

Asistentes

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

Asuntos previos

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

Tema central

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

Aspectos generales

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

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

Ciclo básico

Con respecto al ciclo inicial, una vez más se reclama su **dimensión propedéutica**, que fuera inicialmente aprobada y luego descartada en las reuniones del área. Se señala que las otras áreas cuentan con instancias de este tipo (Matemáticas en el área tecnológica,

Medios y Técnicas en el área proyectual), y que el área histórico-teórica tiene derecho a tenerla si lo cree necesario y pertinente. En tal sentido, se cuestiona la última decisión tomada —eliminar el curso inicial propedéutico— y se propone reconsiderarla (Gilmet). Sobre este punto, por otra parte se señala que la dimensión propedéutica no fue eliminada sino separada de lo estrictamente curricular: se propuso formular cursos de apoyo extra-curriculares especialmente destinados a salvar las dificultades en lecto-escritura de aquellos estudiantes que así lo requieran (De Souza, Méndez). Aunque hay quienes proponen que dichos cursos de apoyo se destinen a *todos* los estudiantes sin efectuar distinciones (Carmona).

En cuanto al talante general del ciclo básico, se propone que éste no se conciba como una instancia común a todas las carreras pero sí incluya algunas asignaturas comunes (Carmona).

Opcionalidad

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

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

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

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

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

Se señala también que la propuesta afecta a las áreas histórico-teórica y tecnológica pero **no se visualiza claramente en el área proyectual** (Gilmet). Se afirma además que la misma parte de **supuestos erróneos** o al menos discutibles, como el que atribuye al estudiante de primer o segundo año la capacidad de definir su perfil formativo (Méndez). Se señala además que la propuesta promueve una indeseable **competencia entre asignaturas** y la consiguiente “tallerización” general de la carrera (Méndez). La misma no considera además la masividad ni la **estructura docente**, en tanto implica contar con docentes estables dotados de una elevada carga horaria. Por otra parte, la ausencia de asignaturas obligatorias parece **inadmisible en el área tecnológica**, dado que permite eludir contenidos que resultan claves para el ejercicio profesional (Méndez).

Más concretamente se señalan algunos aspectos puntuales que ponen en crisis la propuesta en su versión actual. En particular, se afirma la necesidad dar carácter obligatorio a los temas de Arquitectura Legal y ubicarlos sobre el final de la carrera, dado que resultan imprescindibles para la emisión del título habilitante (Carmona). Se cuestiona también la dotación de un elevado número relativo de créditos al ciclo inicial del área histórico-teórica, en relación al tramo central (con base en el cuadro presentado por asistentes académicos). Se propone trasladar parte de esos créditos al tramo central y ubicar allí también algunos contenidos obligatorios (Carmona).

Trimestralización

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

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

Titulación

Finalmente, y en relación con el modelo propuesto, se cuestiona la existencia de un único título que de cierre a variedad de itinerarios académicos, dado que la emisión del título habilitante supone el ejercicio de la responsabilidad decenal —y esto exige el acceso ineludible a ciertos contenidos— (Bervejillo). Se plantea además la necesidad de promover el ejercicio de la práctica profesional antes de la titulación correspondiente (Bervejillo).

Se decide destinar la próxima sesión a ensayar posible alternativas para el área, con base en el debate realizado. Se levanta la sesión.

Laura Alemán
coordinadora