

Asistentes

Magdalena Bervejillo, Gonzalo Bustillo, Diego Capandeguy, Liliana Carmona, Hugo Gilmet, Emilio Nisivoccia, Jorge Nudelman, William Rey, Ingrid Roche, Verónica Rosso.

Tema central

El debate gira en torno al **modelo de opcionalidad** propuesto, las alternativas posibles y los mecanismos capaces de sesgar o acotar el margen de elección. En particular, se evalúa la posibilidad de establecer un **orden de prelación** entre las asignaturas y la eventual definición de una base obligatoria. Esto se vincula a las inquietudes planteadas en torno a la definición y ordenación de contenidos. A continuación se ofrece una breve reseña de lo debatido y acordado en tal sentido.

Sobre el modelo propuesto

El modelo de opcionalidad propuesto da lugar a un espectro de opiniones que incluye el apoyo explícito (Capandeguy, Ligrone), la incorporación de ajustes (Bervejillo, Carmona, Rey) y el planteo de alternativas (Gilmet, Nisivoccia).

Por un lado se afirma que el modelo propuesto centralmente no supone *opcionalidad total*—dado que define tres áreas— y que así debe entenderse, pero sí habilita la instrumentación de cruces o hibridaciones entre las sub-áreas, lo que se visualiza como una posibilidad interesante y se pone a consideración como propuesta (Capandeguy). Con respecto a esto, se reafirma el hallazgo que ha significado la fusión entre historia y teoría experimentada con el curso de Arquitectura y Teoría (Bustillo).

Por otro lado, la hipótesis propuesta por decanato resulta demasiado abierta. Esto plantea en principio dos alternativas: buscar mecanismos capaces de acotar el margen de elección —recorridos fijos, **secuencialidad**— o incluir **contenidos obligatorios**.

Ajustes al modelo/secuencialidad

Uno de los problemas que se atribuye a la propuesta central (en su versión más pura) es la ausencia de secuencialidad entre las asignaturas, de tal modo que el estudiante puede hacer los cursos en cualquier orden. Esto habilita la asistencia a un mismo curso de estudiantes que registran diverso grado de avance, con las dificultades que —se señala— esto comporta para el docente y la construcción de su discurso.

Esta posibilidad se visualiza entonces como un problema, y los argumentos son varios. En

primer lugar, se afirma que el docente debe saber a qué tipo de auditorio se enfrenta, qué recorrido previo hizo el estudiante, para así poder abordar convenientemente los temas (Rey, Bervejillo). Se afirma además la necesidad de preservar y alentar la construcción progresiva del conocimiento, así como la imposibilidad de adoptar un mismo discurso para estudiantes con diferente grado de avance —sobre todo en cursos teóricos que no registran la interacción propia de los talleres (Gilmet). Bajo esta óptica, el modelo propuesto tiende a aplanar todo y desconoce el carácter progresivo del conocimiento, lo que se visualiza como uno de sus mayores problemas (Gilmet). Ante el argumento a favor de la riqueza que la variedad estudiantil puede aportar, se asume la existencia de varias teorías pedagógicas pero se afirma que la diferencia existente entre nuestros estudiantes ya es bastante grande como para aumentarla aun más (Roche), y que esta heterogeneidad quizá sea favorable al taller vertical pero resulta problemática para el área (Carmona).

Sobre esta base se sugiere establecer una secuencia; definir un orden relativo entre las materias y acotar así el margen de opcionalidad en el tramo central. Y se proponen varios mecanismos a tales efectos:

- definir **varios niveles de avance** y habilitar la **opcionalidad interna** en ellos; establecer una relación de previatura entre estos niveles y habilitar la libre opción en cada estadio (Rey, Bervejillo)

- definir cuatro **asignaturas obligatorias en cierto orden** —al margen de las opcionales—, creando itinerarios fijos en una porción de los créditos, y pensar estratégicamente los contenidos del ciclo inicial (Carmona)

- combinar el **manejo de niveles con la definición del recorrido vertical**, de modo que en cada área exista una secuencia establecida (Roche)

En este marco perviven algunas dudas concretas: contenidos posible del ciclo inicial (¿temas contemporáneos?), ubicación del curso de Historia de la Arquitectura Nacional (¿al principio o al final?), ubicación del curso de Historia de la Arquitectura Contemporánea.

Alternativas al modelo/obligatoriedad

Además de los citados ajustes, hay también fórmulas alternativas que conjugan contenidos obligatorios y opcionales. Una de ellas es la propuesta de Gilmet (presentada en agosto), que define una serie de **núcleos firmes obligatorios —y secuenciales—** acompañada por un espacio opcional formulado en términos de expansión y profundización (ver sesión 29/8). Los cursos opcionales podrán ser planteados por docentes de grado 3 o superior, siempre en el marco de la cátedra y no de modo aleatorio. Se aclara que esta propuesta supone la modificación real de la estructura docente y su efectivo ajuste a la ordenanza. Por otra parte, se rechaza la libre opción entre Teoría I y II, dado que no se trata de cursos intercambiables. Y ante el reclamo de una propuesta proveniente de Teoría, se recuerda la

misma fue ya presentada en abril de 2012 (Gilmet).

Por otra parte, el esquema de Nisivoccia combina también una **base troncal obligatoria** y un espacio opcional. Se propone establecer seis materias obligatorias —cuatro Historias (Uruguay, “Universal”, Modernidad y Contemporaneidad) y dos Teorías— que no agoten los 60 créditos mínimos exigidos, de modo que el estudiante deba siempre elegir entre otros cursos adicionales. Esto no supone una lógica secuencial, dado que las asignaturas podrán cursarse en cualquier orden (Nisivoccia).

Créditos/unidad curricular

Otro aspecto planteado es el de los créditos asignados a la unidad curricular. En muchos casos la unidad propuesta de 6 créditos se considera excesivamente fragmentaria y se rechaza por “minifundista” (Capandeguy). Por otra parte, la adopción de un esquema con diez cursos de 6 créditos (planteada por Ligrone en la sesión anterior) se percibe como una opción conservadora que mantiene la situación vigente (igual número de asignaturas y evaluaciones) y la empeora aun más mediante la reducción de contenidos asociada a la reducción de créditos (Roche).

Se propone continuar el debate conjunto **sobre la base de las propuestas planteadas**, a fin de alcanzar una o varias alternativas claras cuanto a opcionalidad y/o secuencialidad. Se levanta la sesión.

Laura Alemán
coordinadora