

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS  
DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA**  
FACULTAD DE ARQUITECTURA . UDELAR

20 / 06 / 2012

Dr. arq. Gustavo Scheps

**CONTEXTO.**

## **CONTEXTO.**

### **EVALUACIÓN DEL PLAN**

**Duración de la carrera.**

**Número de créditos.**

**Calidad de la enseñanza.**

### **CONTEXTO UNIVERSIDAD**

**Nueva ordenanza: Exigencia de revisión de planes (2 años)**

**Transversalidad.**

**Opcionalidad.**

**Creditización.**

### **CONTEXTO INTERNACIONAL**

**Mercosur.**

**Bolonia**

**Competencias – contenidos.**

## **BREVE RESEÑA HISTÓRICA.**

## **BREVE RESEÑA HISTÓRICA.**



**1952**

## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.

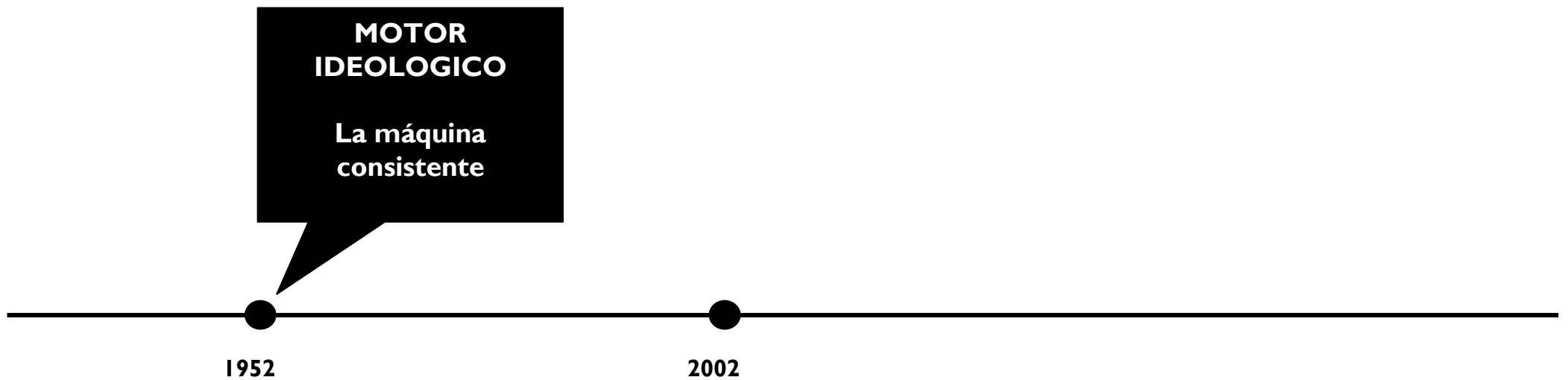
**MOTOR  
IDEOLOGICO**

La máquina  
consistente

---

1952

## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.



## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.





## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.



## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.



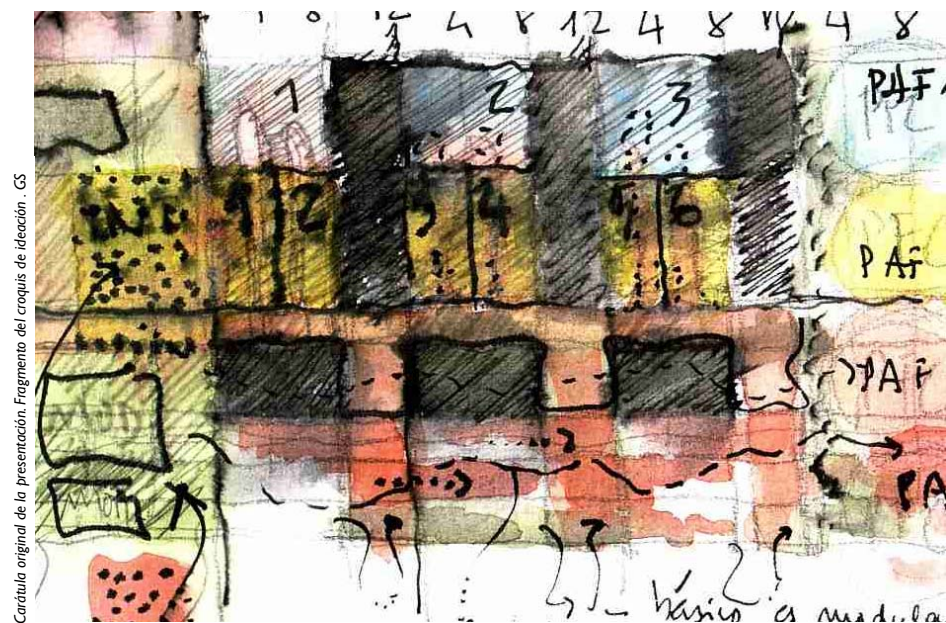
## BREVE RESEÑA HISTÓRICA.



## I. PLAN DE ESTUDIOS DE ARQUITECTURA



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



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



# PRESENTACIÓN<sup>1</sup>

Nota de mayo 2011:

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

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

<sup>1</sup> El presente capítulo de la AGENDA 2011-2013 recoge un texto, escrito entre fines de 2009 y principios de 2010, tuvo poca difusión; sus ideas fueron planteadas en el Consejo de Facultad en 2010. Analizado por Go<sup>esefianza</sup>, fue entregado a la UAP a fin de que se considerara la posibilidad de poner en práctica la propuesta intermedia en 2010; sin embargo la devolución obtenida -consideraciones genéricas en torno a las lógicas de agrupamiento de las materias, no permitió adelantar al respecto.

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

El texto fue levemente modificado en marzo de 2011.

<sup>2</sup> Recomendaciones para la mejora de la Ordenanza de Grado.AGC. Mayo 2011

## Comentario previo.



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

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

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

# PRESENTACIÓN<sup>1</sup>

Nota de noviembre 2011: **DISMINUCION SIN PERDIDA DE CALIDAD**

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

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

<sup>1</sup> El presente capítulo de la AGENDA 2011-2013 recoge un texto, escrito entre fines de 2009 y principios de 2010, tuvo poca difusión; sus ideas fueron planteadas en el Consejo de Facultad en 2010. Analizado por Go<sup>esefianza</sup>, fue entregado a la UAP a fin de que se considerara la posibilidad de poner en práctica la propuesta intermedia en 2010; sin embargo la devolución obtenida -consideraciones genéricas en torno a las lógicas de agrupamiento de las materias, no permitió adelantar al respecto.

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

El texto fue levemente modificado en marzo de 2011.

<sup>2</sup> Recomendaciones para la mejora de la Ordenanza de Grado.AGC. Mayo 2011

## Comentario previo.



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

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

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



# PRESENTACIÓN<sup>1</sup>

Nota de mayo 2011:

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

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

<sup>1</sup> El presente capítulo de la AGENDA 2011-2013 recoge un texto, escrito entre fines de 2009 y principios de 2010, tuvo poca difusión; sus ideas fueron planteadas en el Consejo de Facultad en 2010. Analizado por Goñeñan, fue entregado a la UAP a fin de que se considerara la posibilidad de poner en práctica la propuesta intermedia en 2010; sin embargo la devolución obtenida -consideraciones genéricas en torno a las lógicas de agrupamiento de las materias, no permitió adelantar al respecto.

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

El texto fue levemente modificado en marzo de 2011.

<sup>2</sup> Recomendaciones para la mejora de la Ordenanza de Grado.AGC. Mayo 2011

## Comentario previo.



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

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

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

# PRESENTACIÓN<sup>1</sup>

Nota de mayo 2011:

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

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

<sup>1</sup> El presente capítulo de la AGENDA 2011-2013 recoge un texto, escrito entre fines de 2009 y principios de 2010, tuvo poca difusión; sus ideas fueron planteadas en el Consejo de Facultad en 2010. Analizado por Go<sup>esefianza</sup>, fue entregado a la UAP a fin de que se considerara la posibilidad de poner en práctica la propuesta intermedia en 2010; sin embargo la devolución obtenida -consideraciones genéricas en torno a las lógicas de agrupamiento de las materias, no permitió adelantar al respecto.

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

El texto fue levemente modificado en marzo de 2011.

<sup>2</sup> Recomendaciones para la mejora de la Ordenanza de Grado.AGC. Mayo 2011

## Comentario previo.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

decanato<sup>3</sup>. En La perfidia..., bajo la minuciosa representación de una pipa, René Magritte ha escrito Ceci n'est pas une pipe cuestionando la realidad pictórica. Muy por encima de esto, la poética metáfora extiende su humor y perspicaz ironía a la humana concepción de lo real, que flota en suspenso, a un tiempo objetiva y ficcional, en la neblinosa confusión de lo real -de lo que está allá afuera- con su entendimiento.

No es un déjà vu; ni tampoco -espero- algo que pueda verse un descuidado refrito. Me pareció útil retomarla en este Plan que siéndolo no lo es<sup>4</sup>, por varias razones.

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

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

3 Ideas para el decanato 2009 – 2013 /// Gustavo Scheps. Junio 2009 . Facultad de Arquitectura. [http://www.farq.edu.uy/joomla/images/stories/DOCUMENTOS/propuesta\\_scheps\\_3.pdf](http://www.farq.edu.uy/joomla/images/stories/DOCUMENTOS/propuesta_scheps_3.pdf)

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

## Propósitos

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

El plan 2002 de la Facultad de Arquitectura intentó incorporar -previsora aunque un tanto ingenuamente<sup>5</sup>- mecanismos de auto control, que permitiera verificar al mismo tiempo el cumplimiento de sus objetivos y la adaptación a las nuevas realidades propias y externas a la Facultad.

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

---

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

los desfases, aunque exceden al Plan, las relaciones entre enseñanza, investigación y extensión.

No se ha logrado acortar la duración de la carrera<sup>6</sup>. Y, aunque sea sólo por esto, es como mínimo discutible que la calidad de la enseñanza haya mejorado. A mi juicio se advierte un creciente desconcierto en los estudiantes que impulsados por -explicables- urgencias personales se enfrentan a una interminable sucesión de evaluaciones que, no solo son de dudosa calidad en términos de comprobar la capacidad de *integrar y gestionar arquitectonicamente el conocimiento* sino que, además, confunden al momento de decidir que es lo que debe priorizarse a fin de construir una formación sólida y establecer opinión personal y crítica.

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

---

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

sus formalismos. Aunque la imagen pueda sonar un poco brutal, como una suerte de autómata sin alma, el nuevo Plan, fruto de variados compromisos y equilibrios avanzó sin hacerse de otra lógica que un pragmático desmontar y re ensamblar componentes existentes, apenas incorporando algunas instancias novedosas<sup>7</sup>. Este proceder, sumado a transformaciones bruscas, recortes y protestas derivados de la semestralización, facilitó innumerables desarrollos autónomos, acelerándose el proceso de construcción por agregación más que con intención precisa y razonada. No es por voluntad explícita (ni global ni particular) sino por las acciones inducidas indirectamente que estas unidades, al condensarse autoconsistentes, ensimismados y en buen grado prescindentes que -acaso- eficiente en sus partes, precariamente articulada en su conjunto, queda confusamente definida la “*forma*” actual de la Facultad.

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

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

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

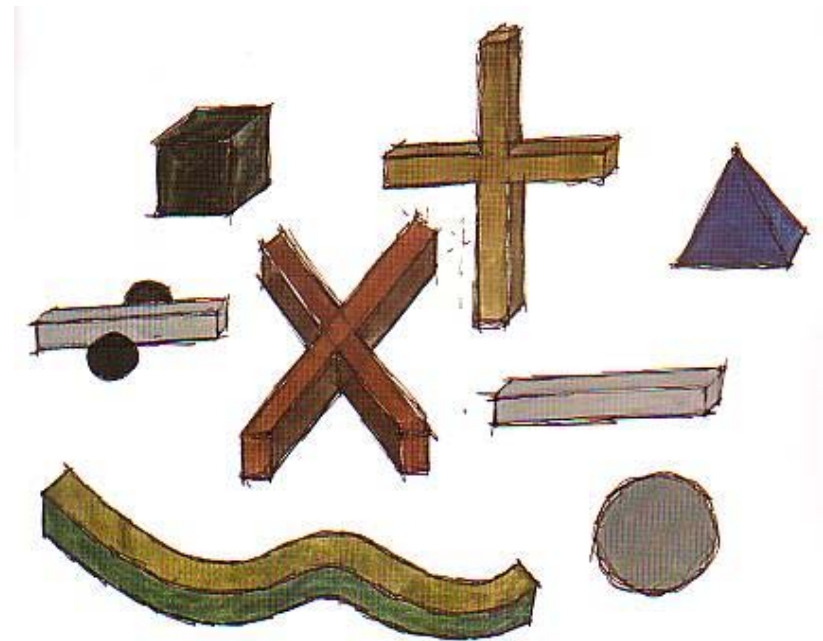
Gustavo Scheps

octubre 2009 a febrero 2010 + marzo 2011

---

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

## 2 AJUSTANDO LOS FUNDAMENTOS<sup>8</sup>



<sup>8</sup> John Hedjuk. Adjusting Foundations Publisher: Monacelli (November 1, 1995) ISBN-10: 1885254067  
ISBN-13: 978-1885254061

## OPERACIONES BÁSICAS ( + - x ÷ )

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

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

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

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

## (+) (complejidad)

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

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

### I Definición explícita del modelo.

A mi juicio<sup>9</sup> un problema fundamental en la Facultad radica en la impremeditada colisión de más de un modelo aplicable en la formación de un arquitecto y, en un plano de aún mayor profundidad, de modelos que dicen implícitamente cosas muy diferentes inconsistentes entre sí, acerca de lo que es el *saber arquitectónico*.

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

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

<sup>9</sup> El texto retoma -de modo abreviado- lo escrito en las *IDEAS PARA EL DECANATO 2009 - 2013*

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

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

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

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

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

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

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

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

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



como tal heredera de la historia y base de futuros<sup>10</sup>.

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

## (-)(complicación)

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

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

---

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

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

Para reducir el número de controles podrá recurrirse a evaluaciones practicadas en instancias de integración y recurrir a trabajos demuestren el conocimiento. Las evaluaciones aisladas quedarían para asuntos muy específicos, favoreciendo instancias de intercambios. Soluciones de este tipo requieren de un aprendizaje docente, y la sustitución de hábitos<sup>11</sup>, para volver a las fuentes, coadyuvando en la construcción de pensamiento vinculante, no lineal ni necesariamente secuencial. Habrá que *aligerar* la rigidez de las previaturas asumiendo que el orden implícito y la viabilidad de los plazos induzcan una secuencia más previsible, confiando en la decisión de los estudiantes.

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

---

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

## **(X)** (rendimiento)

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

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

### **b Alineación con tendencias locales y globales**

#### **BI 3 x I.**

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

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

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

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

#### **B2 2 x I**

La segunda dirección que debiera incorporarse es la formación de posgrado

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

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

Puede señalarse que mientras que en Udelar se admiten carreras de grado de 400 y 450 créditos<sup>12</sup>, nuestra carrera de Arquitecto tiene 583 créditos. La formación de grado está recargada, lo cual además de estirar notoriamente la carrera, no sólo no acredita para una formación de posgrado sino que además, dado el tiempo que insume en si misma y el desgaste -y envejecimiento- que promueve, lo desestimula.

---

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

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

Parece razonable procurar

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

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

**(÷)(tiempo)**

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

## **C CRONOGRAMA(S)**

Los planteos deberán tener cabida cierta en cronogramas viables.

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

## **CI El año**

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

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

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

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

## **C2 El día.**

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

## **C3 La carrera de Grado.**

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

## **C4 El Posgrado.**

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

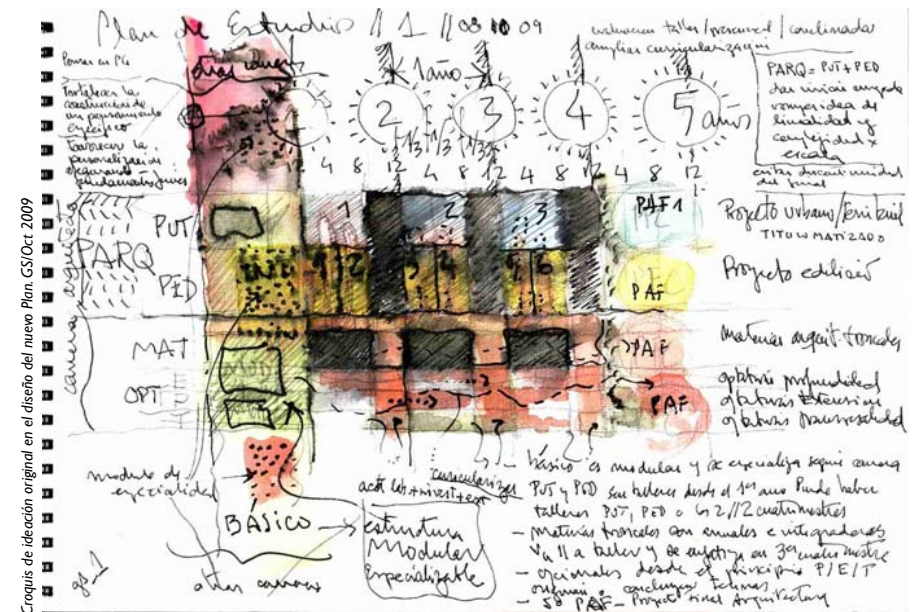
## **c5 De los cambios.**

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

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

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

### 3 DOS PROPUESTAS SUCESIVAS



## 3.1 PROPUESTA OBJETIVO

### 1) Talleres<sup>13</sup> proyecto edilicio paralelos a talleres urbano/territoriales

1a) Se proponen tres cursos de taller *proyecto edilicio*, en seis módulos de un cuatrimestre cada uno. Equivalen a los actuales anteproyecto 1 a 3

1b) Tres talleres de dos cuatrimestres cada uno -equivalentes a los actuales anteproyecto 4° y 5°- de *curso* paralelo con los de proyecto edilicio, abordando temas del paisaje a lo territorial. Esto señala tres cuestiones. Una *conceptual*: el quiebre de la falsa idea de *complejidad incremental según la escala*, y lleva la cuestión al domino más profundo del pensamiento integrado y la visión simultánea de problemáticas complementarias. Otra *didáctica*: desde el punto de vista formativo se cancela la extraña pausa que representan 4° y 5° hacia el egreso, aclarando los alcances de la formación de grado. Y otra más *práctica*: podrían instrumentarse talleres parciales que admitan uno u otro tramo, en convivencia con talleres que aborden las dos escalas.

1c) *Proyecto* de final de carrera que admite orientaciones ligadas a lo edilicio, lo urbano territorial o un enfoque teórico; con exigencia

### 2) Materias

#### 2.1) Conceptos generales de organización

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

---

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

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

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

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

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

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

## **2.2) Propuesta de ordenamiento en el año**

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

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

a) Teóricas agrupadas en un cuatrimestre. Podrán cursarse hasta cuatro materias por cuatrimestre. Entre cuatrimestres se ubicarán 5 períodos de exámenes (dos en el verano). En principio el cuatrimestre de materias podría ser el 1º y los de taller el 2º y el 3º. Las teóricas tendrán doble dictado sin cupos (uno de ellos para estudiantes que no cursan talleres de proyecto).

b) *Materia de Integración Transversal*: un seminario interáreas “continuo” transcurre en paralelo a los talleres trabajando temas tecnológicos, teóricos o de expresión interactuando con los talleres.

c) *Ciclo inicial* común para todas las carreras de la Facultad, incorporando materias diferenciales que orienten a las distintas carreras. Deberá intentarse que este ciclo inicial pueda coordinarse con los de otros servicios universitarios.

d) *Opcionales* a lo largo de toda la carrera, eliminando la división en áreas sustituyéndose por criterios como: de *Profundización* (las que permiten ahondar en el conocimiento impartido por asignaturas regulares); de *Extensión* (las que amplían la oferta específicamente arquitectónica); *Transversales* (las que implican un tránsito por otros ámbitos)

e) El cuatrimestre sin dictado será empleado por los docentes para trabajos de investigación y extensión, junto a la asistencia o dictado de cursos de posgrado y preparación de los cursos anuales.

### 3) Cronograma(s)

#### a) Grado

Carrera Arquitecto de 450 créditos

$450/5 \text{ años} = 450/15 \text{ cuatrimestres} = 30 \text{ créditos por cuatrimestre}$

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

$30 \text{ créditos (cuatrimestre)} = 8,5 \times 30 = 255 \text{ horas por cuatrimestre}$

1 cuatrimestre = 12 semanas  $\rightarrow$  21 horas por semana

1 semana = 5 días  $\rightarrow 21/5 = 4.25 \text{ horas por día}$

#### b) Titulación de pre Grado

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

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

#### c) Post Grado

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

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

Con titulaciones intermedias y continuidad con el posgrado

1a) título de grado a los 5 años (generalista)

1b) título intermedio a los 4 años. Licenciatura con perfiles derivados del ciclo de taller que se hubiera completado)

1c) maestría incorporando 5° y 6° año. Luego del 6° año se desarrolla la Tesis. Los egresados anteriores con realización de la Tesis (o equivalencia por trabajo profesional o docente) alcanzarán el título.



# Plan de Estudios 11 1 11 08 10 09

Pensar en PG

Fortalecer la construcción de un pensamiento crítico

Favorecer la personalización de programas curriculares

PARQ  
PUT  
PED

MAT

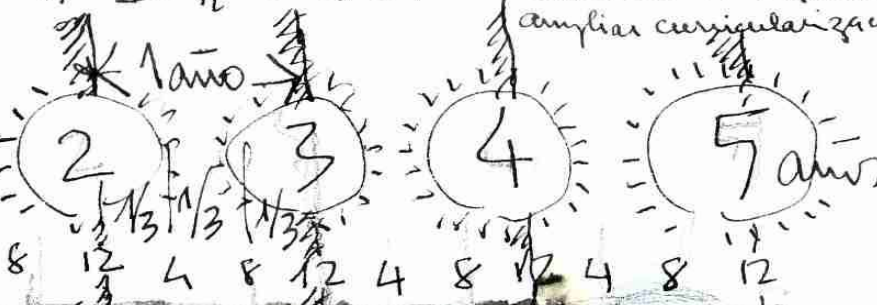
OPT

módulo de especialidad

BÁSICO

otras áreas

estructura modular  
especializable



evaluación taller / proyecto / concluidas  
ampliar circularización

PARQ = PUT + PED  
dar inicio a proyectos  
complejidad de  
linealidad y  
complejidad x  
escala

entre las unidades  
del final

Proyecto urbano / territorial  
TITULIZACIÓN

Proyecto edilicio

matrices arquitectónicas

optimización  
de la  
extensión  
de la  
manejabilidad

- básico es modular y se especializa según cursos
- PUT y PED son talleres desde el 1º año. Puede haber talleres PUT, PED o los 2/2 cuatrimestres
- matrices troncales con anuales e integradoras
- va a tener y se enfoca en 3º cuatrimestre
- opcionales desde el principio P/E/T
- original o conclusión técnicas
- 5º PAF - Proyecto final Arquitectónico

OPERAR DESDE LA INEXORABLE INCOMPLETITUD DE LA ENSEÑANZA

Los gráficos siguientes fueron un apoyo de la presentación realizada en la mañana del 20 de junio.

Por ser muy escuetos, he querido agregar un [breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos], a fin de fijar en parte su sentido, aunque no informen cabalmente los temas tratados en el intercambio que se generó.

GS



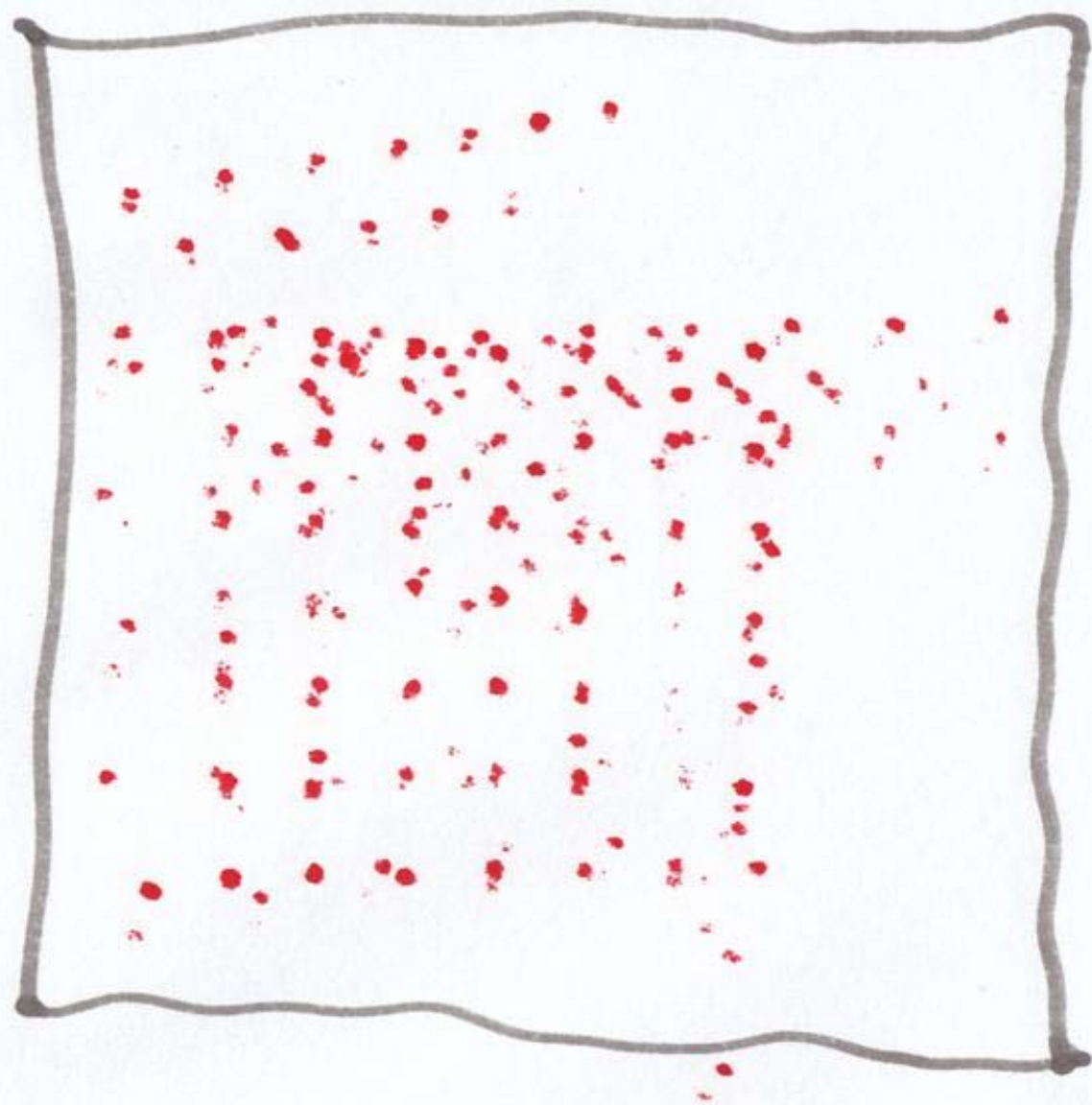
[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]

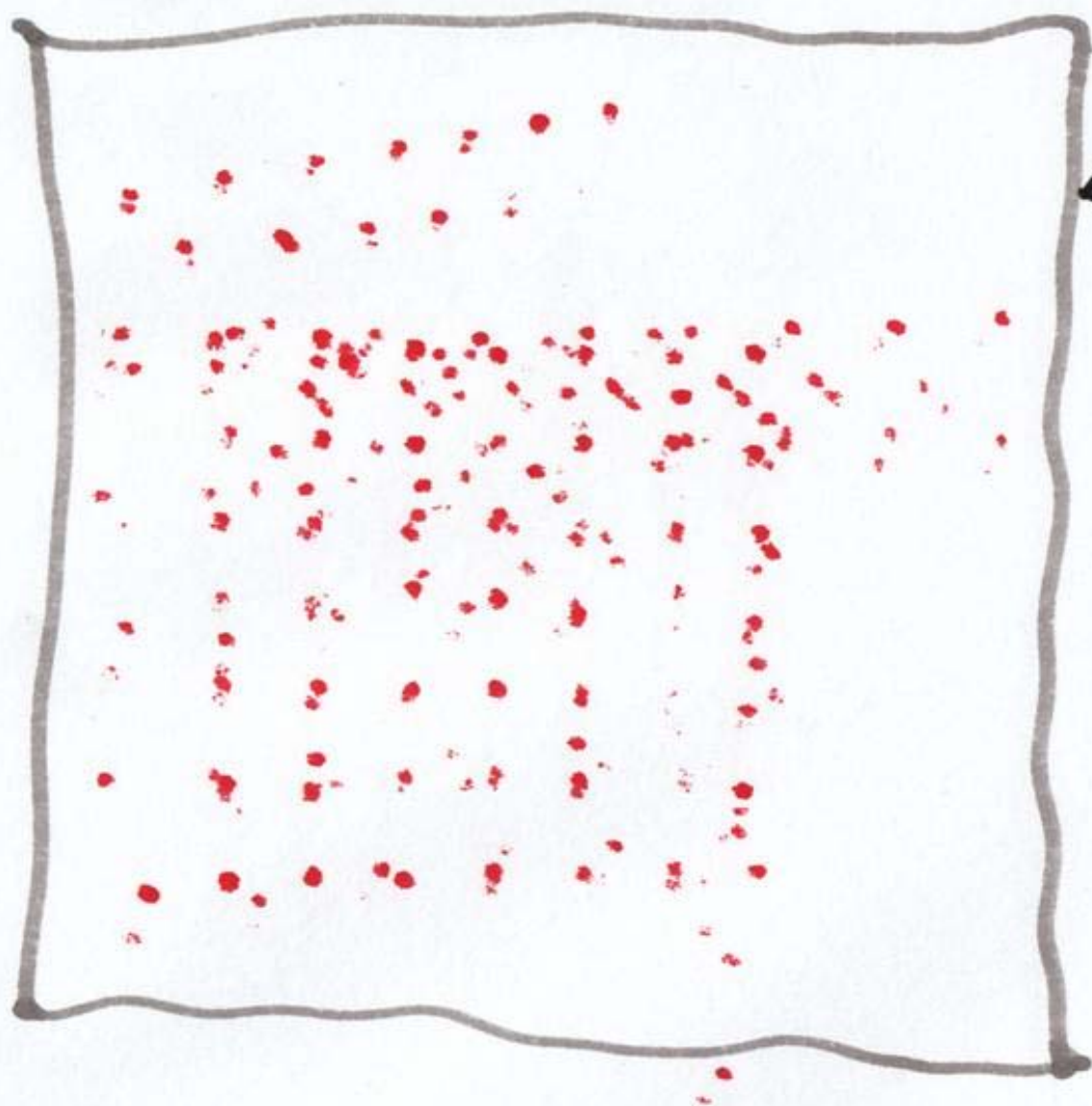
El conocimiento que es posible impartir en un cierto momento es, necesariamente, incompleto. Sea por el descubrimiento de nuevas cosas, o por el descubrimiento de faltantes en el mismo.

Es por tanto tan importante operar desde los *llenos como desde los vacíos*; procurando que la formación de cada individuo le habilite a detectar sus carencias y a renovar su saber.

No debe caerse en la tentación de enseñarlo *todo*, lo que ha de combinarse con la noción de que hay diversos caminos para alcanzar el mismo saber.

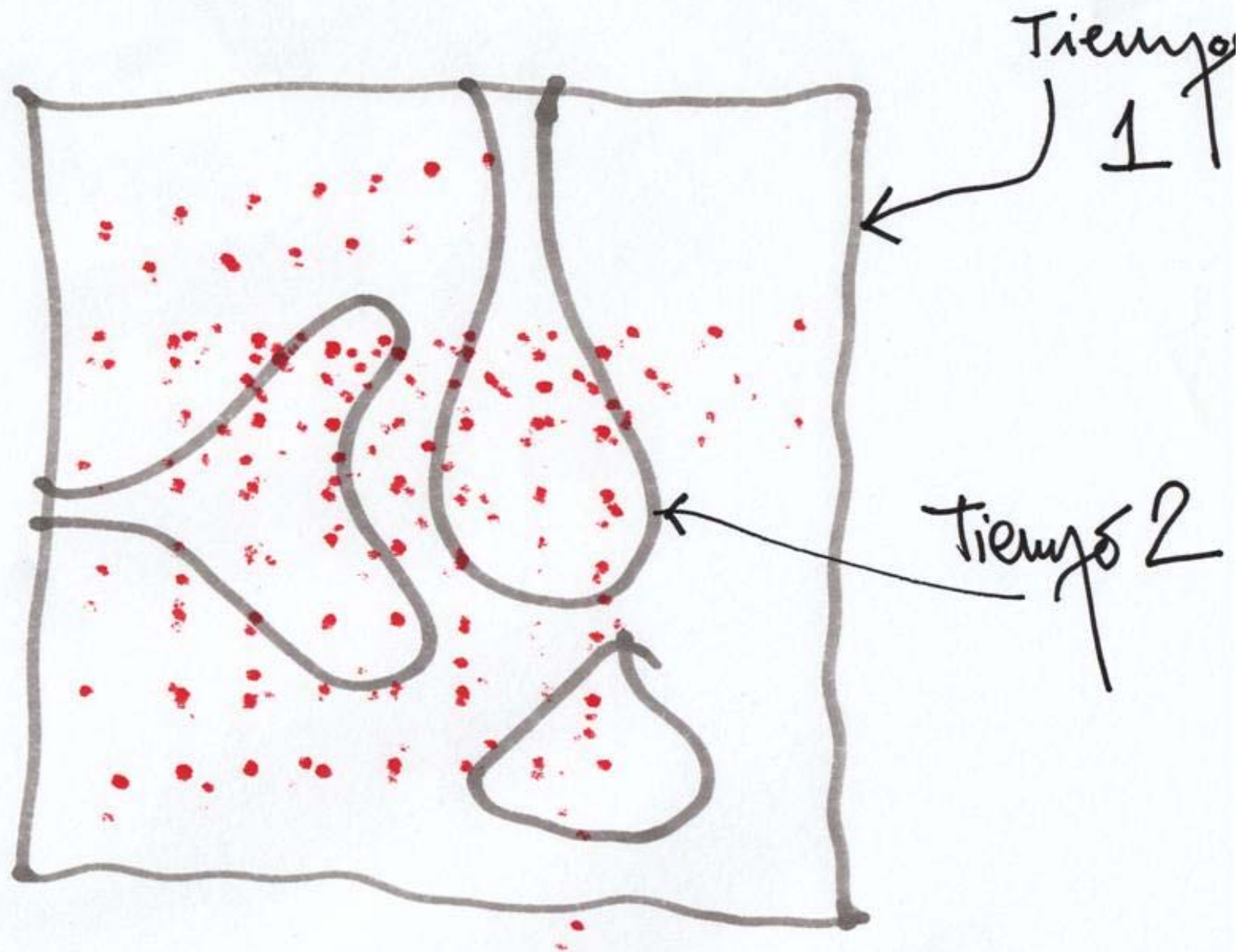




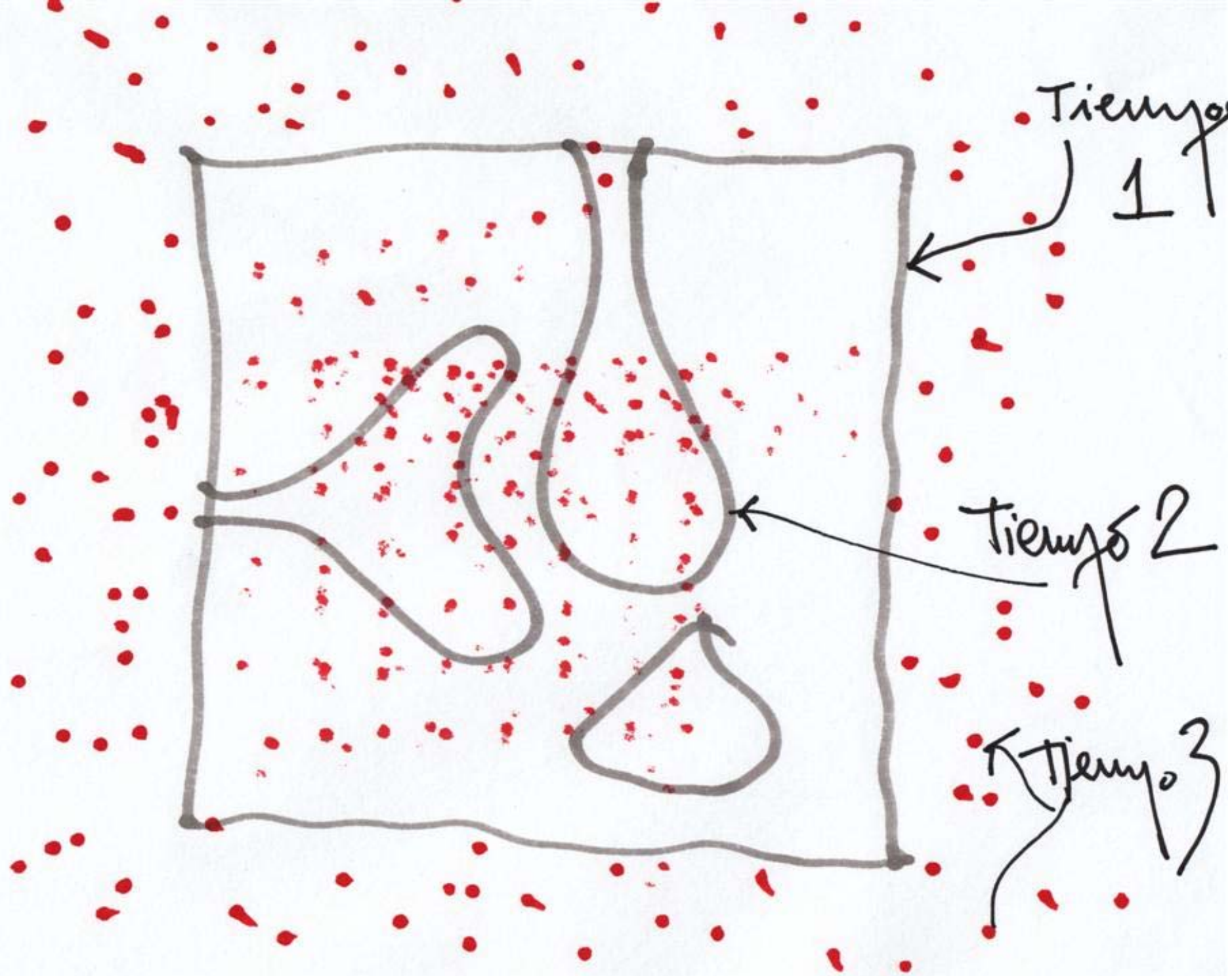


Tiempo  
1





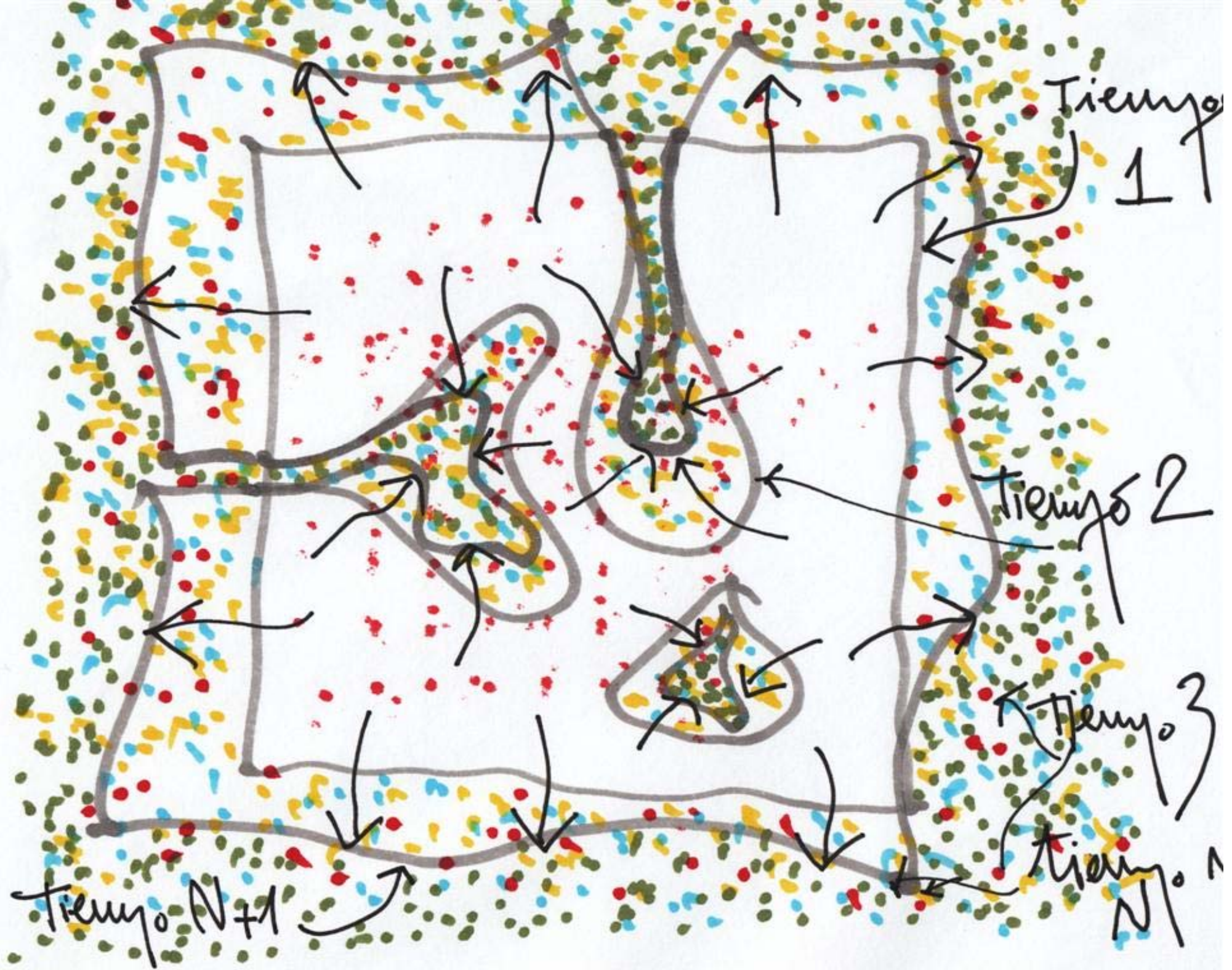




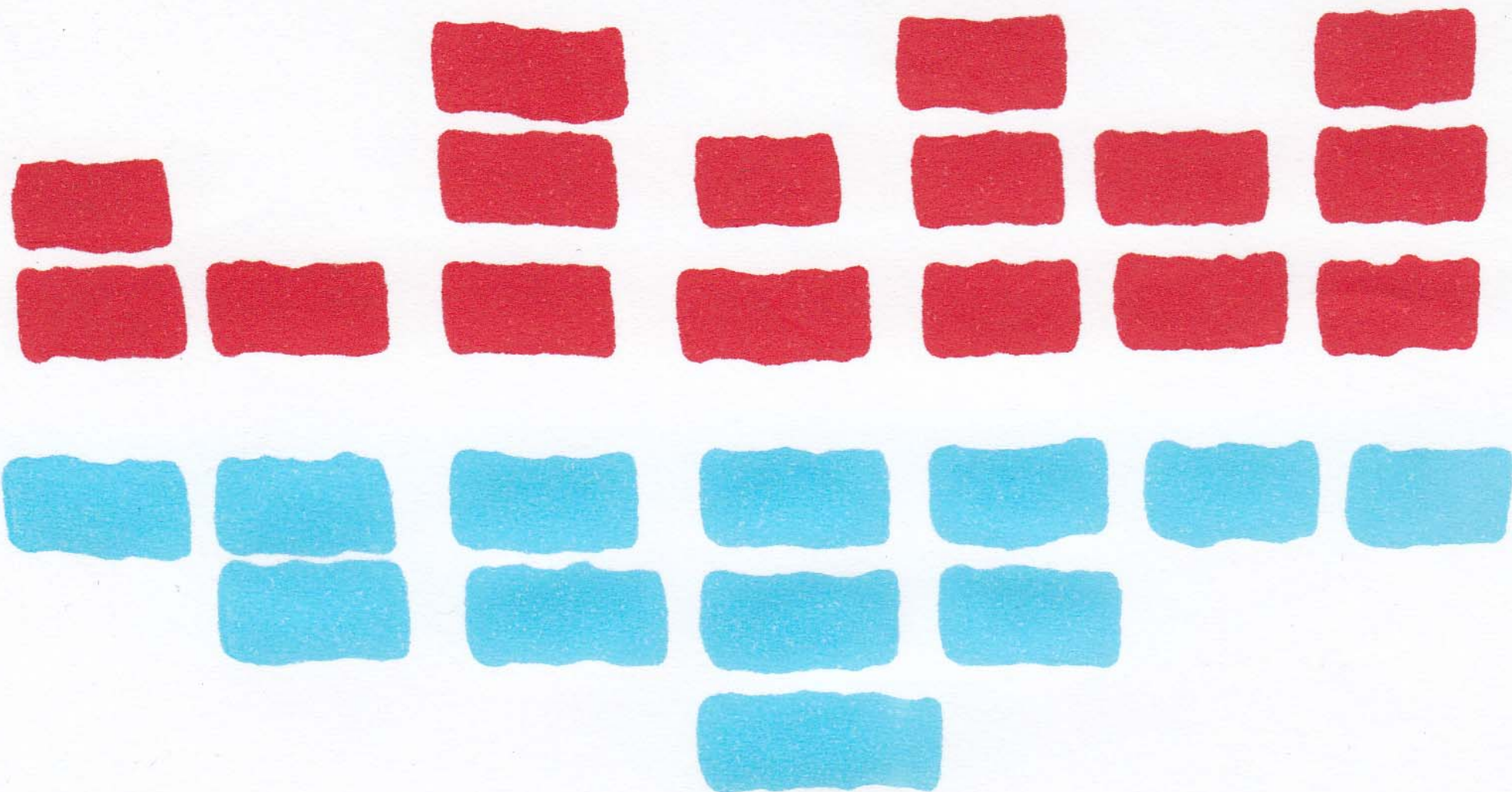


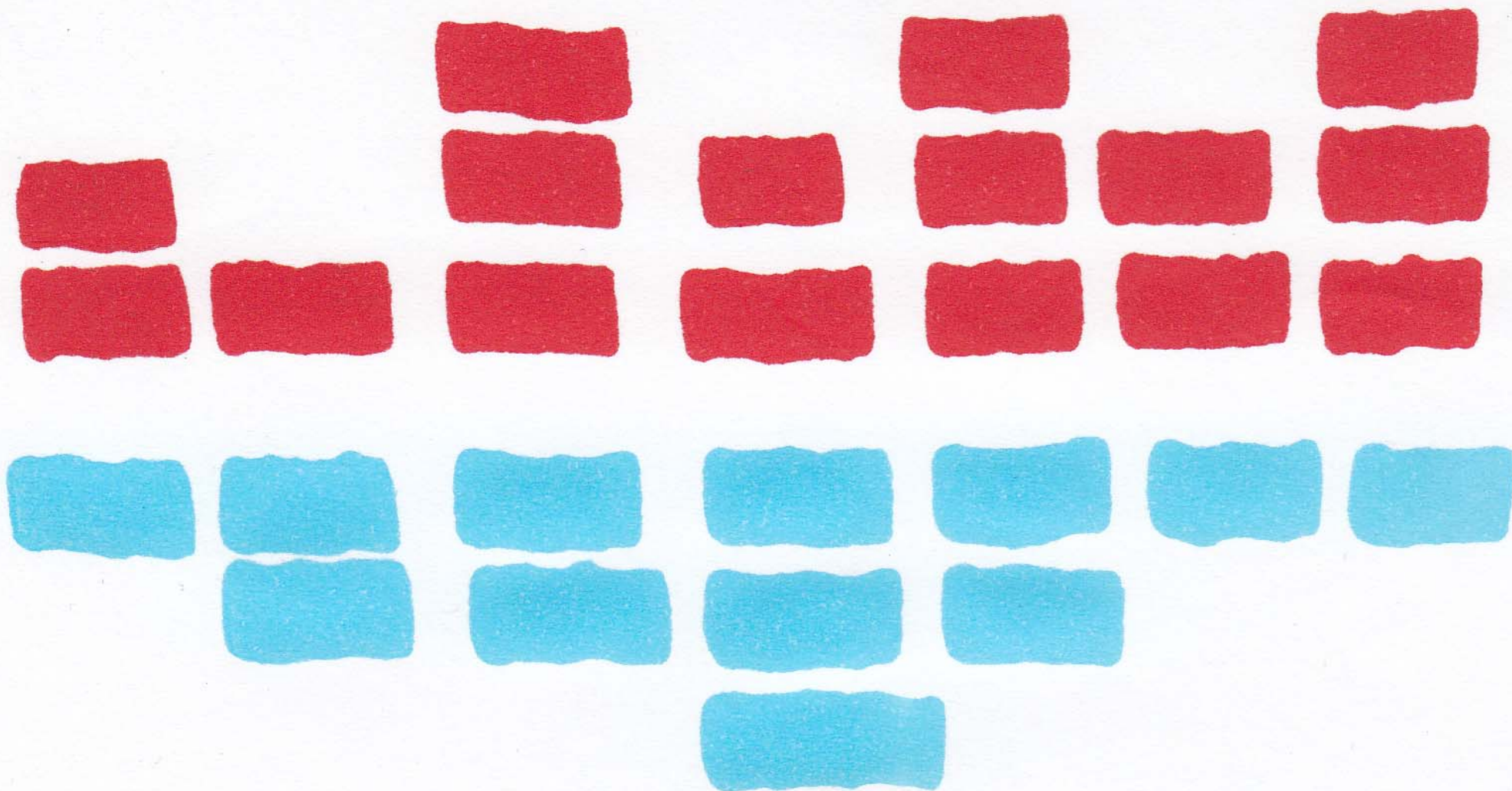






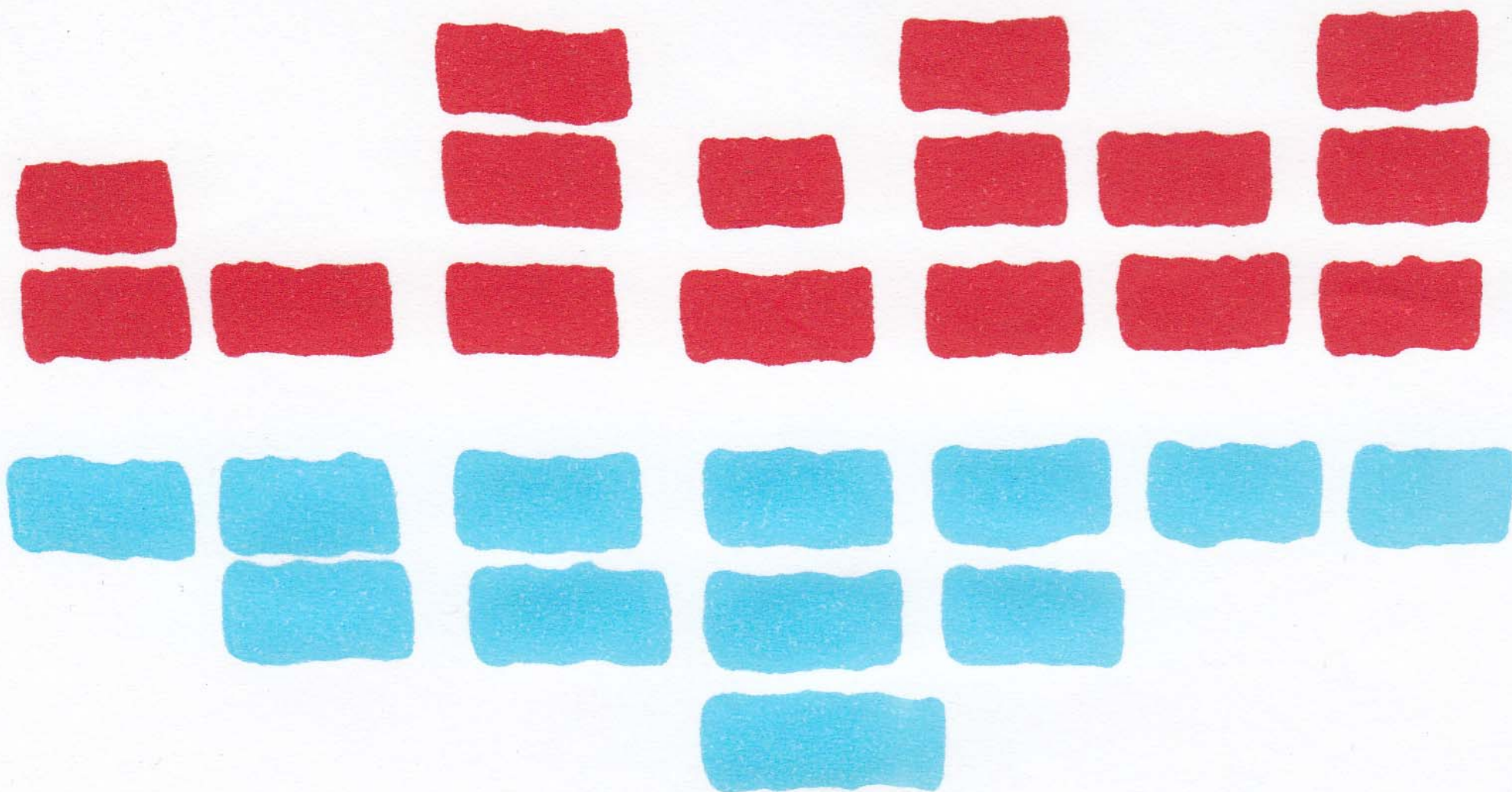






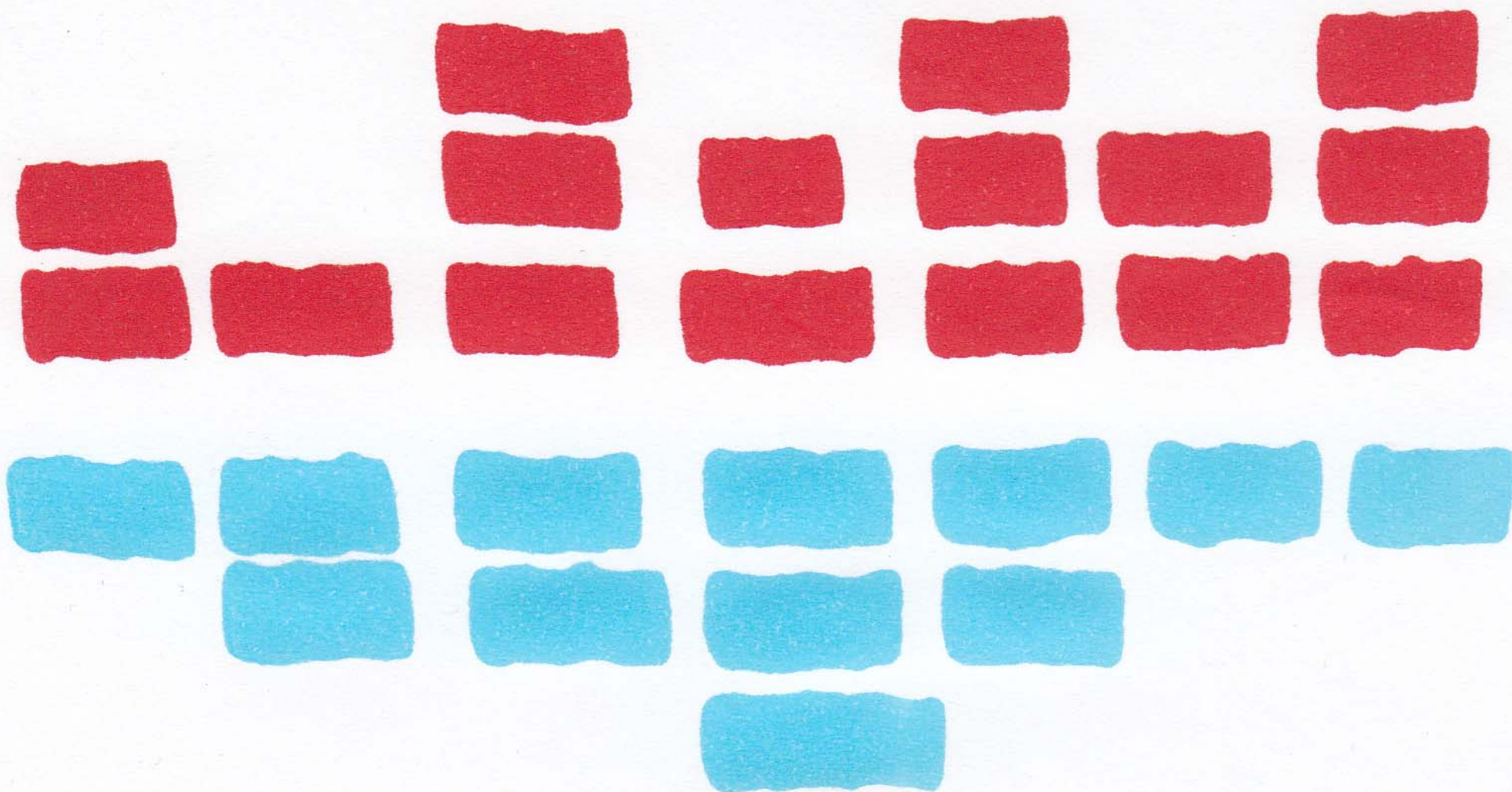
→ LA OFERTA DE CRÉDITOS ACTUAL SUPERA  
LA NECESIDAD FUTURA





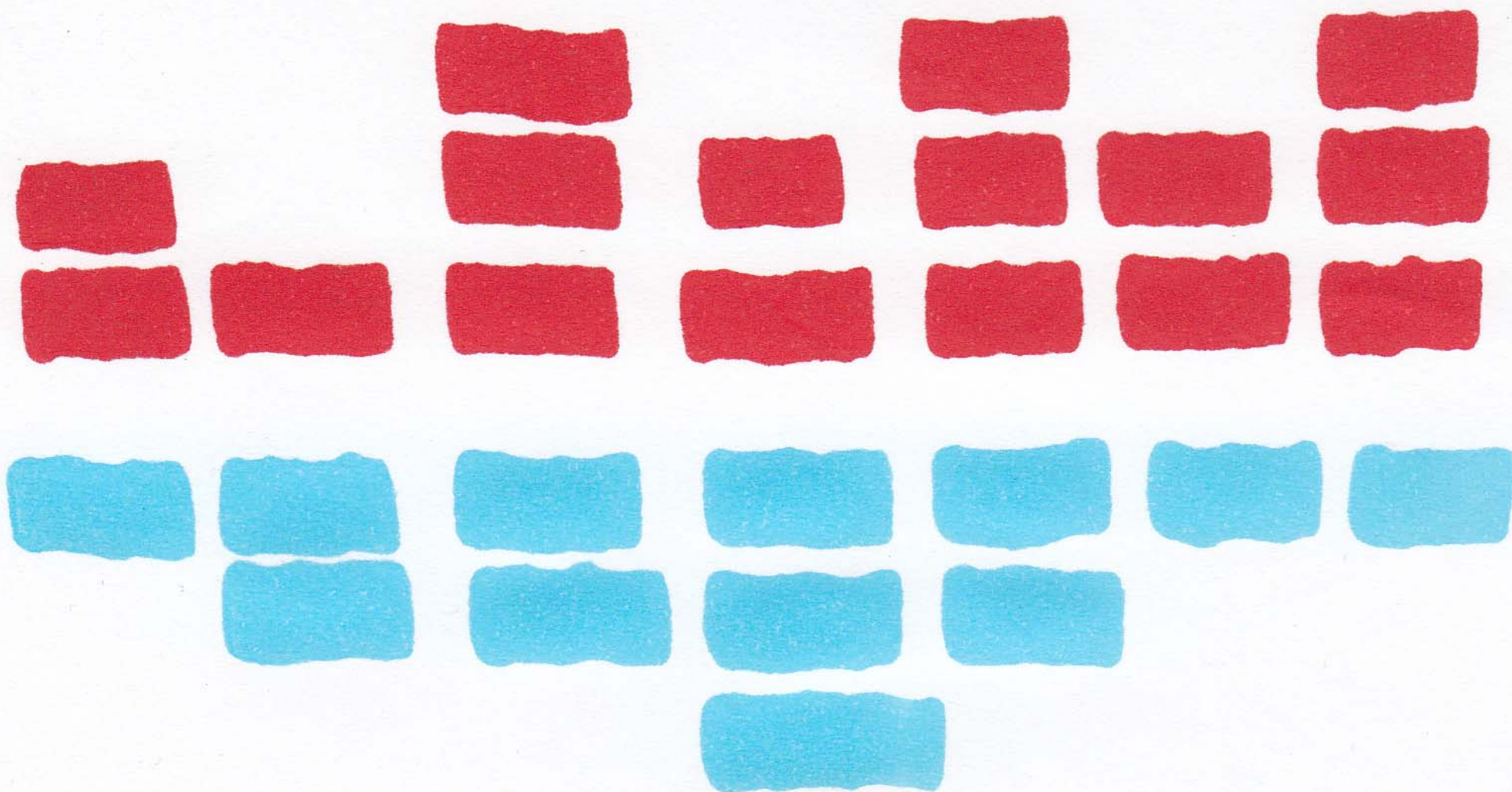
→ LA OFERTA DE CRÉDITOS ACTUAL SUPERA  
LA NECESIDAD FUTURA  
→ LA CAPACIDAD INSTALADA ES VALIOSA





- LA OFERTA DE CRÉDITOS ACTUAL SUPERA LA NECESIDAD FUTURA
- LA CAPACIDAD INSTALADA ES VALIOSA
- PUEDE, INCLUSO, AMPLIARSE





→ LA OFERTA DE CRÉDITOS ACTUAL SUPERA  
LA NECESIDAD FUTURA

→ LA CAPACIDAD INSTALADA ES VALIOSA

→ PUEDE, INCLUSO, AMPLIARSE III → ?



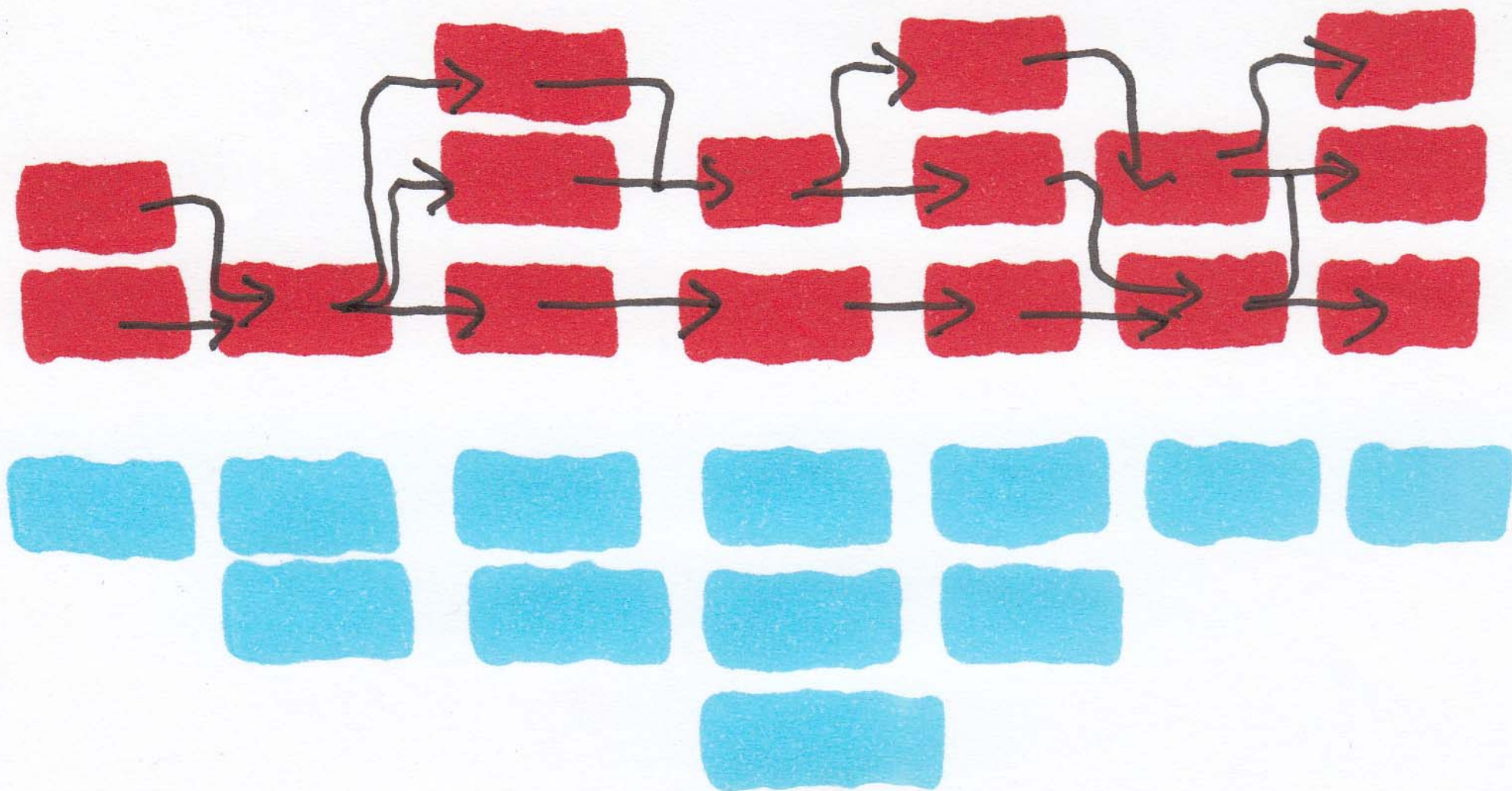
[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]

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

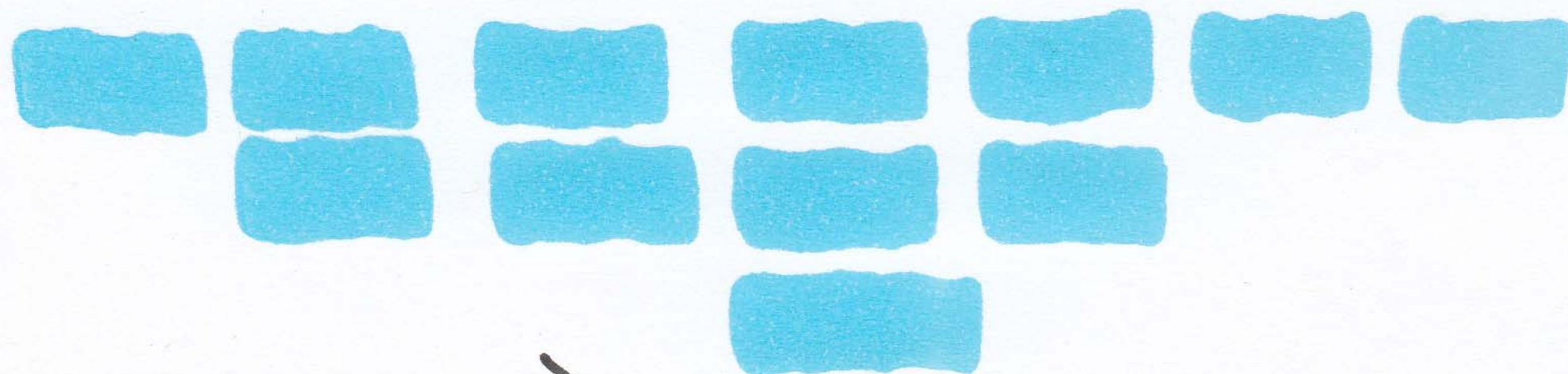
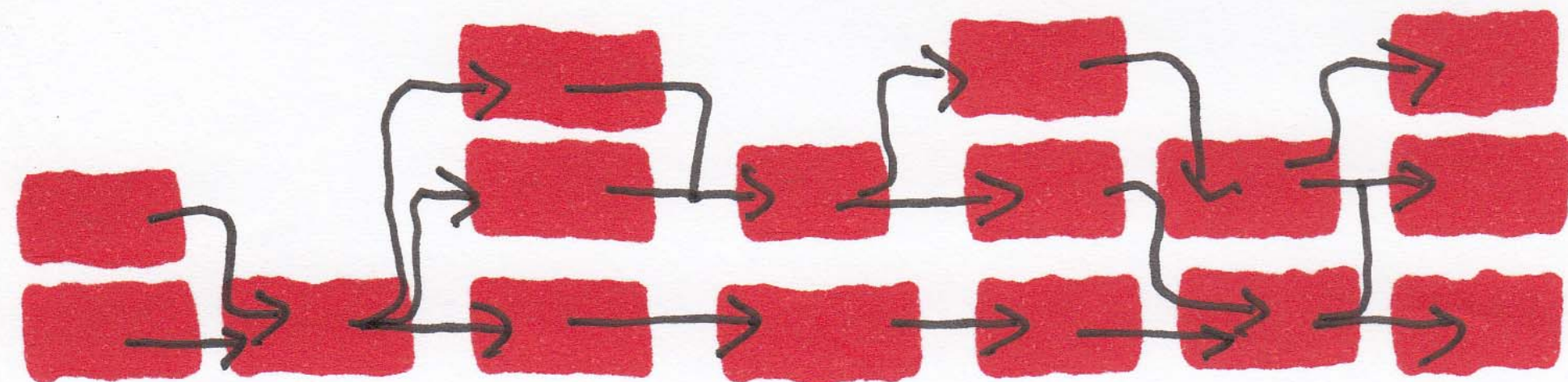
Asumiendo la no linealidad de la adquisición del conocimiento arquitectónico, y que al conocimiento se puede llegar por caminos diferentes, es posible construir la estructura manteniendo las materias existentes (cuyo total de créditos supera la necesidad) definiendo un volumen de créditos mínimo por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

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

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

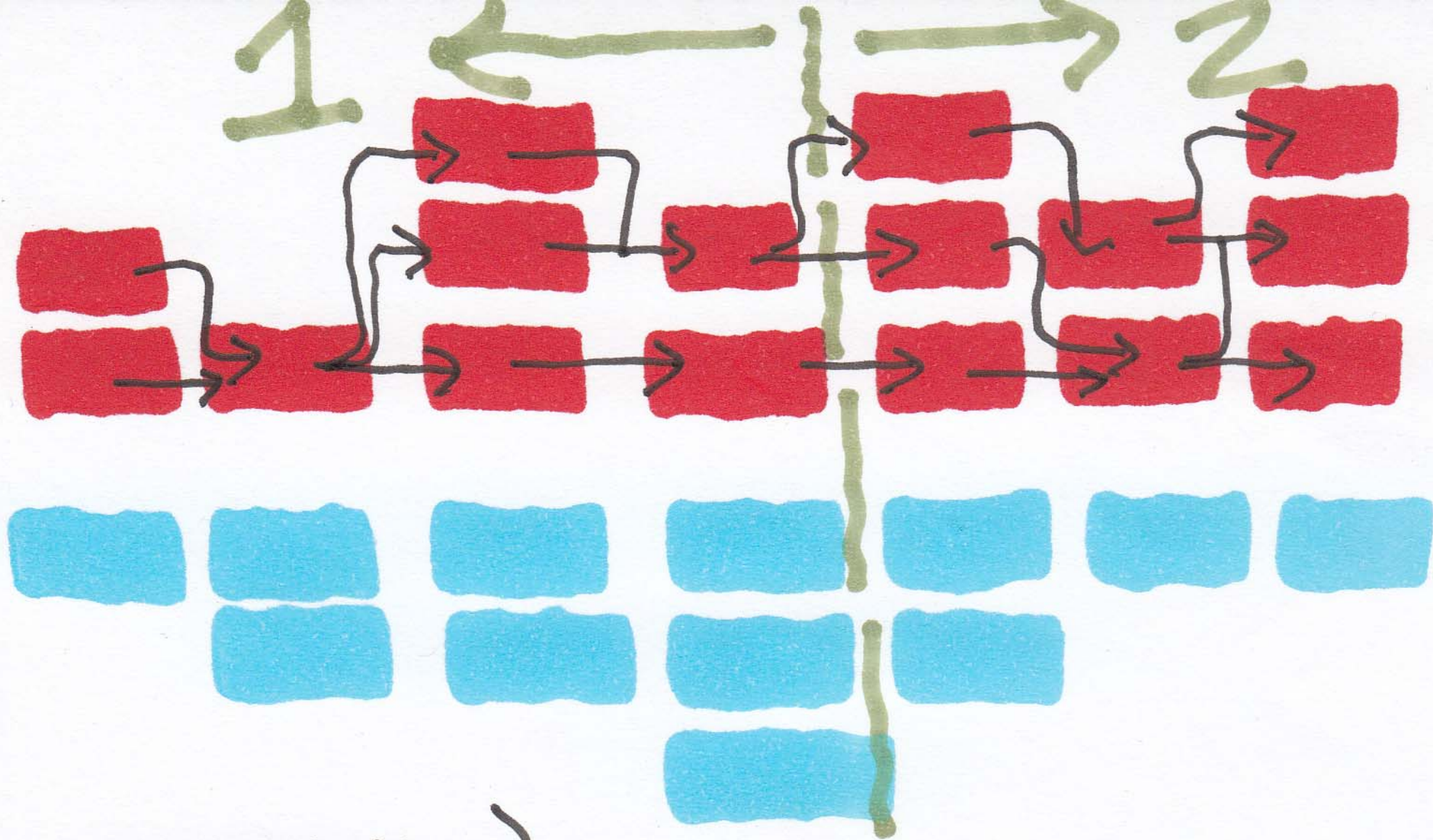






SECUENCIAL }  
LINEAL } TODOS IGUAL Y A LA VEZ



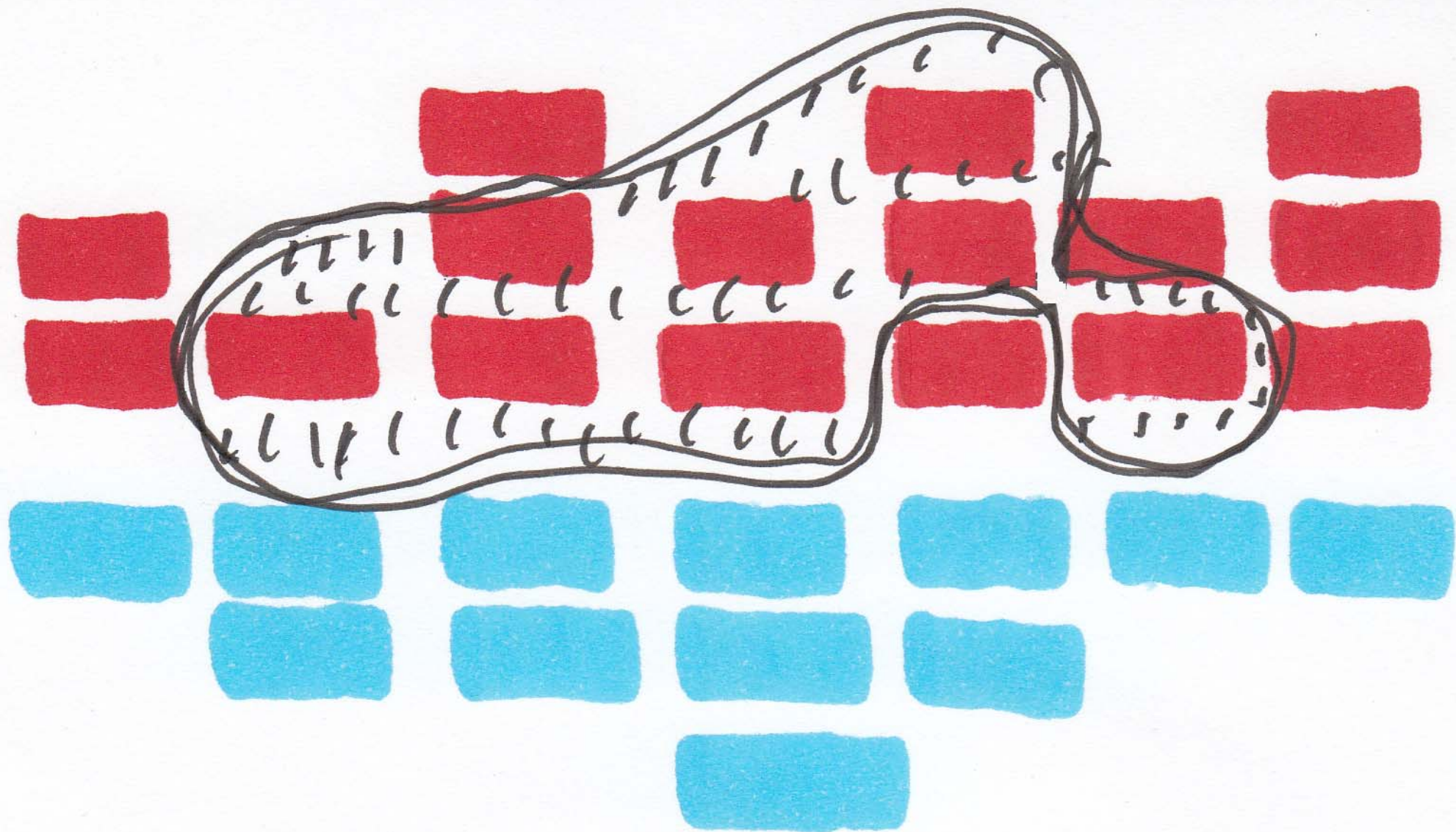


SECUENCIAL  
LINEAL

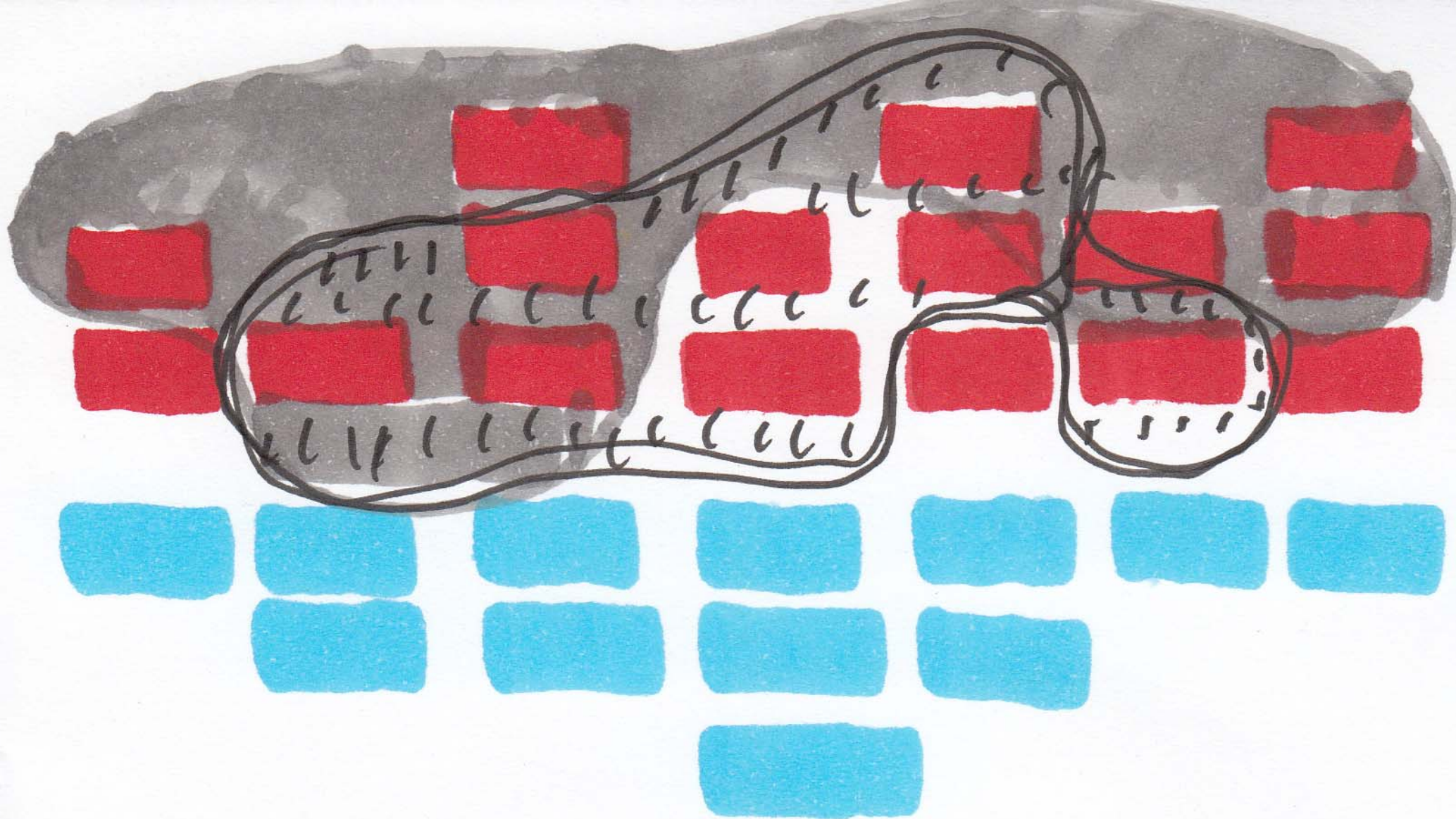
¿ciclos?

TODOS IGUAL Y A LA VEZ

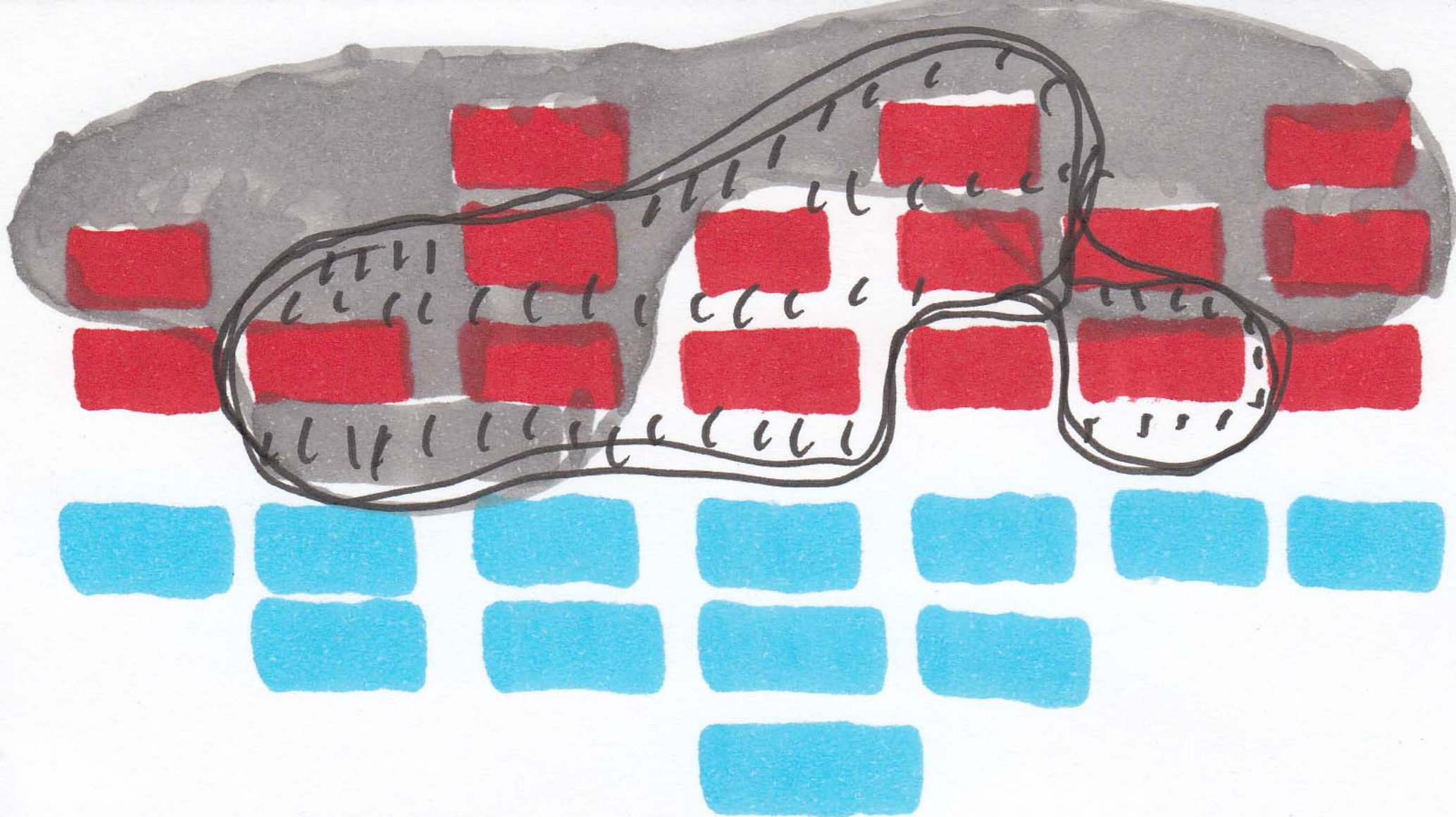






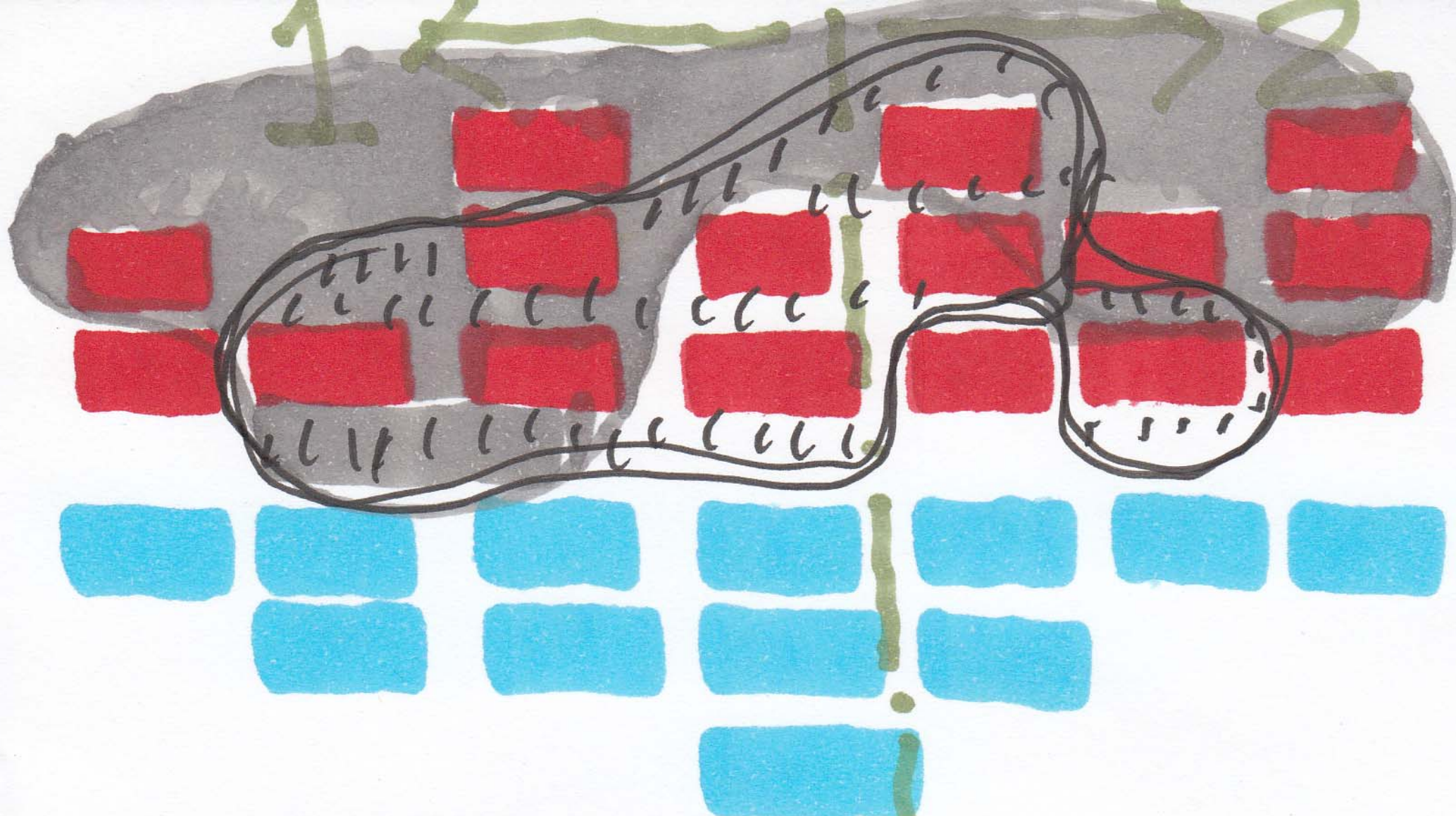






SECUENCIALIDAD PARCIAL } AUTOCONSTRUCCIÓN PROPIA  
NO LINEALIDAD





SECUENCIALIDAD PARCIAL } AUTOCONSTRUCCIÓN PROPIA  
NO LINEALIDAD

ANILLOS DE COMPETENCIA





SECUENCIALIDAD PARCIAL  
NO LINEALIDAD

AUTOCONSTRUCCIÓN PROPIA

NIVELES DE COMPETENCIA

EVALUACIÓN COMO MEDIDA Y COMO PAUTA

EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE



EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE



ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

# Plan de Estudios 11 1 11 08 10 09

Pensar en PG

Tortalecer la construcción de un pensamiento específico

Favorecer la personalización de programas secundarios

canon arquitectónico  
PARQ  
PUT  
PED

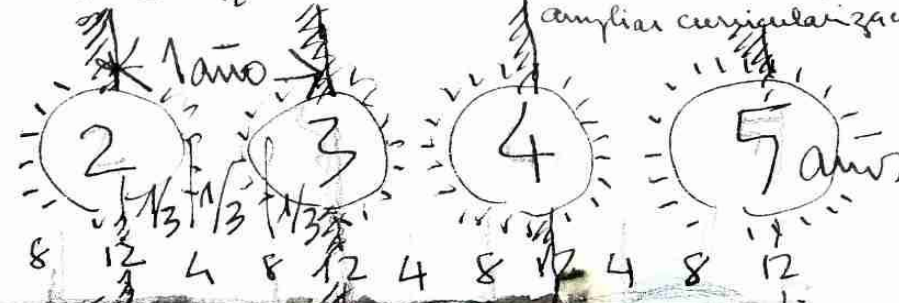
MAT  
OPT

módulo de especialidad

BÁSICO

otras carreras

estructura modular  
especializable



evaluación taller / proyecto / concluidas  
ampliar circularización

PARQ = PUT + PED  
dar inicio a un proyecto  
complejo de  
linealidad y  
complejidad x  
escala

entre doscentos unidades  
del final

Proyecto urbano / ambiental  
TITULO MATIZADO

Proyecto edilicio

matrices arquitectónicas

optimización  
de la  
extensión  
de la  
manejabilidad

- básico es modular y se especializa según carrera
- PUT y PED son talleres desde el 1º año. Puede haber talleres PUT, PED o los 2/2 cuatrimestres
- matrices troncales con anuales e integradoras
- va a haber y se enfatiza en 3º cuatrimestre
- opcionales desde el principio P/E/T
- original o conclusión de temas
- 5º PAF - Proyecto final Arquitectónico



EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE  
→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

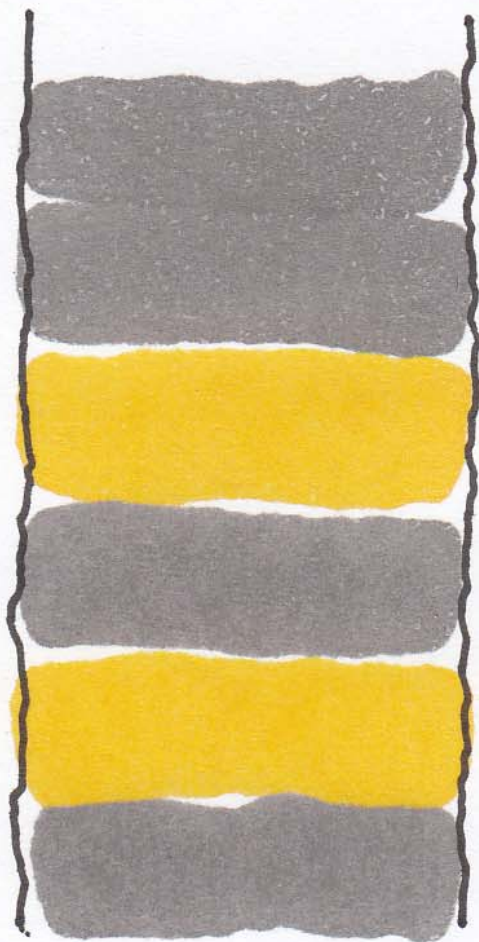
1º

2º

3º

CUATRIMESTRES

EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE  
→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

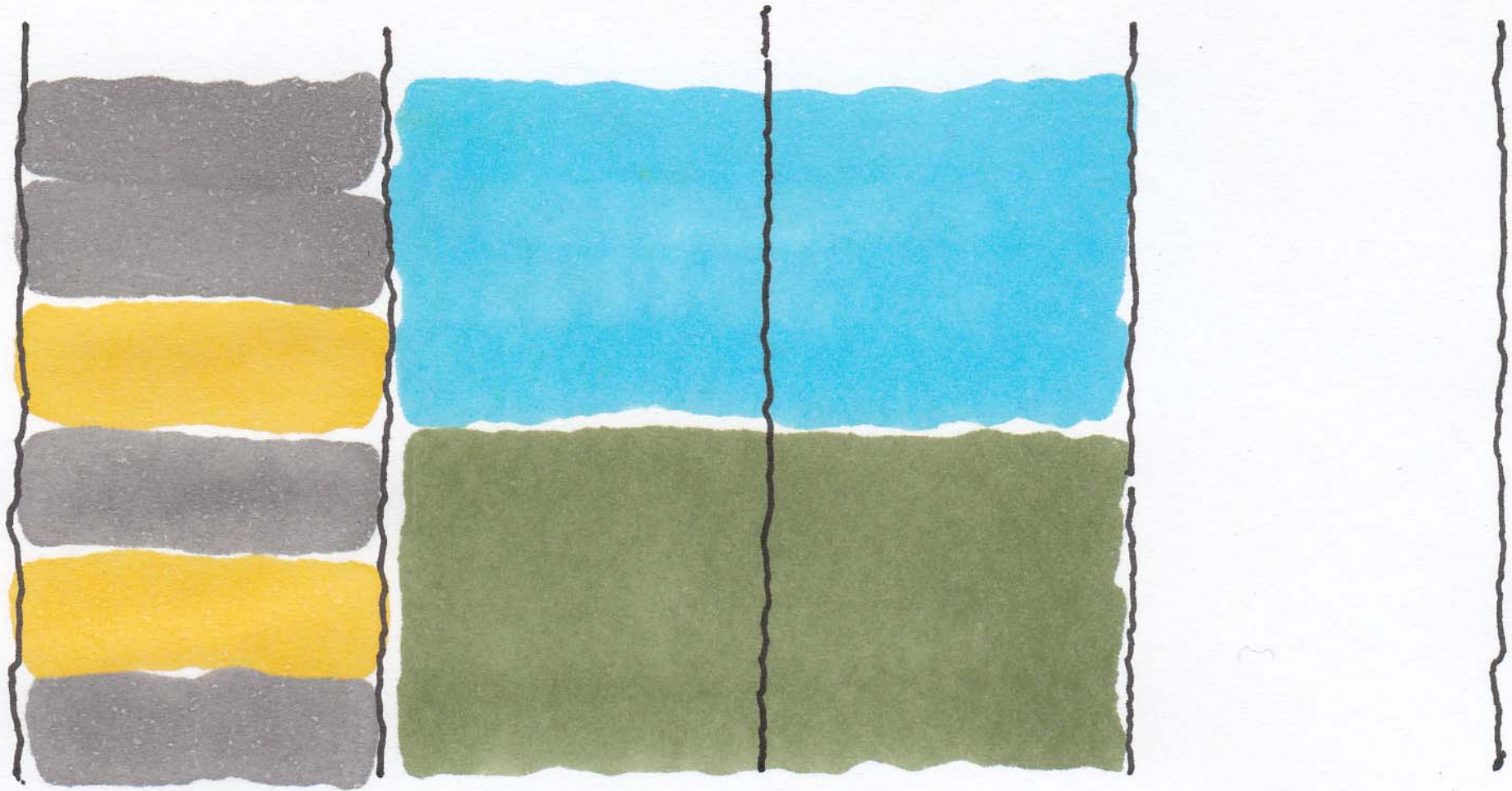


EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE



ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION



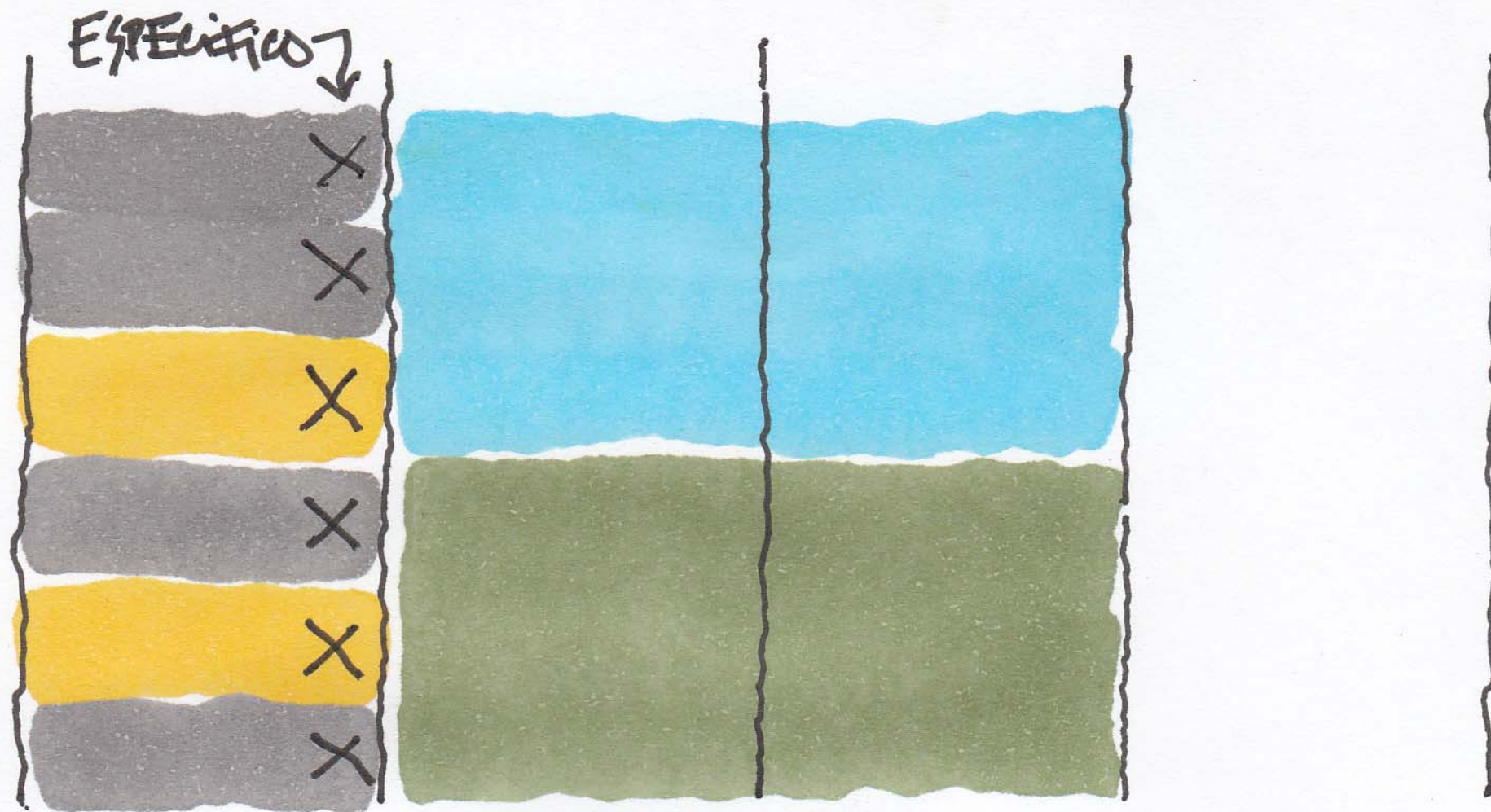


EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE  
→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

[breve resumen de los comentarios asociados a estos gráficos]

La evaluación no solo verifica el nivel de conocimiento adquirido sino que condiciona las formas de aprendizaje. Si buscamos saberes integrados, la evaluación exclusiva de quien imparte determinado conocimiento, no parece el mejor camino. Es posible imaginar instancias de evaluación que permitan calibrar como un estudiante es capaz de hacer sentido de saberes adquiridos al responder con ellos a partir de un proceso de proyecto. Podría asumirse que en un tramo intermedio del proceso de proyecto (que no abarque ni los inicios ni el producto final) se realicen *defensas* en las cuales interactúe con docentes de las diferentes materias y con docentes de taller. La instancia favorecería la formación del estudiante y a la vez, y no menos importante, habilitaría el intercambio beneficioso de docentes de diferentes materias. Las defensas podrían ser actos públicos, de libre asistencia. En caso de aprobarla el estudiante asienta en su escolaridad. En caso de no salvarla tendrá que repetirla, pero nunca perdería la evaluación específica que se practicó en la materia.

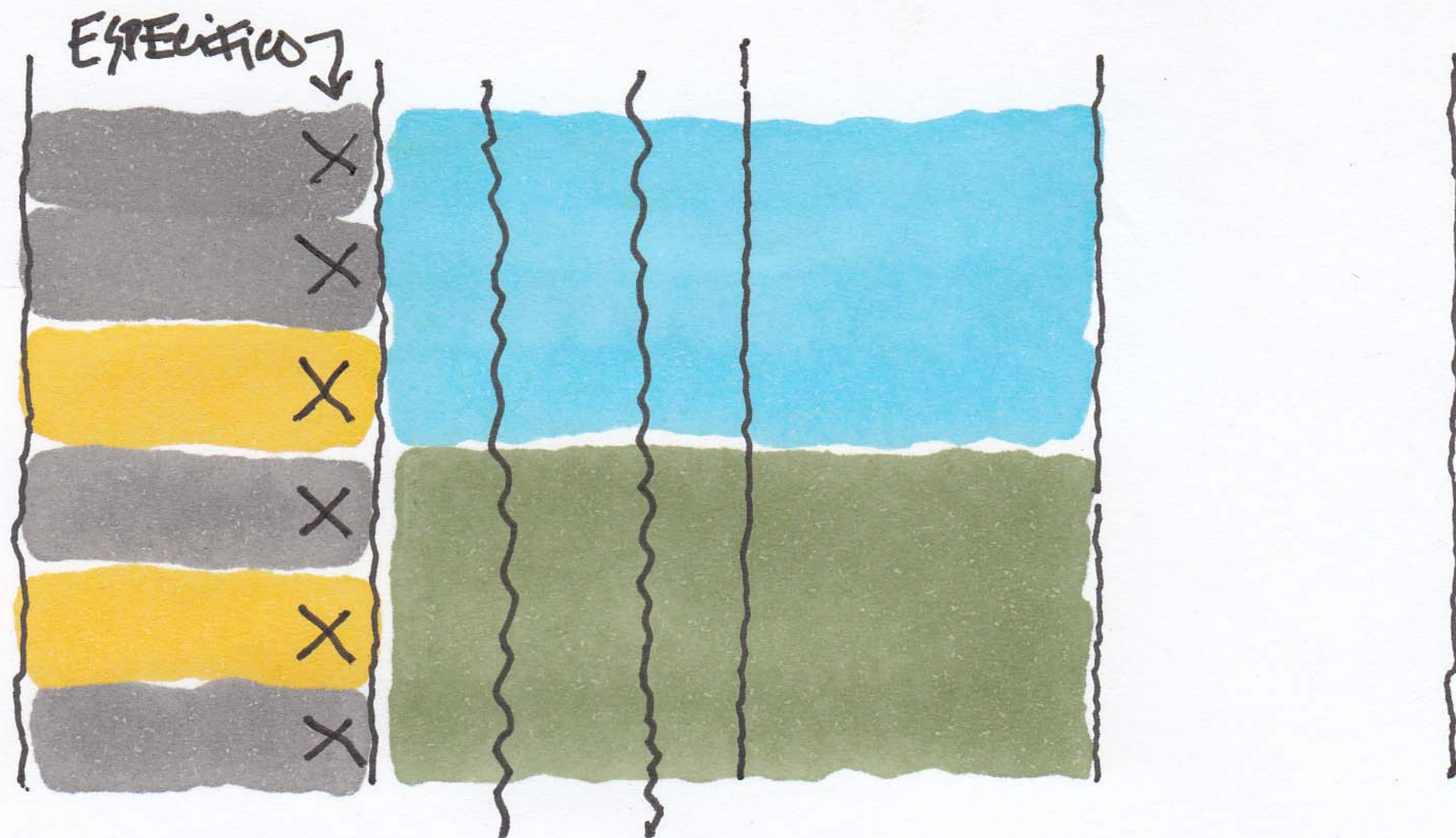




EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

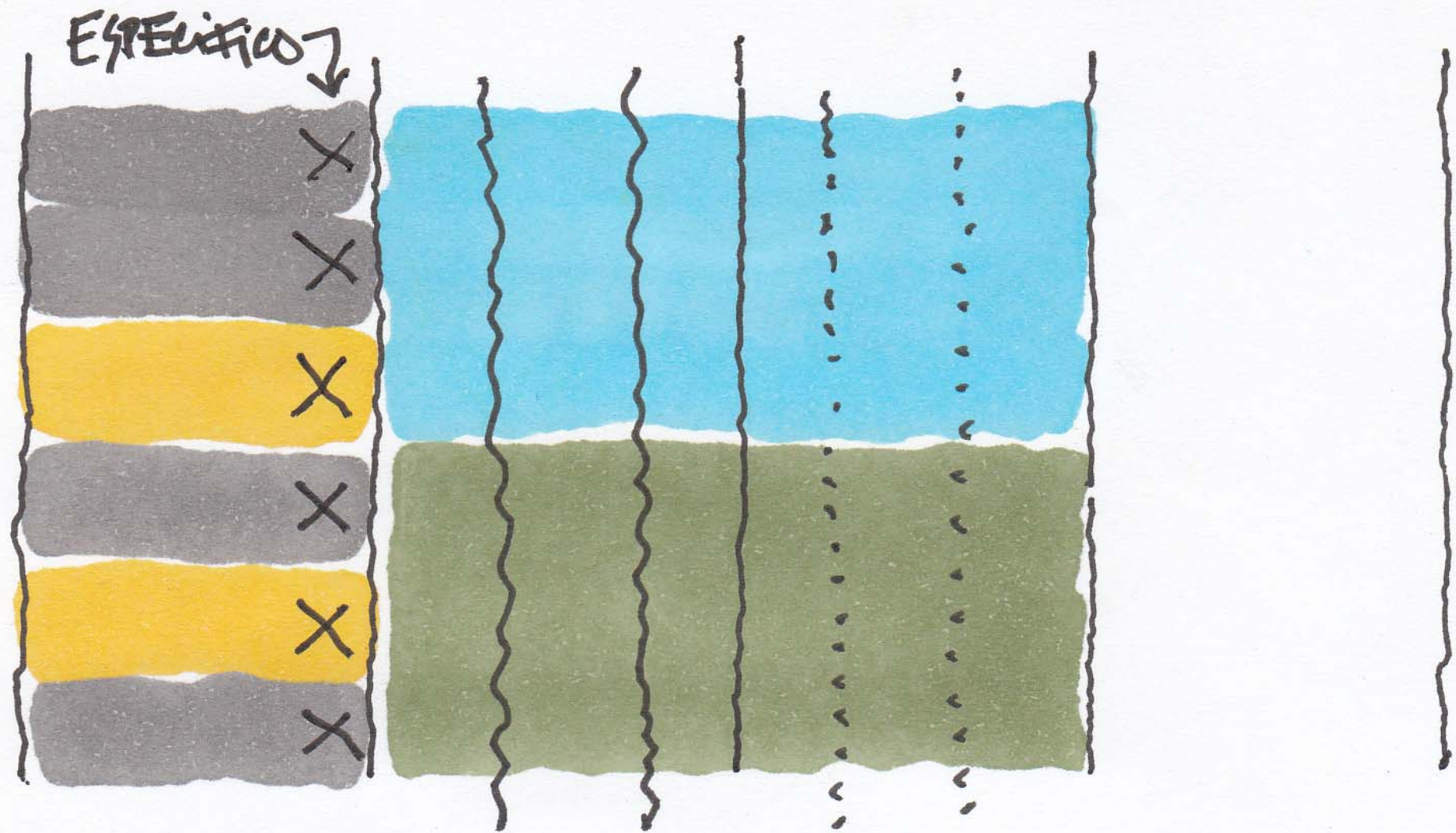




EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

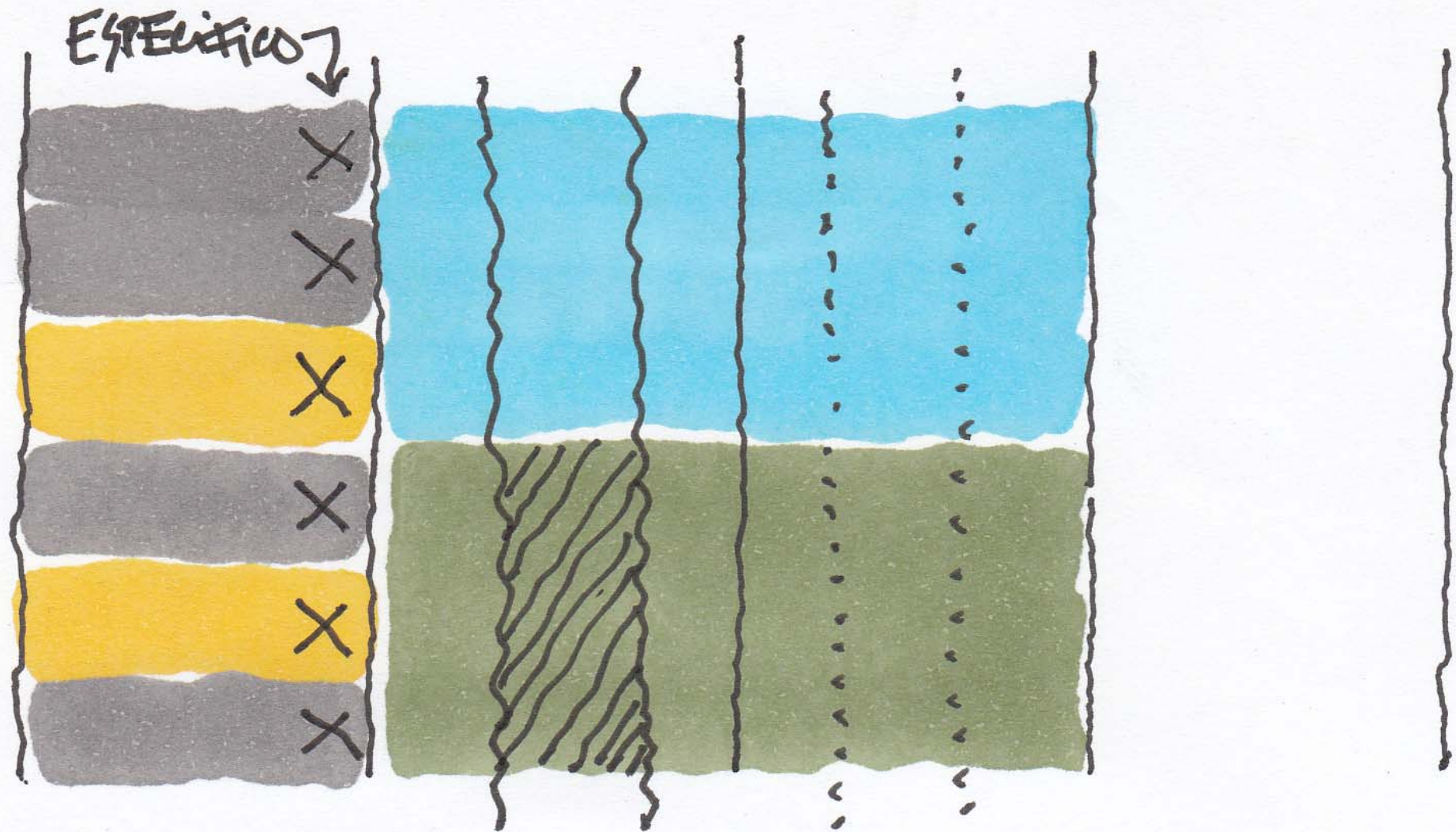




EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

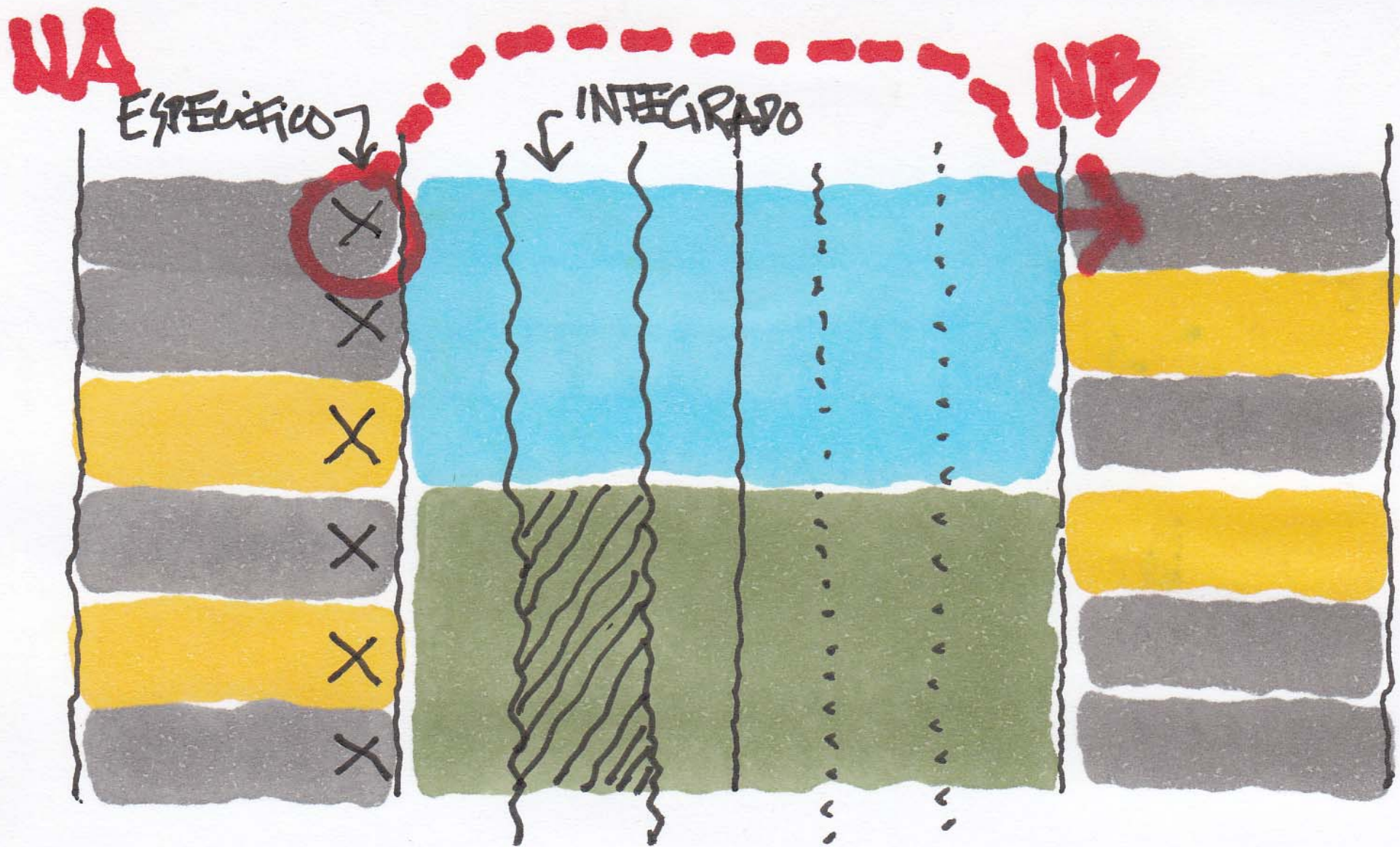
→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION





EVALUACIÓN: COMO ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE  
→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACIÓN

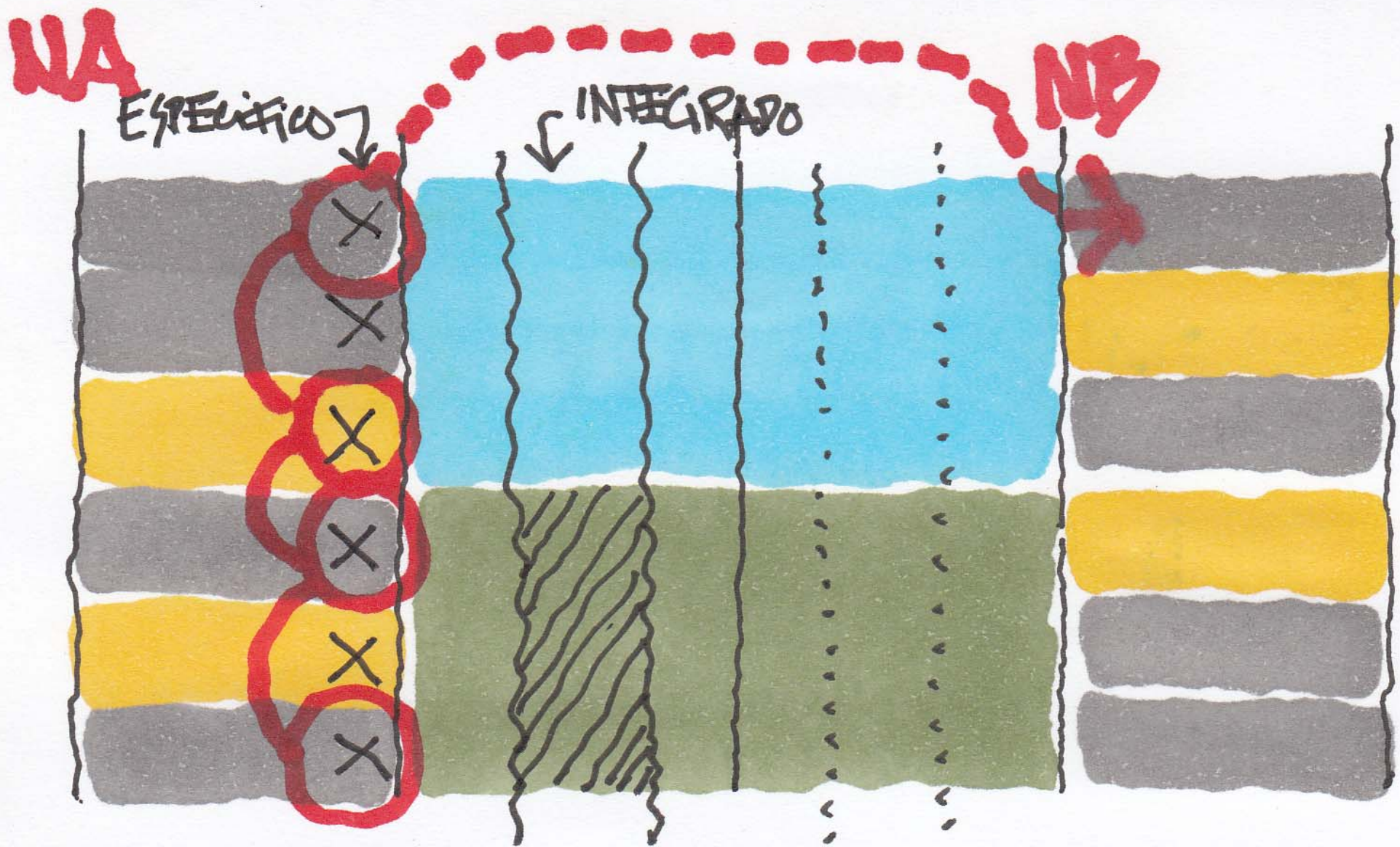




EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

→ ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION





EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

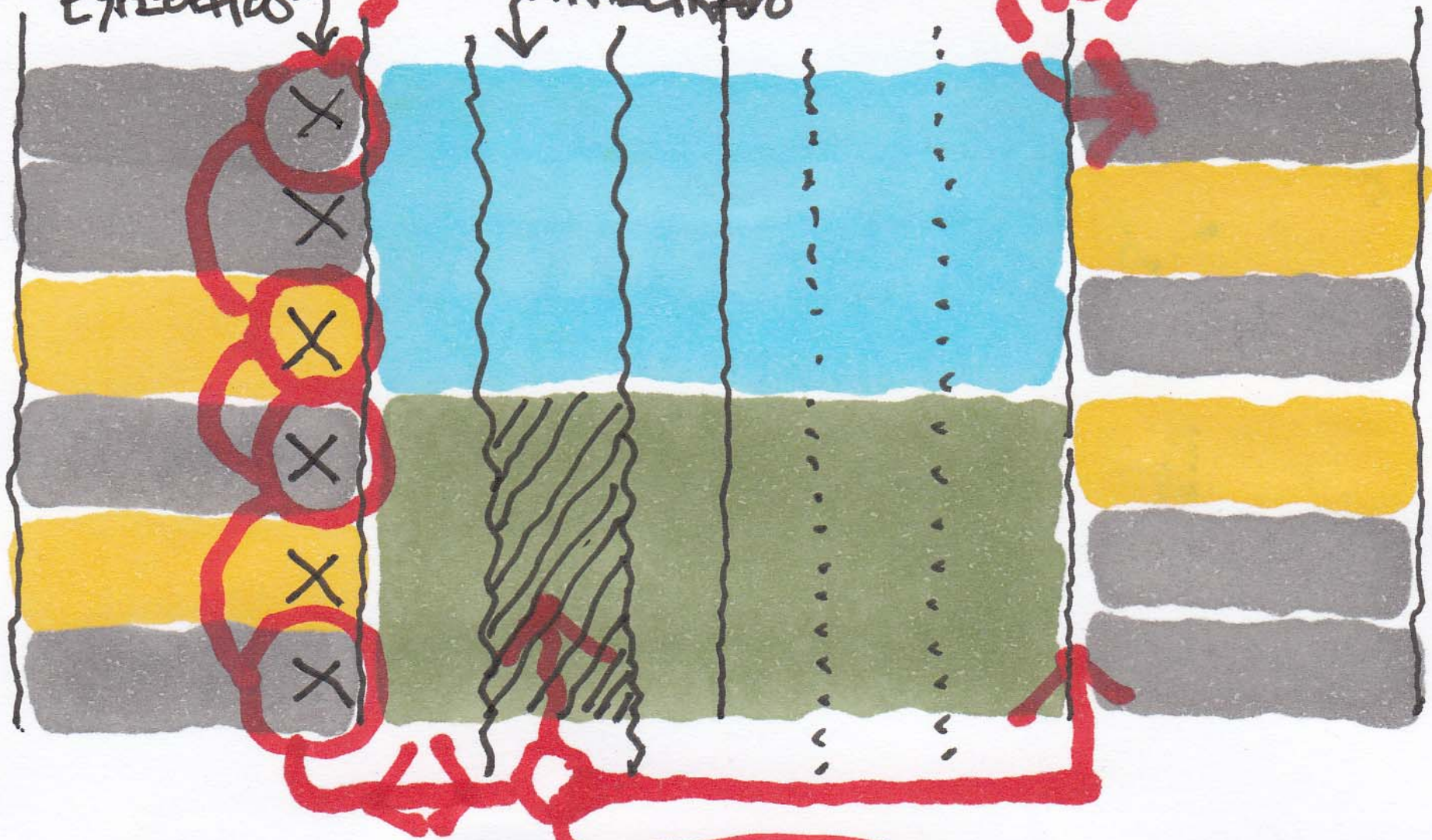


NA

ESPECIFICO

INTEGRADO

NB



EVALUACIÓN: COMO ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

ESPECIFICIDAD  
INTEGRACION

✓ Aprobación