título de *Arquitecto/a* son muy amplias, incluyendo entre otras:

- Proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de edificios, conjunto de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura y de otras obras destinadas al hábitat humano.
- Proyectar, calcular, dirigir y ejecutar la construcción de estructuras resistentes correspondientes a obras de arquitectura y sus instalaciones complementarias.
- Proyectar, dirigir y ejecutar obras de recuperación, renovación, rehabilitación y refuncionalización de edificios.
- 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.
- Realizar estudios, proyectar y dirigir la ejecución de obras destinadas a la concreción del paisaje.
- Efectuar la planificación arquitectónica y urbanística de los espacios destinados a asentamientos urbanos.

El **campo laboral**, en función de todas las tareas para las que está capacitado, permite al arquitecto para que pueda desempeñarse como:

- Profesional independiente, individualmente o en equipos
- En relación de dependencia en organismos del Estado, en los campos afines: obras públicas, control de obras privadas, institutos de vivienda, turismo, patrimonio histórico-cultural, oficina técnica de reparticiones, etc.
- Docente universitario, terciario y secundario.
- Investigador.
- Funcionario público responsable o asesor en estamentos del gobierno
- En el campo privado relativo a la arquitectura y a la construcción, en todas sus facetas (industria, comercio, servicios, etc.).

c) Plan de Estudio:

Curso de Nivelación (común con Diseño Industrial): *Estrategias de Aprendizaje/ Introducción a la Problemática del Diseño y su Expresión.*

Ciclo Básico: comprende el primer nivel y tiene objetivos instrumentales y conceptuales globalizadores, enfrentando al alumno con la problemática que deberá abordar durante el transcurso de la carrera.

Primer nivel: *Arquitectura I / Sistemas Gráficos de Expresión / Morfología I / Introducción a la Tecnología / Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo / Matemática / Física*

Ciclo Medio: comprende segundo, tercero y cuarto nivel; tiene objetivos formativos, promoviendo en el alumno la capacidad de integrar los contenidos conceptuales y operativos, en problemas arquitectónicos de complejidad creciente.

Segundo nivel: *Arquitectura II / Morfología II / Instalaciones I / Historia de la Arquitectura I / Teoría y Métodos / Construcciones I / Estructuras I*

Tercer nivel: *Arquitectura III / Morfología III / Instalaciones II / Historia de la Arquitectura II / Construcciones II / Estructuras II / Matemática*

Cuarto nivel: *Arquitectura IV / Estructuras III / Arquitectura Paisajista / Construcciones III / Urbanismo I / Historia de la Arquitectura III / Instalaciones III*

Ciclo superior: comprende el quinto y sexto año: en el primero se abordan contenidos de gran complejidad institucional y se consolida una formación profesional, con profundización de la capacidad y formación integral obtenidos en el Ciclo Medio. En el sexto nivel se desarrolla un Trabajo Final, en un proceso de autogestión por parte del/a estudiante que incluye la elección de un problema, su investigación, diagnóstico, propuesta y desarrollo, culminando en un proyecto urbano-arquitectónico de nivel académico profesional acorde con el alcance del título de Arquitecto.

Quinto nivel: *Arquitectura V / Topografía / Equipamiento / Urbanismo II / Electivas*

Sexto nivel: *Arquitectura VI (Trabajo Final)*

ORDENANZA 8/86 FAUD- Profesor Titular

Rol: Es el responsable del funcionamiento del equipo docente, de sus articulaciones con el resto de las disciplinas del nivel y del ciclo, de la aplicación de los contenidos básicos curriculares y de la elaboración de los lineamientos de la programación anual de la Cátedra en el marco de los objetivos del Plan de Estudio.

Tareas:

- a. Planificar, conducir, coordinar y evaluar el proceso de enseñanza de su asignatura y la producción y/o selección del material de apoyo del curso en función de los objetivos curriculares fijados en el Plan de Estudios. Actualizar los contenidos disciplinares de la asignatura.
- b. Dictar y/u organizar el dictado de las clases teóricas para el desarrollo del programa de la Cátedra y supervisar el desarrollo de las actividades prácticas.
- c. Planificar, supervisar e informar sobre las actividades y cumplimiento del equipo docente de su cátedra sobre el cronograma de desarrollo de clases, el programa y plan de trabajo desarrollado de acuerdo a los lineamientos de la Facultad.
- d. Supervisar la información académica que la Cátedra brinda a los alumnos y recabar de éstos las encuestas necesarias para su autoevaluación.
- e. Organizar reuniones periódicas del equipo docente para la organización, seguimiento y valoración del programa y plan de actividades de su asignatura.
- f. Planificar, dirigir, coordinar y ejecutar proyectos o programas de investigación, extensión, producción de servicios y transferencia hacia la comunidad y formación de

- recursos humanos en temas relacionados con su especialidad en las carreras de la facultad.
- g. Coordinar horizontalmente con los demás profesores encargados de las cátedras del nivel y en vertical dentro de la línea curricular del Departamento en lo que hace a contenidos, ejercitaciones, pautas de evaluación, cronogramas de evaluaciones y entregas parciales y finales con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje.
 - h. Integrar jurados de concursos, selecciones interinas, comisiones evaluadoras y curriculares cuando lo requiera la Facultad, la Universidad Nacional de Córdoba u otra universidad pública.
 - i. Presidir o integrar tribunales examinadores de cátedras para los que fuere designado en las fechas programadas por la Facultad, cumplimentando con las normas vigentes referentes a la recepción y entrega de exámenes y actas.
 - j. Representar a la Facultad y/o a sus dependencias cuando corresponda para funciones para las que fuera designado.
 - k. Comunicar a las dependencias correspondientes de la Facultad todas las decisiones y actividades referidas a los puntos anteriores en forma permanente, y a los docentes de la Cátedra la información necesaria.
 - l. Concurrir a las reuniones que cite la Facultad a través de organismos y/o autoridades.
 - m. Dirigir y supervisar las tareas de formación que desarrollen adscriptos y ayudantes alumnos en el ámbito de la cátedra.
 - n. Programar y/o participar en actividades académicas de formación y actualización de grado y posgrado vinculadas con su especialidad, bien sean éstas curriculares o internas de la cátedra, área o departamento.
 - o. Actuar cuando corresponda, en funciones de planeamiento, administración y asesoramiento universitario
 - p. Dirigir trabajos finales de grado, de posgrado, atención de becarios y de investigadores.
 - q. Participar en el gobierno de la Facultad, cargos y/o misiones de responsabilidad institucional.
 - r. Cumplir y hacer cumplir internamente en su Cátedra, la asignación de horarios y aulas para clases teóricas y prácticas que establece la Facultad.
-

ELECTIVAS⁶²
Electivas FAUD/

CRÍTICA DE ARQUITECTURA/ Titular Dr. J. Vidal

Muestra la necesidad a repensar críticamente los alcances de la 'institución arquitectura' y de los asuntos que a ella incumben...tiene como meta general dar un paso más en el

⁶² Se incluyen aquí los ejemplos que aportan propuestas de contenidos que coadyuvan a este Trabajo, en un formato-resumen elaborado por esta autora, con los recortes que se decidieron a los efectos de no hacer transcripciones plenas.

desarrollo del proceso realizado en las materias de Ciencias Sociales –*Historias y Teoría y Método*– intrincadas con las de diseño –*Arquitecturas y Urbanismos*–...para reforzar la línea marcada por el Plan de estudios: la *visión sociopolítica, pensamiento crítico y compromiso social que hoy debe ser socio-ambiental*.

Objetivos: *crear un otro ámbito para pensar y poner en discusión los temas inherentes a la arquitectura actual, construir una mirada desde el sur, consolidar una postura ideológica propia frente a la cultura proyectual contemporánea para superar la mera opinión con una crítica fundada. Sentar el debate de lo que significa formarse hoy como profesional en una universidad pública* implica dos cuestiones: contemplar las *relaciones entre arquitectura y política*, y promover el rol del *arquitecto como agente político*. Indagar la arquitectura actual, para *develar y evaluar los orígenes y mecanismos de las ideas o argumentos que legitiman sus innovaciones, entender la crítica de arquitectura como una instancia fundamental en el proceso de diseño...*

Contenidos: perspectiva socio-político-económica con determinismo cultural (E. Hobsbawm, F. Jameson) y debate modernidad-posmodernidad en relación al giro lingüístico (R. Rorty). En el ámbito disciplinar: M. Waisman [crítica descentrada o divergente], N. García Canclini [hibridación cultural], C. Naselli [teoría del proceso], C. Caveri [compromiso social], R. Fernández [lógicas proyectuales], F. Liernur [giro tafuriano y acercamiento a C. Ginzburg], J. Sarquis [teoría del diseño], más S. Arango, C. Fernández Cox, E. Browne, F. Mangado [compromiso social], M. Tafuri [crítica ideológica], y la crítica nutrida de los pensadores del siglo XX: Heidegger, Sartre, Foucault, Derrida.

Metodología: *crítica reflexiva y argumentativa que relacione teoría y práctica mediante múltiples acercamientos posibles según autores abordados, de manera comparativa entre objetos, del objeto y sus referentes conceptuales y construidos, y como productos emergentes de un proceso cultural situacional local (sincrónica y diacrónicamente si fuera el caso). El objeto es abrir el juego de los significados para detectar, comprender y evaluar los aportes producidos y el tipo de consecuencias provocadas por las influencias de las corrientes de arquitectura que presionan lo local, e involucrándose directamente con el ejercicio crítico-reflexivo que lo concientice para juzgar sin operar con los ‘elementos de juicio desfigurados por los medios de comunicación’, por su capacidad de ser formadores y manipuladores de opinión. Desarrollo individual, conciso, preciso y entendible de ejercicios prácticos.*

FILOSOFÍA, ARTE Y ARQUITECTURA/ Titular Arq. E. Strahman

Objetivos: La asignatura propone abordar situaciones urbanas atravesadas por conflictos que ameritan reflexiones críticas...*Propiciar interacciones conceptuales y operativas entre campos disciplinarios afines a la Arquitectura, en sus dilemas, debates y presupuestos teóricos contemporáneos. Abordar lecturas teórico-conceptuales de textos que, proviniendo de campos literarios, filosóficos y/o artísticos posibiliten reflexiones respecto de la propia disciplina, en términos proyectuales (morfológico- espaciales) ...Propiciar transferencias conceptuales de los alumnos avanzados a las instancias del trabajo final (Arquitectura VI).*

Contenidos: *Arte:* el plano compositivo de afectos y perceptos...*Filosofía:* el plano de consistencia. *Arquitectura:* prácticas discursivas inscriptas en la materialidad de contextos

situados. *Representación*: problematización de la relación entre las palabras y las cosas, entre el lenguaje y la realidad, entre el arte y la vida, entre lo visible y lo enunciable... *Espacio público*: utopías, distopías y heterotopías urbanas y arquitectónicas. *Dispositivos arquitectónicos* de tecnología política... *Relación espacio/poder*.

Metodología: *Bitácora de proceso, reflexiones y representaciones diagramáticas. Ensayo proyectual* con modalidades de representación digitales y/o analógicas (videos, montajes, maquetas, etc.); *ensayo textual* que articule los conceptos aprehendidos (de autores de la bibliografía que resultaron de mayor interés) con fundamentación.

Bibliografía básica: autores como N. Casullo, M. Foucault, G. Deleuze y F. Guatari, D. Tatián, I. Ábalos, S. Agacinski, J. Baudrillard, R. Sennett, P. Sibilía.

Otras electivas UNC

ANÁLISIS Y CRÍTICA CINEMATOGRAFICA (2013) / Titular Dr. A. Berti

Presentación/ Fundamentación: En la actualidad la Teoría y la Crítica constituyen, junto a la Historia del Cine, una de las ramas principales de los estudios cinematográficos. Si bien los límites entre estas ramas pueden ser difusos, delinean, sin embargo, las principales áreas de investigación y conforman la base para las divisiones curriculares en la mayoría de los centros de estudio teórico sobre el cine (universidades, academias, escuelas de altos estudios, etc.).

Función de la teoría y de la crítica: *La Teoría y la Crítica ofrecen un conjunto de medios conceptuales y metódicos que permiten, al investigador, al crítico o al docente, abordar el hecho artístico, esclarecer su significado y efectos, y establecer comparaciones con objetos artísticos de diferentes disciplinas y con otros fenómenos del ámbito de la cultura en general.* Para muchos autores la Crítica consiste en la aplicación de diferentes perspectivas y enfoques teóricos generales al análisis de las obras particulares, es decir, se trataría de teoría aplicada. *Para el crítico de arte, por otro lado, acudir a la Teoría y profundizar en ella es la posibilidad de trascender las tendencias y corrientes pasajeras que cada tanto se imponen en los medios de comunicación por factores ajenos a la actividad artística y de esta manera poder ofrecer al público una explicación razonada y un recorrido de reconocimiento, abriendo vías de acceso a los grandes temas y debates sobre el arte y la cultura...*

Enfoques: Asimismo ninguna teoría y crítica cinematográfica puede eludir la consideración de los aspectos socio-institucionales, económicos, culturales y políticos y la relación con los otros medios masivos de comunicación. Sin descuidar estas cuestiones, sin embargo, *el presente programa pone el acento en los aspectos discursivos que se abordan desde la estética filmica, la teoría de la comunicación, la semiótica, las teorías de género, la narratología, entre otras perspectivas.*

Objetivos: *Instrumentar al alumno para abordar la dimensión de la perspectiva crítica, promover la reflexión sistemática para el análisis de la obra audiovisual y capacitarlo para la producción escritural en el discurso particular de la crítica.*

Metodología: ...se fundamenta, por una parte, en *la investigación bibliográfica* y, por otra parte, en el acceso al visionado de films a los efectos de ejercitar la crítica desplegando las herramientas conceptuales y metódicas provenientes de los accesos bibliográficos. *Como*

actividades generales se proponen las siguientes operaciones/tareas: lectura y visionado críticos de la bibliografía y la filmografía seleccionadas. Extracción de juicios y opiniones. Detección de ideas, problemas y/o núcleo central de los textos biblio-filmográficos. Síntesis conceptual. Verificación de la conclusión. Elaboración de comunicaciones escritas referidas a aspectos discursivos y audiovisuales de los objetos tratados...

Contenidos: **Unidad 1/** *La Teoría, la Crítica y el Análisis en el Cine y en las Artes Audiovisuales...* **Unidad 2/** *Formas y modalidades del género crítico cinematográfico. La crítica en los medios... La crítica académica. Crítica y ensayo...* **Unidad 3/** *Instrumentos y técnicas del análisis...* **Unidad 4/** *La teoría y la crítica en Latinoamérica...*

Secretarías FAUD

INVESTIGACIÓN

La entonces *Secretaría de Investigación y Postgrado* fue la primera en toda la UNC -Ord 30/1985, Decanato Arq. Taranto-, con objetivos nacidos de las carencias sembradas por la dictadura, tales como el promover y alentar la realización de la investigación a través de una organización institucional coherente que dé apoyo a las iniciativas individuales y procure superar las limitaciones de recursos económicos propios; alentarla respondiendo a las necesidades del país y de la región, como servicio a la comunidad y para responder a los requerimientos de organismos e instituciones de nuestro medio; generar una organización abierta que pueda incorporar en el tiempo las iniciativas temáticas que surjan de la evolución de las distintas disciplinas que componen la arquitectura y el diseño o las líneas de investigación interdisciplinarias a las que pueda incorporar su aporte se realizan a través del conjunto de Institutos (*del Ambiente Humano*, 1984; *de Investigación de la Vivienda*, 1985; *del Color*, 1996; *de Medios Físicos en Salud IMFIS*, 2000), Centros (*de Investigaciones Acústicas y Luminotécnicas CIAL*, 1952; *de Estudios de Historia Urbana Argentina y Latinoamericana CEHUALA*, 1989; *de Conservación del Patrimonio Arquitectónico y Urbano*, 1989; “*Marina Waisman*” *de Formación de Investigadores en Historia y Crítica de la Arquitectura*, 1996; *de Tecnología de Arquitectura CETA*, 2000; *de Investigación Diseño Industrial Córdoba CIDIC*, 2002), y Talleres de Investigación (*de Estructuras TIDE*, 1992; *de Proyectos Urbanos TIPU*, 2000; *de Investigación*, 2002) que la conforman.

La Secretaría se integra a SeCyT para la promoción de la investigación, órgano naturalmente instituido por la Universidad y quien promueve la constitución de grupos de investigación a nivel local, tal como el que se presentará a continuación y que esta docente integra desde 2011. Asimismo, también y con carácter de regional se integra al Ministerio de Ciencia y Tecnología de ámbito provincial, y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de ámbito nacional.⁶³

Proyectos de Investigación SeCyT - UNC

La Secretaría de Ciencia y Tecnología -SeCyT- asiste al Rector y al Consejo Superior de la UNC proporcionando los instrumentos que inciden en la producción del conocimiento

⁶³ Extraído de la web unc.edu.ar

científico y tecnológico y en la formación de recursos humanos, posibilitando los procesos de innovación que contribuyen al desarrollo económico, social y cultural del país.

A partir de 2018 y a nivel de *docente-investigador* -categorizado o no-, se acometen proyectos de investigación, desarrollo tecnológico y artístico con temática libre en alguna de las siguientes líneas: *Consolidar*, destinada a equipos de trabajo consolidados y con reconocida trayectoria científico-académica dada por trabajos previos y formación de recursos humanos, con financiación durante cuatro años⁶⁴; *Formar*, para equipos en formación consolidados en el corto y mediano plazo, con financiación durante dos años; y *Estimular*, destinada a potenciar actividades de docentes-investigadores que se desempeñan en áreas disciplinares con impronta profesional, con financiación igualmente en dos años.

Dentro de la línea *Consolidar*, hay en la FAUD tres equipos que comulgan con el eje propositivo de esta propuesta curricular:

- ***Arquitectura y pensamiento crítico: patrimonio de la palabra en los siglos XX y XXI. Cruces disciplinares y ámbitos de la crítica, hacia el proceso proyectual*** (directora M. Bettolli, Código 336 201801 00910 CB).
- ***El dictado de proceso de diseño en las materias troncales de Diseño Industrial de la UNC. Dinámicas e instrumentos didácticos, modelos y herramientas proyectuales y valoraciones sobre su correlación con las actividades y articulaciones curriculares.*** (director M. Ivetta, Código 336 201801 00014 CB).
- ***Habitar como devenir-creación. Márgenes disciplinarios*** (directora E. Strahman, Código: 336 201801 01230 CB), que esta docente integra con D. Ceconato, L. Rost, Ma. C. Delfino, C. Zalazar, L. Resnik, L. Araujo Albrecht, S. Kreiman, M. Inardi, G. Masanti, B. Muñoz y J. Vidal, cuyos lineamientos principales se describen resumidamente a continuación:

***Proyecto Consolidar- Subsidio 2018/2021 – SeCyT – UNC
“Habitar como Devenir-Creación. Márgenes disciplinarios”.***

Directora: Arq. E. Strahman- Codirector: Arq. Ceconato

Continúa y retoma emergentes de anteriores proyectos: “Arquitecturas del habitar contemporáneo: procesos de proyecto del espacio doméstico en Latinoamérica- 2012/2013; “Derivas del habitar contemporáneo: espacio doméstico/público en Latinoamérica. 2014/2015; y “Fenomenologías del habitar contemporáneo: espacio doméstico/público en Córdoba, Argentina”- 2016-2017. En esta instancia aborda en profundidad un eje conceptual abierto inicialmente -el “habitar como devenir-creación”, cuyo despliegue amerita inscribirlo en el *Instituto INVIHAB* de la FAUD, con la consiguiente expansión y marco de referencia y de participación que esto permite.

Desde este enfoque se consideran *problemáticas emergentes* del *habitar contemporáneo* situándonos en *márgenes disciplinarios* de la arquitectura, el arte, el diseño, la filosofía, intentando producir desplazamientos desde y hacia esos márgenes para dislocar sentidos cristalizados, posibilitando una *revisión crítica de conceptos y categorías* provenientes de diversas disciplinas para restituir una complejidad consciente al propio campo de estudio, y

⁶⁴ Tal es el caso del equipo que integra esta docente.

con la mira común de lograr *transferencias didácticas* a las prácticas académicas en el grado, en las diversas cátedras de desempeño: *Teoría y Métodos B, Morfología IA y IIA, Arquitectura VI C, Historia IIA, Crítica de la arquitectura, Arquitectura, arte y filosofía: interacciones proyectuales. Ciencias Humanas.*

Marco Conceptual: *Devenir- creación* desde el *perspectivismo* nietzscheano. J. Derrida y la *disolución de fronteras* estrictas entre disciplinas a modo de *deconstrucción*, afirmando una *pluralidad de interpretaciones* en las que ya no se puede decidir la superioridad de una sobre las otras por su ligadura con una objetividad del mundo. *Una mirada relacional. Autonomía disciplinar e interdisciplinariedad. Constelaciones críticas:* dar cabida a lo otro (W. Benjamín).

Objetivos: leer- interpretar textos de autores que habiliten *conceptos teóricos* de estudio y transferencia a la lectura de situaciones, proyectos y emergentes de la praxis arquitectónica y de diseño. Estructurar y definir *categorías operativas* que posibiliten la interpretación y transferencia a situaciones particulares del habitar. Diseñar *transferencias didácticas* a las cátedras (ejes conceptuales, categorías y procedimientos operativos). Realizar *actividades de divulgación y formación* con referentes de las temáticas que se aborden: conferencias, charlas, conversatorios, workshops. *Publicar los resultados de estas indagaciones* en la que confluyan las diferentes miradas de los investigadores.

Métodos: *Análisis crítico* de los procesos de producción del hábitat e *interpretación* de las realizaciones desde y hacia sus *contextos de producción*. Estudio de autores y *referentes teóricos* que habilitan presupuestos, conceptos y categorías de estudio. Estudio *prácticas y procesos proyectuales* de autores/ *hacedores* de estudios de arquitectura y/o diseño. Estudio de *acciones del habitar* vinculadas a experiencias comunitarias, interdisciplinarias. Metodología *interpretativa, crítica y argumentativa*. Se aborda el *método indiciario* (Guinzburg): desde lo particular de una práctica singular se intenta dilucidar prácticas culturales que escenifiquen lo cotidiano. Registro gráfico y representación diagramático-conceptual. Tiempo y espacio que abarca: emergentes proyectuales contemporáneos en situaciones problemáticas del habitar situados en localizaciones urbanas a definir. Población y/o grupos etarios a analizar y receptores de su aplicabilidad: alumnos de diferentes niveles de grado de la carrera de Arquitectura y de nivel I de Diseño Industrial de la FAUD-UNC.

La Extensión en la FAUD⁶⁵

Expresa la FAUD en su página web oficial que “*la universidad pública considera como su responsabilidad y condición inherente la vinculación con el medio, la transferencia y la interrelación con la comunidad, como forma de entrega en parte de los aportes recibidos por el conjunto de la sociedad y el estado*”. Y esta tarea la realiza a través de *programas de transferencia* -tesis de interés comunitario y asistencias técnicas a instituciones, municipios y comunas-; *de vinculación académico/productivo; de becas y subsidios; de pasantías rentadas; de formación y actualización extracurricular; de difusión*. Por otro lado, se afirma

⁶⁵ Extraído de la web unc.edu.ar.

que también promueve la conformación de “*equipos de extensión, entendiendo a estos como al agrupamiento de docentes, en actividad o retirados, de una o más áreas, alumnos, adscriptos y graduado*” que “*tienen el objetivo principal de realizar tareas que promuevan la transferencia hacia la sociedad y sus organizaciones y la construcción de aportes y soluciones que contribuyan a procesos transformadores de la realidad social, económica y productiva de la región*”. Todo un dato a tener en cuenta y que no se difunde plenamente en el común ejercicio de la docencia académica.

Cómo se elabora un (buen) caso (didáctico)⁶⁶

Según distintos autores (Mucchielli,1970), (Corda y otros, 2017), el estudio de casos como recurso y estrategia didáctica debe ser *auténtico* -situación concreta y basada en la realidad-, *de urgente situación* -la problemática debe ser diagnosticada y/o solucionada-, *pedagógico* -proporcionar información en un dominio disciplinar-, y *completo* -debe incluir toda la información necesaria y todos los hechos disponibles para su análisis y resolución-. Además, debe resultar motivante y significativo para los/as estudiantes, y por supuesto accesible para ellos en su nivel formativo, incluir información y datos variados de índole psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos y demás, como también material técnico.

Aunque se centre en temáticas específicas de acuerdo a la enseñanza del campo del conocimiento, siempre es interdisciplinario, y -en esta propuesta-, deben basarse en problemas proyectuales cotidianos y presentar personas reales.

A la hora de elaborarlo, lo primero en un guion de base en donde se precisan personajes, entorno, hechos, el problema concreto, más luego la decisión de proponer preguntas para facilitar el análisis y proponer un cierre abierto.

En lo metodológico, se recomienda un abordaje en etapas: primero *leer y estudiar el caso*; luego *expresar opiniones e impresiones*; después *favorecer la expresión personal, el contraste de opiniones, el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos en el caso estudiado*. Por último, *la reflexión teórica, con el planteo de hipótesis tentativas de explicación y análisis de las situaciones*.

MODELO DE ENCUESTA (a estudiantes)

Es una herramienta de carácter anónimo destinada a estudiantes que finalizaron la inmediata cursada, también replicable -con los correspondientes cambios- en docentes e invitados/as

⁶⁶ Existe vasta bibliografía al respecto, por lo que aquí se apela a pautas no concluyentes respecto a lo leído, a la espera de caracterizar de manera general la estructura del método, extraído fundamentalmente de la que utilizan las escuelas de negocios (desde Monterrey a Harvard, y hasta la de ICDA- UCC, aprendida en mi propia Maestría).

participantes de la misma. Pretende revisar y medir cuantitativa y cualitativamente la estrategia didáctica planteada. Sus resultados -una vez recabados el ciento por ciento de ellos-, serán oportunamente publicados en el aula virtual de la cátedra, y servirán para evaluar posibles cambios, mejoras y repeticiones de la propuesta de cursada.

ENCUESTA MODELO / 202..../ Encuesta anónima de opinión a estudiantes sobre el dictado de la Asignatura del año 202...

¿Qué EJE trabajaste en la cursada?

Prácticas proyectuales.

Procesos proyectuales.

Experiencias interdisciplinarias.

Selecciona el docente con el que cursaste la asignatura.

XXX

YYY

1. *¿Cómo valoras la ORGANIZACIÓN GENERAL de la Cátedra?*

Muy bueno

Bueno

Regular

Insuficiente

2. *¿Cómo valoras el abordaje TEÓRICO de las distintas unidades temáticas?*

Muy bueno

Bueno

Regular

Insuficiente

3. *¿Cómo valoras las ACTIVIDADES propuestas?*

A. MÉTODO DE CASOS/ CONSTRUCCIÓN DEL RELATO NARRATIVO

Muy bueno

Bueno

Regular

Insuficiente

B. CONVERSATORIOS CRÍTICOS

Muy bueno

Bueno

Regular

Insuficiente

4. *¿Cómo valoras la COMUNICACIÓN CON TU DOCENTE?*

Muy bueno

Bueno

Regular

Insuficiente

5. *¿Reconoces ASPECTOS POSITIVOS en el cursado en relación a OBJETIVOS, NÚCLEOS TEÓRICOS, SECUENCIA DE CONTENIDOS, RECURSOS, MEDIOS, ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN, EXPECTATIVAS? Responde alguno/s:*

6. *¿Reconoces ASPECTOS NEGATIVOS en el cursado en relación a OBJETIVOS, NÚCLEOS TEÓRICOS, SECUENCIA DE CONTENIDOS, RECURSOS, MEDIOS, ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN, EXPECTATIVAS? Responde alguno/s:*
