



**SEMINARIO
TALLER
IDEAS Y
ACCIONES
INTEGRALES**

**FACULTAD DE ARQUITECTURA DISEÑO Y URBANISMO
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian
Rector

**Facultad de Arquitectura, Diseño
y Urbanismo**

Dr. Arq. Gustavo Scheps
Decano

**Consejo de la Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo**

Orden estudiantil:

María José Milans
Andrés Croza
Sofía Ibarguren

Orden docente:

Arq. Juan Carlos Apolo
Dra. Arq. Mercedes Medina
Arq. Francesco Commerci
Arq. Salvador Schelotto
Arq. Fernando Rischewski

Orden de egresados:

Arq. Néstor Pereira
Arq. Patricia Petit
Arq. Alfredo Moreira

Comisión Asesora de Enseñanza

Decanato: As. Ac. Pablo Kelbauskas, Col.
Ac. Gastón Ibarburu

Orden doc.: Carolina Lecuna, Ana
Vallarino

Orden est.: Sofía Duarte, Sofía Ibarguren

Orden egr.: Gricelda Barrios

Comisión Asesora de Investigación

Decanato: As. Ac. Laura Fernández, Col.
Ac. Soledad Patiño

Orden doc.: Marcelo Payssé, Alina del
Castillo, María Calone

Orden est.: Cecilia Pérez, Cecilia Maggi

Orden egr.: Diana Spatakis

**Comisión Asesora de Extensión
y Cooperación con el Medio**

Decanato: As. Ac. Carina Strata,
Col. Ac. Paola Carretto

Orden doc.: Gonzalo Balarini,
Pablo Sierra

Orden est.: Lucrecia Vespa,
Cecilia Maggi

Orden egr.: Teresa Buroni

LDP: Norma Piazza

EUCD: Lucrecia de León

Comité Académico Seminario taller

Dra. Arq. Rosita De Lisi

Arq. Miriam Hojman

Mag. Natalia Mallada

Arq. Pablo Sierra

Arq. Raúl Velázquez

Equipo Docente Seminario taller

Dr. Humberto Tommasino

Arq. Luis Oreggioni

Arq. Gonzalo Balarini

Mag. Marcelo Pérez

Lic. Rita Soria

Coordinación general y edición

Servicio de Investigación y Extensión

Corrección

María Alicia Correa

Bellmar Badano

Diseño original

Servicio de Comunicación y

Publicaciones: Florencia Damiani

Diagramación

Guillermo Lago

Servicio de Comunicación y

Publicaciones: Lucía Stagnaro

Revisión

Sandra Moresino

Impresión

Empresa Gráfica Mosca

Depósito legal N°

xxxxxxx

ISBN: 978-9974-0-1370-4

Distribución

Servicio de Comunicación
y Publicaciones: Cecilia Gadea,
Virginia Matos

© **Facultad de Arquitectura, Diseño
y Urbanismo, 2016**

© **Los autores, 2015**

Los textos son de exclusiva
responsabilidad de sus autores, no
reflejan necesariamente la opinión de
la Facultad de Arquitectura, Diseño y
Urbanismo o de la Universidad de la
República.

Queda autorizada la reproducción total
o parcial de los artículos, siempre que se
mencione la fuente.

**Facultad de Arquitectura, Diseño
y Urbanismo**

Universidad de la República

Br. Artigas 1031 C.P. 11.200

Montevideo, Uruguay

Tel. (+598) 2 400 1106

www.fadu.edu.uy

publicaciones@fadu.edu.uy

sie@fadu.edu.uy

Montevideo, junio de 2016



**SEMINARIO
TALLER**
IDEAS Y
ACCIONES
INTEGRALES

ÍNDICE

- 6 Prólogo**
Más allá de las intenciones
Servicio de Investigación y Extensión
- 9 Mesa de apertura del seminario**
Dr. Arq. Gustavo Scheps, decano de la FADU, UDELAR.
Dr. Hugo Rodríguez, prorector de Extensión, UDELAR.
Mag. Fernando Peláez, prorector de Enseñaza, UDELAR.
Dra. Cecilia Fernández, prorectora de Investigación,
UDELAR.

CONFERENCIAS

- 22 Integralidad, conceptualización y alcances**
Dr. Humberto Tommasino
- 30 Integrales son complejas**
Arq. Luis Oreggioni

PONENCIAS

- 36 Play! Equipamiento lúdico**
Taller Perdomo
Doc.: Lorena Logiuratto, Constance Zurmendi.

- 42 Pensamiento del diseño y de la integralidad de las funciones universitarias**
Conceptos generales en la construcción de trayectorias universitarias entre los vecinos del Cerro, la Escuela Universitaria Centro de Diseño y el programa Apex
Doc.: Fernando Martínez Agustoni, Miguel Olivetti Espina, Rita Soria González
- 50 Convenio de cooperación de la facultad con el Ministerio de Defensa Nacional**
Comité de Habitabilidad
Doc.: Raúl Vallés, Marcos Bracco, María Bethania Cejas, Anahí Bermúdez.
- 62 (Re) activando pequeñas localidades**
Intervenciones arquitectónicas activadoras del espacio público. Aproximaciones a la práctica de proyecto
Taller Danza
Doc.: Carolina Pereiro, Eduardo Bertiz.
- 70 Siga el baile, siga el baile...**
Seminario Interdisciplinario de Producto - Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual
Doc.: Beatriz Liebner, María Emil Saldaña.

- 78 La práctica profesional de la EUCD**
Del modelo industrial-productivo al modelo social-productivo y participativo
Doc.: Rosita De Lisi
- 86 Aguas urbanas y gestión del riesgo**
Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU)
Doc.: Adriana Piperno, Pablo Sierra y equipo.

TALLER Y SALIDA DE CAMPO

- 96 La integralidad en la escena territorial**
De la idea a la acción en el marco del Programa Integral Metropolitano
Gonzalo Balarini, Marcelo Pérez.



PRÓLOGO

MÁS ALLÁ DE LAS INTENCIONES

Miriam Hojman

Arquitecta. Profesora adjunta, Servicio de Investigación y Extensión, FADU, UDELAR.

Tatiana Rimbaud

Arquitecta. Profesora ayudante, Servicio de Investigación y Extensión, FADU, UDELAR.

La articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión, el diálogo de saberes, la interdisciplina y la contribución a la sociedad —especialmente a los sectores más postergados— son las premisas básicas que han definido la *integralidad de las funciones universitarias* de la última década en la Universidad de la República. Aunque este concepto articulador no es nuevo en nuestra facultad, y se constatan avances en cuanto a oportunidades para el desarrollo de estas prácticas en los últimos veinte años, a partir del año 2012 se ha puesto un mayor énfasis en la promoción, el fortalecimiento y la discusión en torno a la integralidad, con la creación, en el primer decanato de Gustavo Scheps, de los servicios de Gestión Académica, y en particular, el de Investigación y Extensión.

Los libros *Extensión en tensión* (2012) e *Intenciones integrales* (2014) publicados por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), antecedentes del presente trabajo, exponen y sintetizan esta nueva mirada, y dan cuenta especialmente de la particularidad y complejidad de las disciplinas vinculadas a la integralidad comprendidas en la facultad. Y a la vez, exponen su riqueza. Algunos de los conceptos desarrollados por el decano en los prólogos de las mencionadas publicaciones han sido tomados como referencia en varias presentaciones de

Guillermo Lago

Profesor ayudante CSEAM, Servicio de Investigación y Extensión, FADU, UDELAR.

este seminario. Uno de los conceptos principales es una nueva manera de entender la integralidad, basada en tres ejes, los ejes cartesianos en el espacio: “visualizar las tres funciones como los ejes de un sistema de referencia del espacio de la actividad universitaria”¹, un modelo que “enfatisa la conexión entre funciones más que la singularidad de cada una”². Esta imagen tan clara para el pensamiento arquitectónico en la que se supera el esquema taxonómico de funciones con fuerte especificidad y aislamiento, es retomada por el prorector de Extensión Hugo Rodríguez, en la mesa de apertura. También Luis Oreggioni, en su conferencia, se refiere al diagrama como un esquema que simboliza la superación de la compartimentación funcional en la universidad. Por su parte, Humberto Tommasino, aunque utiliza otra representación, también se adhiere a un modelo integrador, que enfatiza la salida del aula del docente y del estudiante como elemento profundamente transformador de nuestra universidad.

Los prorectores de Enseñanza y de Investigación, Fernando Peláez y Cecilia Fernández, respectivamente, incorporan un

1 G. Scheps: “Extensión de la extensión” en Facultad de Arquitectura: *Extensión en tensión*, p.10. 2012.

2 G. Scheps: “Intenciones integrales” en Facultad de Arquitectura: *Intenciones integrales*, p.14. 2014.

tema que también ha sido abordado en estos últimos años en nuestra facultad: el de la calidad y excelencia de los procesos integrales. Como ambos expresan, es importante revertir las falsas oposiciones o contradicciones que se crean al pensar que la calidad de una de las funciones va en desmedro de la otra. Las actividades realizadas y los productos resultantes tienen el objetivo de revertir esas falsas oposiciones.

La presente publicación recoge las exposiciones, las ponencias y los resultados del Seminario Ideas y Acciones Integrales realizado en mayo del año 2015. Fue un paso más en la superación de la fragmentación histórica de las funciones universitarias, ya que participaron todas las disciplinas que integran la facultad. El seminario tuvo como objetivo principal generar un espacio de intercambio y reflexión para lograr una instancia académica en la que la investigación, la extensión y la enseñanza fueran protagonistas. Se avanzó en el camino que va de las *intenciones* a las *ideas* y *acciones*.

Es de destacar que los contenidos académicos del seminario fueron definidos a partir de una coordinación ideal aunque inédita en nuestra facultad. Trabajaron en conjunto los integrantes de las comisiones asesoras de Enseñanza, Extensión e Investigación y de los servicios de Enseñanza de Grado y de Investigación y Extensión. Se seleccionaron experiencias integrales desarrolladas en la facultad que, además de representar las distintas áreas de conocimiento, disciplinas y temáticas, han sido exitosas en cuanto a la articulación de las tres funciones, y además se inician en ámbitos con distintos cometidos preexistentes en relación con las funciones universitarias. “Play! Equipamiento lúdico” y “(Re) Activando pequeñas localidades...” surgen en cursos de enseñanza de talleres de Anteproyecto de la carrera de arquitectura; “Pensamiento del diseño y de la integralidad de las funciones universitarias. Conceptos generales...”; proyecto de la Escuela Universitaria Centro de Diseño y del programa APEX, se vincula a un Espacio de Formación Integral (EFI) desde el comienzo. El convenio de cooperación con el Ministerio de Defensa Nacional se origina en una demanda externa y se articula con la facultad a través del ámbito transversal Comité de Habilitabilidad. “Siga el baile, siga el baile...” (Seminario Interdisciplinario de Producto) es una iniciativa de una unidad

curricular del área proyectual de la licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. “La práctica profesional de la EUCD...”, que se desarrolla en el último semestre de la carrera de Diseño Industrial, es desde 2013 un Espacio de Formación Integral. Por último, “Aguas urbanas y gestión del riesgo” es una experiencia radicada en el Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo, que a partir de demandas externas se vincula a otros saberes disciplinares.

Con el objetivo de profundizar en aspectos didácticos y metodológicos, el seminario cerró con la realización de un taller interdisciplinario preparatorio de una salida a campo en el que cinco equipos acompañados por docentes del seminario y del Programa Integral Metropolitano, llevaron a cabo una visita exploratoria operativa en cinco territorios de la ciudad. Las salidas tuvieron como objetivo acercarse al trabajo y a las prácticas docentes con organizaciones y actores sociales para que los participantes consideraran nuevas posibilidades de trabajo en sus prácticas docentes.

Las *ideas* y *acciones* plasmadas en esta publicación ratifican el camino trazado por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en el cumplimiento de los lineamientos que la Ley Orgánica de la Universidad de la República propone en relación con el impulso y la articulación de sus tres funciones³. Es fundamental que se asegure el reconocimiento institucional de las actividades propuestas para ese fin en su justo valor académico. Resulta esencial promover la generación de conocimiento de calidad desde los espacios integrales, fortalecer el apoyo en la generación de proyectos, fomentar nuevas instancias de intercambio y actividades de formación que contemplen las particularidades y especificidades de las disciplinas y los campos de conocimiento que integran nuestra facultad.

³ “La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.”



MESA
DE APERTURA

GUSTAVO SCHEPS

Doctor. Arquitecto. Decano de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UDELAR.

Buenas tardes, bienvenidos. Es un gusto recibirles en la inauguración del Seminario taller Ideas y Acciones Integrales. La actividad que propone este seminario ha tomado una relevancia particular en el contexto presente. A la natural trascendencia que tiene por su temática, y a lo positivo que siempre resulta este tipo de encuentros interdisciplinarios, se agrega la oportunidad de su realización, ya que, desde el rectorado del doctor Markarian, se ha puesto en discusión la forma de entender la extensión en tanto función universitaria. El debate que propicia el rectorado inevitablemente lleva a reflexionar acerca de la integralidad de las funciones universitarias. Resulta sano que una institución revise sus fundamentos, pero también es importante no aislar un aspecto de su contexto y no perder de vista las relaciones transversales. He de agradecer muy particularmente la presencia de los tres prorectores; el hecho traduce fielmente el espíritu que anima el seminario y seguramente el debate.

La formulación que ordena la actividad de la universidad en sus funciones “históricas”: enseñanza, investigación y extensión, de larga data, induce y orienta a partir de su mismo enunciado y existencia ciertas formas de mirar, de pensar y de actuar. Las categorías de análisis y de clasificación en que se constituyen las funciones han permitido tomar clara conciencia de los diferentes perfiles del hacer universitario, y perfeccionarlos. Pero al mismo tiempo permiten que cada una de estas categorías se independice, desarrolle una mirada

aislada, ensimismada en sus particularidades, y que ciertos marcos ideológicos que las caracterizan —eventualmente— puedan resultar limitantes por hegemónicos.

Las funciones universitarias incorporan cierto grado de especialización. Esto presenta riesgos que es importante considerar. La especialización permite profundizar y desarrollar eficientemente un determinado cuerpo de actividad o de saber. También genera formatos de trabajo y condiciones de legitimación que, a su vez, se vuelven condicionantes de la actividad y restricciones para su propia evolución.

La categorización lleva a definir qué pertenece a cada categoría y por tanto a establecer —con diversos grados de rigidez— las condiciones que deben cumplirse para que algo se reconozca como perteneciente a una cierta categoría. Se observan dos extremos poco favorables. Por un lado, la sobredefinición de las condiciones de pertenencia, con la que todo parece quedar explicado, descrito y protocolizado; en la práctica, esto supone una condición sumamente restrictiva, que admite pocos matices en la manera de hacer las cosas y puede resultar excluyente. En el otro extremo aparecen los criterios de pertenencia demasiado generales; las definiciones excesivamente vagas son también, a su modo, paralizantes, por cuanto no resultan suficientes para definir y orientar la acción: la identidad se desdibuja; potencialmente “vale todo”.

El riesgo de una muy alta definición de los requisitos de pertenencia o inclusión es muy común. A menudo se tiende a simplificar el complejo universo que constituye la universidad, definiéndolo a partir de formulaciones que —y esto es casi inevitable— suelen funcionar de manera apropiada para ciertos tipos de actividades, mientras que para otros, no. Por ejemplo, existen y se manejan criterios ligados a la definición de la “investigación” que la legitiman, que la validan, que determinan qué proyectos, procedimientos y resultados de la investigación son aceptables y cuáles no; por la vía de los hechos, otras modalidades de trabajo, también rigurosas y valiosas, que operan fuera de esos criterios de verificación, legitimación y hasta de difusión, quedan excluidas. Lo mismo puede decirse de cualquiera de las otras funciones universitarias. En la enseñanza, para manejar otro caso, prima la idea de la alta dedicación como requerimiento ineludible para la docencia de excelencia; y esto se supone válido para toda la enseñanza. No es así tampoco en todo el universo de las disciplinas que forman parte de la universidad. Hay muchos casos en los que, al revés, la excesiva permanencia en sede puede alejar al docente del ámbito donde se desarrolla lo medular de ciertas disciplinas; la aceptación e imposición acrítica de esta generalización acaba por disminuir la calidad de la enseñanza, lo que lamentablemente se ha verificado en más de una ocasión. Naturalmente, lo mismo se puede afirmar acerca de la extensión. Para determinados ámbitos, los criterios que caracterizan la práctica de la extensión —e incluso la función en sí misma— resultan más funcionales que para otros.

Entender las funciones universitarias como líneas independientes ha sido útil y eficiente, en tanto ha permitido avanzar en profundidad y perfeccionar cada una de ellas. Pero es insuficiente y debe complementarse. Tal vez por deformación profesional, me resulta claro visualizar las funciones como los tres ejes de referencia del espacio de la actividad universitaria. En este esquema interpretativo cualquier acción universitaria queda referida a las tres coordenadas, según la carga de cada función. La imagen permite advertir al mismo tiempo la autonomía y las relaciones entre las funciones, y visualizar la lógica de la especialización y la interacción. Recuerda, además, que las tres existen, y que siempre es posible preguntarse acerca de la viabilidad, oportunidad y consecuencias de incorporar o incrementar alguna dimensión.

Estos temas son enormemente interesantes y muy apropiados para nuestra facultad, dadas las características de nuestros saberes y nuestras praxis. Entiendo la arquitectura como una especialización desespecializada; la contradicción es solo aparente. La creación de conocimiento por parte de disciplinas que avanzan y se perfeccionan cada vez con mayor profundidad y éxito, tiende a dejar de lado el conjunto, lo que debilita la visión global. Podemos visualizar la actividad de crear conocimiento —también— como un espacio en el que coexisten un conjunto de “nodos” que representan el saber especializado. La arquitectura y el diseño, en su hacer práctico y reflexivo, se mueven “entre” los “nodos” interactuando con ellos y proponiendo vínculos y conexiones entre ellos.

Desde esa lógica, la actividad de la extensión resulta de alto valor académico y muy natural. Nuestro laboratorio principal es “el mundo”; es la escala 1:1. Para algunos aspectos muy particulares de la investigación podemos requerir equipamientos especiales o ambientes hipercontrolados, pero la mayor parte de nuestro pensamiento disciplinar, y posiblemente lo central y más específico de nuestro descubrimiento y aporte, se despliega en el mundo que nos rodea, en la transformación de esa realidad. Como disciplina actuamos siempre en situaciones de alta complejidad, frente a fenómenos multicausales, multifactoriales. No somos una ciencia descriptiva, no somos una ciencia predictiva; generamos conocimiento y acción para la transformación del espacio del hábitat, en todas sus escalas. Para nosotros, arquitectos y diseñadores —como para otras disciplinas análogas—, es muy natural pensar y actuar de manera integrada, considerando simultáneamente la parte y el todo; por tanto nos resultan útiles, eficientes y oportunas las actividades de extensión y relacionamiento con el medio. La mirada integrada e integradora de la arquitectura es posiblemente el aporte más importante que nuestra área disciplinar pueda ofrecer a la universidad.

Por todo esto, y por los aportes que puedan surgir desde aquí al debate que vive la universidad, resulta feliz y estimulante este seminario. Bienvenidos. Agradecemos la participación y el esfuerzo de todos, en particular la presencia de nuestros tres amigos prorectores que nos acompañan en esta mesa. Gracias por participar; felicitaciones y un gran reconocimiento para quienes han llevado esto adelante.

HUGO RODRÍGUEZ ALMADA

Doctor en Medicina. Prorector de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR.

Para empezar, no puedo dejar de mencionar lo que significa estar en este aulario que lleva el nombre del ingeniero José Luis Massera, cuando se conmemoran los cien años de su nacimiento. Y más aún cuando la Universidad de la República está embarcada en una serie de actividades para reconocer, recordar y reestudiar a Massera, quien es indudablemente una importante figura de la ciencia y de la política de nuestro país. No puedo evitar el recuerdo —perdonen la autorreferencia— porque Massera fue el primer preso que vi en el penal de Libertad cuando llegué de “la isla”. Él estaba parado con toda su dignidad, con su mameluco gris y su número 2117 en el pecho y una cinta negra que distinguía a los que habitaban en el primer piso de la cárcel. Ese era su hábitat en ese entonces.

Dicho esto quiero decir que agradezco mucho la invitación, particularmente porque he empezado a interiorizarme de lo que hace la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en materia de extensión, y lo miro con muchísimo interés. Me parece que, en ciertos aspectos, esta facultad puede ser un modelo a seguir entre otros muchos modelos válidos.

El tema de esta actividad es la integralidad, que es un paradigma fuerte, importante. Antes de realizar una serie de elogios a la integralidad, quiero detenerme en sus riesgos. Me refiero al riesgo de convertirla en una suerte de fetiche, en una palabra comodín que se usa para todo, con distintos significados y con ninguno, creyendo que su sola mención valida cualquier tipo

de acción. Me refiero al riesgo de olvidar su contenido intrínseco, profundo, que le da sentido, valor, y que justifica que en la Universidad de la República se lleven adelante experiencias de este tipo.

El valor potencial de la integralidad es el que surge de pararse ante los problemas complejos de la mejor manera posible, esto es, desde las miradas múltiples, desde disciplinas diversas, empleando métodos varios y conjugando experiencias disímiles de actores diversos.

Dentro de las variadas concepciones implícitas o explícitas que rondan la integralidad podría aceptarse la que la señala como una categoría que incluye la interdisciplina, la integración de las funciones universitarias (lo que trasladado a términos institucionales de la UDELAR sería la intersectorialidad), y alguna forma de diálogo del conocimiento científico con los saberes populares, de la academia con extramuros.

Tenemos que ser enfáticos en reconocer que el valor de la interdisciplina —cuando aplica— presupone la existencia de disciplinas. No es la conjugación de la nada con la nada sino la integración de cuerpos de conocimientos y métodos disciplinarios. Por lo tanto es una falsa oposición la discusión sobre la preeminencia de las disciplinas o la interdisciplina. Sin disciplinas fuertes no hay interdisciplina por la que valga la pena transcurrir.

Otro tanto ocurre con la intersectorialidad: requiere que las tres funciones universitarias estén fuertemente desarrolladas —con calidad— para que el paradigma integral tenga algún sentido.

En cuanto al diálogo entre el conocimiento científico y el saber popular, tan característico de la extensión universitaria, debe quedar bien claro que en esa interacción el rol de la universidad es precisamente el aporte del conocimiento científico, del aporte académico.

El decano Gustavo Scheps, en un inspirado artículo, planteó algunas cuestiones importantes que voy a leer, haciéndolas mías. En una breve introducción a la publicación *Extensión en tensión*, producto elaborado por la Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio y el Servicio de Investigación y Extensión de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Scheps tuvo el mérito de resumir, en pocas y claras palabras, algunas ideas complejas que me parece que vale la pena trasladar acá. Esta publicación es de fines de 2012 y la introducción la tituló “Extensión de la extensión”, concepto que en sí mismo me interesa mucho y con el que comulgo.

El decano plantea que hay una mirada de las funciones universitarias que las coloca como una tríada, complementarias pero independientes, que reconoce las cualidades de cada función y habilita su profundización. Señala el riesgo del aislamiento de cada una de las funciones universitarias y describe otra manera de ver esta relación entre las funciones y dice: “tres funciones como eje de un sistema de referencia del espacio de la actividad universitaria.” Y que esta visión remita a la integralidad de la acción no sustituye la idea de tríada sino que se suma a ella. Resulta menos favorable al avance en profundidad pero es más apta para potenciar relaciones. Voy a citarlo otra vez textualmente, porque está muy bien expresado. Señala que: “La integración de los dos esquemas interpretativos...” —que señaló antes, el de las tres funciones como complementarias, y la otra visión como un sistema de referencias— “...resulta en un entendimiento de riqueza notablemente mayor que el que proporciona cada uno de ellos por separado. El abordaje de

la complejidad requiere un simultáneo manejo de especificidades y relaciones”¹.

El segundo ítem que quería tocar tiene que ver con la especialidad y la generalidad. Es un asunto que me preocupa, más allá de lo epistemológico, por la sencilla razón de que soy médico y conozco dónde ha llevado a la medicina el paradigma de la superespecialización. Se trata de un camino bastante terrible que termina por cuestionar cuál es verdaderamente el objeto de la medicina, si es una parte o el todo, si es un aparato, si es una célula, si es un gen o si es la persona y la comunidad. Dentro de la medicina a mí me toca ejercer como especialidad la medicina legal, la más general de las especialidades médicas y en la que no tenemos forma de hacer nuestro trabajo si no es en relación con el resto de las especialidades médicas y el resto de las ciencias sociales, exactas y naturales. Por eso veo claro que la contradicción generalidad-especialidad es otro falso dilema. Y esa dialéctica de lo general y lo particular se expresa muy claramente en esta facultad donde se trabaja el diseño. Hace muchos años que trato de explicar cómo es esa dialéctica de la especialidad y la generalidad en el trabajo de mi disciplina y no encontré un mejor ejemplo para explicarla que con el diseño. Preparé una presentación en Powerpoint que muestra tres imágenes: un Fiat Uno, una cámara Nikon cuyo modelo no me acuerdo y un fideo (el más vendido en Italia). Entonces les pregunto a los estudiantes qué tienen en común el Fiat Uno, la cámara Nikon y el fideo. La respuesta es que los tres objetos fueron diseñados por la misma persona, por un mismo diseñador. Un diseñador que no es mecánico, ni cocinero ni fotógrafo, pero que sabe diseñar.

Comprobamos en nuestra actividad, y existen muchos otros ejemplos de disciplinas holísticas en nuestra UDELAR, que sí podemos hacer productos concretos y trabajos específicos con una visión generalista, con un método generalista, por eso nos resulta tan familiar y tan natural, aunque desde el punto de vista teórico lo hayamos pensado y elaborado en forma rezagada en comparación con la práctica.

¹ G. Scheps: “Extensión de la extensión” en Facultad de Arquitectura: *Extensión en tensión*. FADU-UDELAR. 2012.

Para terminar, quiero señalar que, desde el Servicio de Extensión y Actividades en el Medio, estamos desarrollando unas orientaciones que la universidad ha decidido adoptar, que se pueden resumir en la expresión “más y mejor extensión universitaria” y no tendría problema en cambiarlo por “extensión de la extensión”, al decir del decano Scheps. Queremos más extensión en el sentido de que queremos trabajar activamente para que la extensión universitaria no sea patrimonio de un grupo de docentes motivados, y queremos trabajar para que la extensión universitaria sea reconocida como una dimensión absolutamente ineludible en ese sistema de tres ejes, aun sabiendo que dejarla de lado no es hacerla desaparecer del espacio sino tomar una opción cero, y que eso es también una definición de política universitaria.

Queremos por tanto que, como consecuencia de esa visión, la extensión se expanda y se descentralice todo lo que sea posible, queremos venir a aprender de las experiencias de los servicios, queremos nutrirnos de la singularidad, queremos valorar la diversidad, no queremos decir cómo tiene que materializarse la extensión universitaria sino que queremos facilitar la manera de gestionarla y llevarla adelante de la mejor forma, de acuerdo con las condiciones concretas de cada servicio, de cada disciplina, de cada docente.

Por último, hemos propuesto que el eje central de la extensión universitaria y el relacionamiento con el medio sea el paradigma de los derechos humanos. Nos parece que toda lo relacionado con la extensión universitaria cabe perfecta y cómodamente en esta categoría, en el reconocimiento de aquellos derechos que todavía les son negados a muchas personas y a muchas comunidades, de los desarrollos desiguales que existen desde el punto de vista social, económico, político, cultural y artístico, sin olvidar que los innegables progresos sociales que se han dado en nuestro país y en el continente no quitan ni un milímetro de vigencia al reclamo por el ejercicio de los derechos de todas las personas y en todas sus generaciones. Esto dicho un 19 de mayo puede parecer una alusión a los acontecimientos del día de mañana, y quiero decir que desde luego la cuestión de la verdad, la justicia, la memoria y la reparación de lo ocurrido durante el terrorismo de estado es una parte fundamental, pero no es ni por asomo el universo de los derechos humanos, que debe valorarse y trabajarse en todas sus dimensiones y en toda su profundidad. Estamos convencidos de que la extensión universitaria, trabajando integralmente con la enseñanza y con la investigación, sin duda será la mejor contribución posible que la Universidad de la República, en esta etapa histórica, puede hacer al medio en el cual está inserta y en el cual interactúa.

FERNANDO PELÁEZ

Magíster en Matemáticas. Prorrector de Enseñanza,
UDELAR.

Buenas noches. En primer lugar quiero agradecer la invitación y felicitar a todos los responsables de la organización de este seminario-taller, que sin duda va a aportar un montón de elementos para seguir reflexionado sobre estos temas tan relevantes para la universidad.

Hace menos de cuatro meses que asumimos el cargo y en este tiempo hemos recibido invitaciones de muchísimos sectores de nuestra universidad; de esta manera tomamos real conciencia del movimiento importante impulsado por un gran grupo de docentes, y por supuesto de estudiantes, egresados y funcionarios, para llevar adelante jornadas de este tipo en las que se socializa, se difunden actividades e ideas y se plantean instancias para la reflexión y el debate. Confirmamos además el tamaño, la riqueza y la diversidad de la institución, que desarrolla enseñanza, investigación y extensión en una amplia gama de áreas de conocimiento. En todas ellas también hay una apuesta a la innovación, a seguir aportando ideas para que sean debatidas, por supuesto. Sin embargo, hay una cosa que es muy grato reconocer: a pesar de todas las posibilidades de apostar a la innovación, siempre hay una base inspirada en los pilares fundamentales de la universidad latinoamericana, particularmente la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y el libre acceso. Así que realmente quiero felicitarlos, porque la realización de estas jornadas es fundamental para seguir avanzando.

Quiero mencionar algunos aspectos vinculados a los temas de enseñanza, o que atañen a la Comisión Sectorial de Enseñanza central. Por supuesto, la integración de las tres funciones universitarias y todo el avance que podamos seguir haciendo en ese sentido seguramente pueda mejorar una serie de situaciones problemáticas que existen desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, quiero mencionar algunos problemas de desempeño educativo, que no son propios solamente de nuestra universidad, son mundiales, y se presentan incluso a otros niveles educativos como la educación media. Estoy hablando de la calidad de los aprendizajes, del abandono, de la desafiliación prematura, del rezago y del estancamiento en la acreditación de los niveles correspondientes. Estos problemas ya se vienen tratando desde hace tiempo mediante diversas políticas desarrolladas por el rectorado y las autoridades anteriores. Hay toda una serie de líneas de acción que intentan revertir estas situaciones, al mismo tiempo que se impulsa un mayor ingreso —en particular de jóvenes— a la educación permanente, especialmente a la enseñanza terciaria y en particular a la enseñanza universitaria. Vamos a continuar en ese camino tratando de aportar algunas otras ideas.

Menciono dos objetivos que están relacionados con lo anterior, que son dos desafíos permanentes —probablemente hable bastante de desafíos— que nos estamos planteando como universitarios. Por un lado, está el desafío de la

democratización de la educación. Como universidad tenemos el compromiso de hacer todos los esfuerzos posibles para lograr la concreción efectiva del derecho a la educación de todos los ciudadanos; por eso es necesario continuar y profundizar la coordinación con todos los niveles educativos públicos, como por ejemplo la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En el caso particular de la universidad, debemos seguir profundizando todos los aspectos vinculados con la democratización del ingreso, así como con diversas acciones de apoyo a los estudiantes, generando las mejores condiciones para un real acceso a una educación de calidad durante toda la trayectoria educativa. Sin dejar de lado la relevancia de la educación permanente y de los posgrados, debemos propender a la formación de egresados dotados de los conocimientos, competencias y habilidades necesarios para cumplir adecuadamente con los requerimientos científicos, académicos y profesionales propios de cada carrera, y para responder con compromiso ético a las necesidades y demandas de la sociedad en la que estamos insertos. Al mismo tiempo, los egresados deben estar atentos a presiones y demandas de otros sectores, particularmente los más mercantilistas.

Como decía, hay una serie de políticas que está desarrollando la universidad para resolver algunos de estos problemas y seguir avanzado hacia algunos de estos objetivos. Por supuesto que hay muchos otros problemas, y también muchas otras ideas nuevas. Hay una herramienta relativamente reciente, vinculada a la posibilidad de revertir situaciones que consideramos inadecuadas, que es la nueva ordenanza de estudios de grado de la Universidad de la República; por un lado, esta ordenanza plantea una serie de normas para todos los estudios de ese nivel, una serie de criterios formales para organizar los planes de estudio, e incorpora otros elementos fundamentales. La ordenanza tiende, por ejemplo, a generar incentivos de colaboración entre carreras y disciplinas, a favorecer la movilidad horizontal y de trayectorias diversificadas, a incrementar las opciones de los estudiantes para organizar sus estudios e incorpora la integración al currículo de experiencias de articulación entre extensión, enseñanza e investigación. Es un aporte fundamental, es una norma todavía nueva que debemos seguir cuidando; debemos estar atentos a cómo se aplica para poder

optimizar sus resultados. En ese sentido ha surgido algo que era posible que ocurriera —dada la gran variedad de facultades, servicios y realidades completamente diferentes—: algunas dificultades, fundamentalmente en la implementación de la ordenanza. Justamente, dándole continuidad a las jornadas de evaluación de los nuevos planes de estudios, de noviembre del año pasado, organizadas por la Comisión Sectorial de Enseñanza conjuntamente con la red de unidades de UAES —unidades de apoyo a la enseñanza—, la Comisión Académica de Grado acaba de aprobar un documento que permitirá a los servicios plantear observaciones y ajustes a los planes de estudios teniendo en cuenta la experiencia de estos años. Es imprescindible detectar las dificultades que hayan aparecido en la aplicación de esos nuevos planes, y reflexionar juntos sobre los eventuales ajustes que se considera conveniente realizar. Está claro que en muchos casos no alcanza con decir “en mi plan de estudios, para que me lo aprueben sin inconvenientes, pongo diez créditos de extensión por ahí”; realmente, si no creamos un sistema cuidadoso de orientación a los estudiantes, si no generamos actividades que los estudiantes puedan desarrollar adecuadamente, surgirán muchos problemas. Y por supuesto, respetando la enorme diversidad que enriquece a nuestra UDELAR.

Así que seguiremos apostando a la aplicación de la ordenanza de grado, dándole continuidad a las jornadas y viendo todas las mejoras y ajustes necesarios que planteen los distintos servicios para su mejor aplicación.

Muchos de estos desafíos tienen que ver con lo que decíamos, con bajar a tierra estas ideas, estas consideraciones teóricas que necesitamos construir en el territorio. Por eso, jornadas como esta me parecen estupendas porque muestran y difunden experiencias concretas de realización de actividades que vinculan todas las funciones universitarias de manera integral. Ese es uno de los grandes desafíos de la universidad.

Quería terminar con el mensaje de que justamente en estos procesos muchas veces nos encontramos con aquello sobre lo que nos alertaba Vaz Ferreira. Caemos en falsas oposiciones, encontramos contradicciones donde no las hay, caemos en falsos dilemas; entonces, quería simplemente comentar y

plantear que no debemos caer en esas falsas contradicciones, y que en estos momentos debemos generar toda una serie de equilibrios. No siempre es conveniente lograr equilibrios, pero en este caso creo que sí lo es. Por ejemplo, las cuestiones vinculadas a la pedagogía general de ninguna manera son contradictorias con la didáctica especial. El fortalecimiento de la formación básica por un lado, y la flexibilización curricular por otro, se pueden y se deben articular adecuadamente. El deseable vínculo de los estudiantes con las actividades de investigación y extensión no se contradice en lo más mínimo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los principios teóricos y acumulación de cada disciplina, con la transmisión intergeneracional de los capitales culturales y científicos y la formación en las metodologías prácticas y técnicas correspondientes a cada carrera. El desarrollo de habilidades,

destrezas y competencias no es contradictorio con la adecuada apropiación de conocimientos disciplinares. La riqueza del trabajo interdisciplinario no es contradictoria con la formación específica y profunda en una disciplina. Y algo que nos interesa muchísimo: la equidad y la inclusión educativa no son contradictorias con la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos pares de supuestos opuestos, no solamente no son contradictorios sino que son indisolubles.

Creo que todos continuamos la búsqueda de la democratización del conocimiento, particularmente del conocimiento avanzado que considero uno de los desafíos más grandes que tenemos en esta etapa del desarrollo humano. Quiero agradecerles y felicitarlos nuevamente deseando muy buena jornada para todos.

CECILIA FERNÁNDEZ

Doctora en Química. Prorectora de Investigación,
UDELAR.

Buenas noches a todos. Me sumo a los agradecimientos y felicitaciones de mis compañeros. Descuento que en el rato que me pueda quedar hoy a escucharlos voy a aprender mucho.

Con respecto a la investigación, es claro que es la función que se suele ver —por lo menos en el imaginario— como la más desconectada de las prácticas integrales. La integración de la enseñanza y la extensión es algo que, en general, se ve más naturalmente. Me gustaría mucho poder transmitirles que, desde el prorectorado de Investigación y desde la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), no tenemos la visión de que la actividad de investigación en la universidad tenga que ser algo desconectado de las demás funciones. Más bien al contrario; lo que pasa es que a veces, retomando un poco lo que decía Fernando, se establece una falsa oposición entre el cuidado por la calidad de la investigación y la importancia de volcar a la sociedad el conocimiento producido en la institución. Uno de los grandes desafíos a que nos enfrentamos es, precisamente, el de cuidar mucho la calidad académica y, a la vez, propender a que el conocimiento producido sea volcado a la sociedad. Desde que la CSIC existe, desde el año 1992 —es la más antigua de las comisiones sectoriales—, esa siempre ha sido una preocupación.

Otra cosa que siempre ha sido un objetivo de la CSIC es la promoción del desarrollo de la investigación de calidad en toda la universidad. Retomando algo que decía Hugo con

respecto a que no se trata de que solo un grupo de docentes realice actividades de extensión, tampoco se trata de que la actividad de investigación sea algo privativo de un grupo de docentes, sino que la idea es que se realice investigación de calidad en todas las áreas de conocimiento y en todos los servicios. También esa es una forma de alimentar la integralidad: pensamos que, en la medida en que logremos emparejar hacia arriba la calidad de la investigación en toda la institución, vamos a mejorar la calidad de nuestros cursos y, a su vez, vamos a mejorar la calidad de las actividades de extensión. El producto de la investigación puede alimentar las otras dos funciones, y viceversa. Algunas de estas ideas fueron comentadas por los compañeros que hablaron antes que yo, tanto el decano como el prorector de Extensión. Se trata de jerarquizar la calidad de cada una de las partes. Una investigación fuerte debería potenciar la integralidad de las funciones. Me parecía importante comentarles esto porque, entre las falsas oposiciones que se crean, a veces se coloca a la actividad de investigación como opuesta o rival de las otras, como si en la universidad hubiera, por un lado, docentes preocupados por la calidad de su investigación y, por otro lado, docentes preocupados por acercar la universidad al medio. Tenemos que romper ese antagonismo.

Dicho esto, y tratando de aterrizar en cuestiones más concretas, les comento que en los últimos años se procesó en la CSIC una discusión importante acerca de la integración

de la función de investigación con el resto de las funciones, en particular en cuanto a la evaluación de los docentes en el régimen de dedicación total. Existía, al menos en algunos servicios, la idea de que los docentes con dedicación total deben dedicarse exclusivamente a la investigación. Está claro que eso no es así y, de hecho, en un documento de criterios de evaluación que pueden consultar en la página web de la Comisión Central de Dedicación Total, se explica que no se concibe un docente con dedicación total que no practique la totalidad de las funciones universitarias. Estas pautas buscan que el producto de la investigación se refleje en la enseñanza y en la realización de actividades de extensión, tanto de divulgación de la investigación como de otras formas de vinculación con la sociedad. Me parecía importante comentarles estas ideas de la manera más llana posible porque, al igual que los compañeros, pienso que no nos hace bien que exista un antagonismo en la interna de la institución entre dos categorías de docentes, unos preocupados solo por la investigación, otros que buscan llevar la universidad al medio.

También me gustaría hacer algún comentario con respecto a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo porque sé que es de los servicios que sienten que las propuestas de investigación que presentan a la CSIC no se evalúan como tendrían que ser evaluadas, que no se entienden. Es probable que haya algo de eso; tenemos que trabajar para que no suceda más. En las jornadas de planificación estratégica estuve con una asistente académica del decano y hablamos justamente de este problema. Le dije que quiero visitar todos los servicios y, en particular, quiero visitar la facultad para tratar de ver cómo podemos solucionarlo. Seguramente este problema tenga que ver con la dificultad inherente a la evaluación de propuestas interdisciplinarias; eso es algo que comentábamos también hace unos días en el Espacio Interdisciplinario: las propuestas que se salen de “lo clásico” —entendiendo por tal lo disciplinar— son las que más cuesta evaluar. Tengo un enorme respeto por la formación de los arquitectos, creo que es de las más completas, sin duda es de las más integrales —valga el abuso del término— que tenemos en la universidad, de las más equilibradas, puesto que conjuga, además de un

componente tecnológico, un componente social y uno artístico y de diseño creativo, todos muy importantes. No puede ser que a una facultad que forma este tipo de profesionales le vaya mal al competir por propuestas de investigación; es algo que tenemos que corregir.

Al igual que los compañeros, que hicieron referencia a algunas cosas que están pasando en este momento en el país, me interesa hacer una pequeña reflexión sobre un proyecto de ley que se está discutiendo en este momento en el Parlamento; es de los que fueron enviados por el Poder Ejecutivo en los primeros días del gobierno, y se refiere a la creación de un Sistema Nacional de Competitividad. La semana pasada hubo una actividad sobre este proyecto en el paraninfo, coordinada por la CSIC. La actividad se planteó sobre la base de cierta preocupación porque en ese proyecto —por lo menos en la forma en que está escrito aunque no haya sido el espíritu de los redactores— todo lo relativo al desarrollo de la producción científico-tecnológica nacional se plantea al servicio de mejorar la competitividad del país en el sentido de mejorar su capacidad exportadora, como si la única contribución de la producción de conocimiento al desarrollo nacional fuera esa, dejando de lado aspectos sociales o culturales, o de apoyo a la salud. A partir de esa preocupación, la CSIC convocó a una reflexión sobre el proyecto. De pronto, esta es una forma clara de mostrarles que al prorectorado de Investigación le interesa que la producción de conocimiento se derrame sobre todos los sectores de la sociedad. De hecho, aún la investigación más básica y alejada de lo que pueda ser una preocupación social, es una contribución a la cultura del país y, por lo tanto, también contribuye al desarrollo nacional integral. Además, como institución que se financia con recursos públicos, la universidad tiene el compromiso de articular la producción de conocimiento con la demanda de ese conocimiento por parte de la sociedad. Seguramente ustedes saben que la CSIC siempre ha tenido programas con ese objetivo. Durante el último rectorado desarrolló otros, como el de proyectos orientados a la inclusión social, que le interesa particularmente reforzar. Probablemente este sea de los programas más difíciles de instrumentar porque implica apoyar propuestas de generación de conocimiento orientado a la resolución de problemas

que dificultan la inclusión de los actores de la sociedad que actúan como contraparte, y no proyectos de extensión.

Estas reflexiones fueron bastante desordenadas pero me parecía importante tratar de explicar el punto de vista del prorectorado de Investigación a un auditorio preocupado por la integralidad. Algo que no mencioné, y que también es un aspecto muy importante de cualquier actividad de investigación, es la formación de recursos humanos. Un objetivo fundamental de un grupo de investigación es la formación de investigadores, y la formación de investigadores solo se puede hacer en el marco de un grupo de investigación. Es decir que otra de las razones por las cuales es muy importante contar con investigación de calidad en todas las áreas

del conocimiento es que necesitamos recursos humanos capaces de crear conocimiento en todas las áreas. La formación de investigadores es entonces una integración natural de enseñanza e investigación.

Felicitaciones otra vez por la iniciativa; vamos a ver qué nos cuentan ahora ustedes de las prácticas integrales en la facultad. Quedo en deuda desde ya con la visita al servicio; les adelanto que no solamente quiero conversar con el decano y los asistentes académicos sino con todos; me gustaría mucho recorrer la facultad y conversar con los docentes para conocer las dificultades con las que se han encontrado al presentar solicitudes a la CSIC y lo que sienten que les hace falta.



CONFERENCIAS

INTEGRALIDAD, CONCEPTUALIZACIÓN Y ALCANCES

Humberto Tommasino

Magíster en Extensión Rural, doctor en Medio Ambiente y Desarrollo.
Profesor agregado, Departamento de Ciencias Sociales, Área de Extensión,
FVET, UDELAR.

Buenas noches. Les agradezco a los compañeros de Arquitectura, a Miriam, a Tatiana, a todos los compañeros con los cuales trabajamos para el seminario taller.

Algunas consideraciones preliminares: la integralidad no es una propuesta reciente ni mucho menos, es una propuesta que tiene una historia bastante larga, uno de cuyos protagonistas esenciales fue la FEUU, la Federación de Estudiantes, que la propuso como una oportunidad de pensar una universidad diferente, donde las funciones estuvieran integradas, donde el diálogo de saberes y la interdisciplina convivieran en el acto educativo. Nosotros, desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, lo que hicimos en el periodo 2007-2014, fue recuperar algunas de estas tradiciones y propuestas históricas, que no solo pertenecen a la FEUU, sino que también ha recuperado el programa APEX a partir de los inicios de la década de los noventa. El APEX plantea la articulación del aprendizaje y la extensión, y también un componente de investigación importante que el programa ha desarrollado en varios momentos de su trabajo desde 1993 hasta ahora.

Estos son aspectos esenciales. Creo que la posibilidad de establecer procesos de integralidad junto con los estudiantes tal vez sea una de las cosas que permita modificar nuestra Universidad de la República. Es notoria la potencialidad transformadora de la integralidad del acto educativo. Nosotros hemos verificado en innumerables prácticas la posibilidad de integrar la extensión y la investigación al acto educativo, en lo que hacen los estudiantes, y su potencia a la hora de concretar su formación. El “partido” no se juega en lo que hacen los docentes solamente, se juega necesariamente en la formación de los estudiantes. Y la formación de los estudiantes en ese espacio integral hay que impulsarla y disputarla para tener una universidad nueva, una universidad distinta que ofrezca a los estudiantes objetos de estudio y formación pertinentes.

Podemos establecer dos objetivos básicos de esa propuesta de integralidad: primero, el intento de romper con la “fábrica de profesionales” que es la Universidad de la República. De alguna forma, si lo vemos globalmente, como dice Carlevaro en alguno de sus textos, somos una fábrica de profesionales y técnicos más que un espacio de formación de universitarios. Y

segundo, la contribución a la sociedad de la cual la universidad es parte, de manera de contribuir a una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Esos son los dos grandes objetivos de pensar la extensión y la investigación integradas a las prácticas educativas, combinando, evidentemente, contenidos y propuestas políticas, ideológicas y académicas.

La integralidad puede pensarse en tres niveles básicos, tres dimensiones básicas que venimos trabajando desde hace por lo menos seis o siete años. Primero: la articulación de funciones, es decir, cómo combinar la enseñanza, la investigación y la extensión, ese es un primer nivel que voy a presentar. Un segundo nivel relacionado con lo interdisciplinar; la integralidad implica una construcción interdisciplinaria de los objetos de transformación. Y en tercer lugar, el diálogo de saberes.

Trabajar estos temas en profundidad implicaría un desarrollo muy largo, cosa que no voy a hacer, pero voy a dejar registrado cuáles son esos niveles, por lo menos en titulares.

Cuando pensamos en la articulación de funciones, esto es lo que normalmente sucede con los estudiantes en general. (Diagrama 1).

Todo lo que voy a plantear está centrado en lo que pasa con los estudiantes en la universidad. Estos son modelos de la realidad, interpretaciones precarias de la realidad, como todo modelo. En general lo que existe en la Universidad de la República, y lo hemos intentado cambiar en los últimos años con un éxito relativo, son esos tres ámbitos articulados en serie. La enseñanza-aprendizaje se desarrolla fundamentalmente en el marco de un currículo obligatorio y en un espacio básicamente áulico. Es un espacio que puede en algunos casos funcionar como un taller, en algunos casos puede incluir procesos dinámicos de alguna propuesta de enseñanza basada en algún tipo de problema, pero en general los problemas son mediados por el docente y no se relacionan directamente con la realidad. En ese espacio áulico se desarrolla el vínculo del docente con el estudiante, es el espacio en el que los estudiantes y docentes de la Universidad de la República comparten más tiempo. Y existen dos espacios más, el de la extensión y el de la investigación, que son marginales, completamente secundarios y

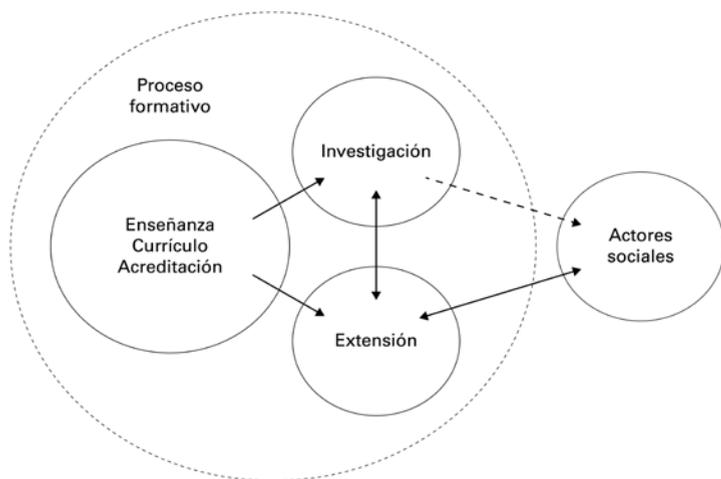


Diagrama 1. "Articulación de funciones secuencial no integrada"

accesorios. Si uno ve lo que pasa con los estudiantes en la Universidad de la República, el espacio de la extensión ha sido un espacio marginal desde el punto de vista temporal y espacial. En general se le dedica los sábados de mañana, para no interferir con los tiempos curriculares obligatorios que es donde se juega el partido formal de avance de la carrera de los estudiantes. Si lo hubiésemos diseñado a escala, el círculo de la extensión tendría que ser mucho más chico y no sería visible en el diagrama. Después vamos a ver qué tipo de extensión se desarrolla, porque hoy tenemos instalada una vieja discusión que se relaciona con qué tipo de extensión se está desarrollando y qué tipo debería desarrollarse en los distintos espacios universitarios.

Hay otro espacio muy menor y marginal que es el espacio de la investigación. Los estudiantes de la Universidad de la República en general investigan muy poco, aprenden de la investigación en muy menor proporción, en general cuando escriben tesinas, monografías o tesis de grado en el marco de una investigación como instancia final de la formación de grado. Algunos docentes plantean talleres con "protoinvestigaciones" o con investigaciones de algunos temas, pero se trata de espacios marginales si tomamos en cuenta la globalidad de la UDELAR.

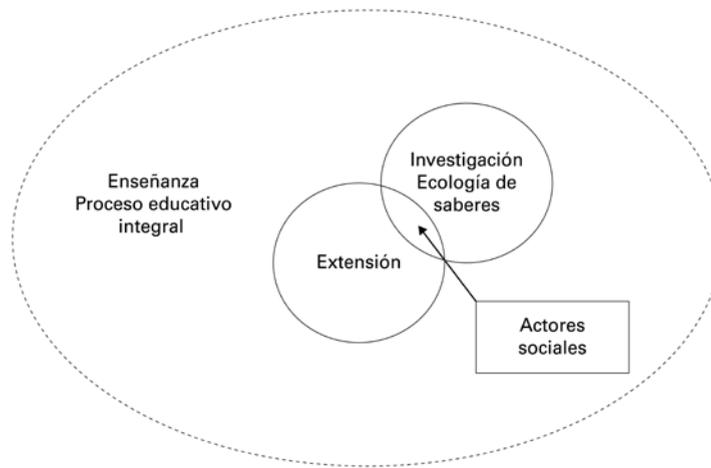


Diagrama 2. "Articulación integral de las funciones universitarias"

Este es el modelo es lo que hemos construido históricamente en la Universidad de la República, con las excepciones de algunos institutos, departamentos o áreas que no siguen necesariamente este modelo. Pero este es el modelo general que uno encuentra en las distintas formaciones de grado de la Universidad de la República, que decididamente debemos cambiar. Debemos lograr que los estudiantes encuentren en la extensión y en la investigación formas de aprender fuera de los espacios áulicos en donde predomina el vínculo único docente-estudiante. Esa es la gran propuesta de los espacios de formación integral, de la integralidad, no es nuestra sino que la tomamos de la concepción histórica de la FEUU y del APEX. Lo que proponemos como integración de funciones deja de ser esa articulación secuencial, que se da en serie, a modo de eslabones y con la participación de muy pocos estudiantes en las tres instancias planteamos y hemos impulsado un proceso que puede representarse por el Diagrama 2.

De lo que estamos hablando es de la posibilidad de que la extensión deje de ser un proceso marginal, que entre al acto educativo, que "jaquee" el acto educativo, de que la extensión sea parte normal y cotidiana de la actividad diaria de estudiantes y docentes universitarios. Proponemos que las

diferentes disciplinas y espacios en los cuales interactúan docentes y estudiantes incorporen la extensión como algo cotidiano. También lo decimos para la investigación, que debe convertirse en una forma cotidiana y normal de aprender y enseñar. Para ello el docente debe pensar su tarea de una manera totalmente distinta de la habitual, debe planificar y ejecutar tareas de extensión e investigación en el marco de la disciplina que dicta en el semestre o en el año junto con sus estudiantes. De ser posible, también debe combinar e interactuar con otras disciplinas, buscando espacios de interdisciplina desde estadios curriculares que pueden ser del mismo nivel o de distintos niveles en la formación de grado.

Sostenemos que cuando incorporamos la extensión a los espacios de formación hay una especie de jaqueo, de ruptura metodológica. Porque incorporamos al actor social a un vínculo que normalmente se establece solamente entre el docente y el estudiante. Este vínculo deja de ser de uno a uno y pasa a ser un vínculo múltiple entre docentes, estudiantes y actores sociales. Y surge la posibilidad de que el estudiante (e incluso el docente) no solo aprenda con el docente sino que también aprenda con el actor social. Existe la posibilidad, y lo hemos constatado, de instaurar un proceso de diálogo de saberes en el acto educativo, lo que Boaventura de Sousa Santos llama “ecología de saberes”: interacción entre los conocimientos disciplinares de corte científico-académico y el saber popular, que interactúan y se interpelan mutuamente. Eso es lo que aporta la construcción de los espacios de formación integral: la posibilidad de redimensionar el acto educativo gracias a la presencia de nuevos actores que rompen el vínculo, en general “bancario” —siguiendo a Freire— que se establece en el aula. El vínculo áulico es casi siempre unidireccional, es decir que el docente transfiere conocimiento a los estudiantes. Es lo que vemos en general, con excepciones por supuesto, a nivel de los procesos pedagógicos de la universidad.

Esta concepción de la extensión como guía orientadora del acto educativo implica dialogar y escuchar, y ofrece la posibilidad de redimensionar y repensar los objetos de investigación que en general parten de los equipos docentes, y las problemáticas de los actores sociales incorporados al proceso.

Esta concepción que integra a los actores sociales al acto educativo interpela también las metodologías de investigación puestas en juego. Cuestiona, por ejemplo, los procesos de devolución de la información después de haber investigado en territorio, en organizaciones o en sectores determinados de la población. Cuestiona la posibilidad de que las devoluciones siempre instrumenten a los actores sociales para apropiarse y transformar la realidad. Aplica algunas modalidades de investigación como la investigación acción-participación. No en todos los casos, pero en muchas oportunidades se puede investigar “junto con” y en estos casos el objeto de transformación es la realidad y no el sujeto sobre el cual supuestamente se investiga.

¿Qué tipo de extensión integrar? En los últimos treinta años en la Universidad de la República se pueden observar varias modalidades de extensión. Hay un modelo de extensión que hoy está muy en boga, “todo es extensión”, todo lo que hacemos fuera de la universidad es extensión. Es una vieja idea que confunde extensión con “actividades en el medio”; este modelo no define la extensión, considera extensión a cualquier actividad, sea charla, congreso, presentación de conferencias, cursos, conciertos, convenios, asistencia técnica, difusión tecnológica, asesoramiento a empresas privadas y públicas, etc. Cualquier actividad en el medio, no necesariamente realizada con estudiantes, es considerada extensión y por lo tanto se incorpora y valora como actividad de extensión en los currículum de los docentes. Actualmente vuelve a estar muy en boga no tener definiciones precisas de extensión, ya que se considera que aplicar definiciones, aunque sean mínimas, es “tutelar la extensión”. Esta concepción “todo vale” presenta ciertos peligros a la hora de pensar en cambiar la universidad, de repensar la formación de los estudiantes y su compromiso social. Al no reconocer que el diálogo de saberes es esencial, la universidad se mantiene alejada de los problemas concretos, lo que es negativo para la formación de los estudiantes y para la comprensión de los problemas generales de la sociedad. Además, como en las actividades de extensión “todo vale” y no es necesaria la participación de los estudiantes se mantiene incambiada la formación, que en general es áulica, “bancaria” y libresca.

Esa concepción de la extensión “todo vale” ha convivido con otra concepción que la considera como un proceso dialógico transformador. Muchos docentes y estudiantes, incluso grupos de estudiantes autónomos, han planteado la posibilidad de tener un vínculo con la sociedad de tipo dialógico, en el que el diálogo de saberes como proceso de mutua interpelación sea el faro ético de las prácticas de interacción.

También hemos encontrado en los últimos tiempos una concepción de la extensión basada principalmente en proyectos, una concepción “proyectista”, generada fundamentalmente por la Comisión Sectorial de Extensión en los últimos quince años, que todavía se mantiene. Se han impulsado proyectos de extensión basándose en una definición de extensión bastante precisa que la ha aproximado a un proceso dialógico transformador. Los llamados a proyectos han tenido distintos nombres, pero ha habido una aproximación importante a concebir la extensión como un vínculo dialógico en el que todos pueden aprender y enseñar, como diálogo, interacción, mutua interpelación entre el saber académico y el saber popular. Y en ese ámbito surgen algunos aspectos como el impulso a los programas integrales que en este caso siempre han cabalgado sobre una concepción basada en procesos dialógicos transformadores.

La concepción dialógica tiene una gran relación con los programas integrales; el formato de extensión se ha basado en programas integrales como el APEX, que en los últimos tiempos se vincula también al Programa Integral Metropolitano y los Centros de Formación Popular creados en los últimos años. Aquí aparecen los vínculos específicos con territorios, con organizaciones sociales y con poblaciones, en algunos casos rurales y en algunos casos del área metropolitana. Acompañando este proceso de fortalecimiento de los programas integrales, a partir de 2007 surge un movimiento relacionado con la curricularización y la integralidad. La concepción de extensión a integrar se define sobre tres aspectos: primero, la posibilidad de generar espacios democráticos en donde todos podamos aprender y enseñar; segundo, la posibilidad de conectar en forma interactiva y crítica el saber popular y el saber académico; y tercero, la posibilidad de priorizar a los sectores postergados. Esta ha

sido la forma de concebir la extensión cuando hablamos de la integralidad y la curricularización. Esta concepción fue definida por el Consejo Directivo Central en 2009 y, si bien se han planteado nuevos lineamientos, no ha habido hasta ahora ninguna nueva definición conceptual que la sustituya.

La concepción de extensión aceptada por el CDC en 2009 entiende que esta es un proceso educativo transformador sin roles estereotipados de educador y educando en el que todos pueden aprender y enseñar. Este proceso contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico al saber popular, tiende a promover formas organizativas, asociativas y grupales que contribuyen a superar problemáticas significativas a nivel social, promueven la autonomía de los grupos con los cuales la universidad se vincula y trabaja. Esta vinculación, cuyos objetivos son la autonomía y la autogestión de los grupos con los que nos relacionamos, constituye la esencia de la ética de las prácticas universitarias. La ética está pensada dentro del proceso vincular y no como una cuestión que tienen que analizar agentes externos al vínculo, en instancias de vigilancia externa que desarrollan comisiones designadas para este fin.

La extensión es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza que generen compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. Y en su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.

Esta concepción de extensión tiene además requisitos metodológicos específicos. Podemos distinguir cuatro temas centrales:

Primero: participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación. Si hay diálogo y los participantes se escuchan unos a otros, los objetivos no los puede marcar el equipo que interviene. Necesariamente, los objetivos de la intervención deben ser construidos conjuntamente con los actores con los que trabajamos. Y no solamente los objetivos sino también la ejecución y la evaluación de los procesos, impactos y efectos que dejan los procesos de intervención en comunidad.

Segundo: construcción de procesos de comunicación dialógica que rescatan la concepción freiriana del concepto.

Tercero: abordajes interdisciplinarios; dado que la realidad es "in-disciplinada", la captación de esa realidad en forma mono-disciplinar es inadecuada. Se imponen abordajes interdisciplinarios y que inclusive la trasciendan y den lugar a lo que se denomina "ecología de saberes", para desencadenar procesos participativos de transformación de la realidad.

Y cuarto: los tiempos de la universidad y los tiempos de los actores, de la comunidad en general nunca coinciden. Las urgencias que a veces tiene la comunidad muchas veces tampoco coinciden con los tiempos de la universidad; por ejemplo, el tiempo para generar información pertinente para los procesos de transformación. Esta consideración es importante porque cuestiona la pertinencia de nuestras intervenciones. Lo que hemos planteado, lo que hemos visto, que permitiría resolver las incompatibilidades temporales, son los programas integrales, léase APEX, léase Programa Integral Metropolitano. En estos programas existe una actividad de la universidad que va más allá de los tiempos del currículo de las materias de los docentes y estudiantes que intervienen en territorio. Estos programas admiten la posibilidad de que docentes y estudiantes puedan tener actividades al margen del currículo, de que la universidad no se retire del territorio, no se retire de la organización en la que se está trabajando durante el receso de las actividades universitarias. Este es un tema sustancial que tenemos que considerar cuando planteamos proyectos. Tenemos que pensar qué hacemos en verano con las comunidades con las cuales trabajamos; las necesidades se mantienen, aunque varían en verano y en invierno. Hay que pensar en la continuidad de las acciones.

Esta es la concepción de extensión que nosotros entendemos debe incorporarse a los procesos de enseñanza que se desarrollan normalmente en la universidad. También decimos que es esencial la incorporación de la investigación. Pero pensamos que el proceso de extensión, con estas cualidades de escuchar y dialogar como norte, permite pensar en procesos de formación de los estudiantes y de trabajo docente diferentes de los que normalmente desarrollamos en la Universidad de la República.

Nuestra concepción plantea la redimensión de la formación de los estudiantes y de la tarea docente, que implica muchos más desafíos que el trabajo áulico; implica la posibilidad de interactuar con realidades concretas, que no están pautadas, que no están regladas por nuestras clases y el aula, que es el espacio donde nos vinculamos a los estudiantes.

Un segundo nivel o ámbito de la integralidad es la interdisciplina. Voy a citar a Rebellato (1997:46) ¹ para entrar en este tema. Este autor entiende que:

"...la búsqueda interdisciplinaria supone la actitud ética de reconocimiento de los propios límites y del límite de la propia disciplina en la que uno se ha especializado y requiere el desarrollo de una profunda apertura y de sinceridad. Lo que no puede darse si en principio los participantes en equipos multiprofesionales no están motivados por una actitud de diálogo que exige ante todo una pretensión de inteligibilidad, o sea el recurso a un lenguaje y a categorías comprensibles para los profesionales de otras disciplinas"

Partiendo de estas consideraciones, es necesario plantear que el trabajo en equipos interdisciplinarios tiene innumerables dificultades y obstáculos. Siguiendo a Foladori(1996) ², hemos encontrado tres obstáculos básicos a la construcción de la interdisciplina.

Primero y más importante: las cosmovisiones o los paradigmas de intervención de los equipos multiprofesionales. La concepción del mundo, la cosmovisión de los equipos interdisciplinarios es en general heterogénea. Si esa heterogeneidad no es discutida y evaluada adecuadamente en los equipos, antes de la intervención, el conflicto de paradigma a la hora de la intervención "explota". Hemos vivido varios ejemplos de conflicto paradigmático, sobre todo en problemáticas ambientales en las que la forma de conceptualizar "lo social" a la hora de pensar la sustentabilidad, separaba al equipo en

1 J.L.Rebellato, L. Giménez: *Ética de la autonomía*. Ed. Roca Viva. Montevideo, Uruguay, 1997.

2 G. Foladori: "Los problemas de la interdisciplinaria en el estudio e investigación del medio ambiente". En *Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente Curitiba*, Brasil, número 3, pp. 61-68. uFPR, 1996.

dos grupos diferentes y opuestos, que no podían intervenir adecuadamente porque sus concepciones de “lo social” eran totalmente distintas. Mientras que para un grupo “lo social” estaba pautado fundamentalmente por los efectos, es decir lo relacionado con la pobreza, en el otro lo que pautaba la sustentabilidad eran las relaciones sociales de producción. Y eso hacía que a la hora de pensar qué hacer “junto con otros”; cada grupo planteaba aspectos totalmente distintos y opuestos, lo que imposibilitaba los procesos de intervención a la hora de visualizar el “telón de fondo” que constituía el paradigma o cosmovisión de los equipos de intervención.

Segundo: los códigos disciplinares. Foladori habla de obstáculos técnicos: “Llamamos técnicos a los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etc.” Esto sucede sobre todo en las ciencias derivadas de la biología, la física, la química, y en las ciencias sociales y humanas. Aquí no hay una construcción, una matriz de construcción de la ciencia en general que pueda generar un diálogo fecundo a priori. Hay una jerga y una matriz, un lenguaje y una matriz metodológica en general diferentes en las disciplinas técnico-científicas y en las científico-sociales. Eso debe ser motivo de nivelación, motivo de preocupación por parte de los equipos de intervención.

Tercer y último obstáculo que hemos encontrado a la interdisciplina, pensando en la construcción de los espacios de formación integral: los frecuentes problemas relacionales grupales que se dan en los equipos interdisciplinares, que no dependen de la disciplina en particular sino de las personas que se reúnen en equipos. En algunos casos hemos intentado integrar compañeros que puedan dar una mirada externa que contribuya con la coordinación de los grupos. Lo hemos hecho de manera precaria; nos falta profundizar esta concepción.

El último nivel para pensar la integralidad es el diálogo de saberes. Para abordar este tema debemos precisar qué entendemos por saber popular. Enriquez (2014:35)³ entiende que es

3 P. Enriquez, P. Figueroa, “Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico”. Ed. Miño y Davila, Buenos Aires, Argentina, 2014.

un “conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia”. Esta concepción de saber popular es la que hay que integrar a los procesos en espacios democráticos de ecología de saberes. Boaventura de Souza Santos (2006:26)⁴ entiende que:

“No se trata de ‘descredibilizar’ las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista ‘anti-ciencia’; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, ‘la ciencia es la única, no hay otros saberes’. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber.”

Con estos tres ejes habría que pensar cómo construimos los espacios de formación integral. Hay un gran margen de utopía y también un gran margen de rigurosidad en esta concepción que estamos planteando. No estamos planteando los espacios de formación integral como algo que pueda generarse a la ligera, de una manera sencilla; estamos planteando que la concepción de los espacios de formación integral requiere la formación de docentes, la formación de equipos de intervención, de equipos interdisciplinarios de

4 De Souza Santos, Boaventura, Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires, Agosto, 2006, ISBN 987-1183-57-7. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

intervención, e implica algunos desafíos básicos que voy a plantear para terminar.

Uno de los desafíos básicos es repensar la función docente. Si un docente considera integrar la extensión y la investigación a lo que normalmente hace, a lo que hace cotidianamente, necesariamente la función docente deja de ser una función puramente áulica. Eso requiere la formación integral del docente. En general los docentes de la UDELAR fuimos seleccionados mucho más por saber de una cierta disciplina que por saber enseñarla. Y en este caso, no solamente le pedimos al docente que enseñe la disciplina sino que además enseñe extensión, que vaya a campo con los estudiantes, que enseñe extensión a sus estudiantes, que planifique y ejecute las actividades de extensión junto con sus estudiantes. Además le pedimos que investigue y que enseñe a investigar, que la investigación sea parte de la tarea normal de sus estudiantes, como un formato de aprendizaje. Para ello es necesario reformular la formación de los docentes en profundidad. Porque si no lo hacemos, de los ocho mil docentes que tiene la Universidad de la República, los que desarrollen algún tipo de actividad integral seguirán siendo los mismos setecientos que lo hacen hoy.

Se requiere también la evaluación integral de la tarea docente, algo que en algunas facultades está más cerca e implica la modificación del estatuto del personal docente, y la forma de lograr el equilibrio entre las funciones de extensión, investigación y enseñanza a la hora de evaluar la tarea docente: si vamos a seguir puntuando en algunas facultades la extensión con dos o tres puntos o si la vamos a puntuar en forma equivalente a las demás tareas, y además, si vamos a mantener el “todo vale” o vamos a ponderar procesos que incorporen estudiantes y cuya esencia sea el diálogo de saberes.

Algunos de los desafíos de la construcción de la integralidad se relacionan con el fortalecimiento de las unidades de extensión y la red de extensión. Las unidades de extensión no deben ser los espacios prioritarios de desarrollo de la extensión en las facultades, a pesar de que en algunas hay cierta tendencia a que eso suceda. Las unidades de extensión

son aquellos espacios académicos que impulsan la extensión en todos los ámbitos y espacios de cada facultad, en cada una de las disciplinas que tienen la potencialidad de incorporar la extensión en un espacio de formación integral. Deben incluir formación en extensión, porque una de las cosas que le pedimos a las unidades es el acompañamiento epistemológico de las prácticas de extensión, la posibilidad de acompañar a los docentes en territorio; entonces, el rol de las unidades de extensión es vital a la hora de pensar el fortalecimiento de un proceso de integralidad del que hoy participan (datos a 2014) aproximadamente siete mil estudiantes, setecientos docentes y ciento cincuenta espacios dedicados a actividades de formación integral, en una universidad que tiene ocho o nueve mil docentes y ochenta o noventa mil estudiantes. La posibilidad de crecer y profundizar los espacios de formación integral en parte depende de desafíos: formación, acompañamiento, monitoreo y evaluación de la integralidad.

El último desafío que me parece clave es la construcción y consolidación de los programas integrales territoriales y temáticos. La consolidación del APEX es una realidad pausada por la nueva ordenanza aprobada. Es necesario consolidar el Programa Integral Metropolitano. Pero me parece que una de las claves para poder tener docentes y estudiantes que se dediquen a la extensión y la investigación es la vigencia y la posibilidad de que los programas integrales soporten, den cabida, den lugar, puedan albergar a distintos docentes y estudiantes en prácticas integrales.

Lo esencial sigue siendo repensar nuestra universidad, la formación de sus estudiantes, la tarea de los docentes, el rol que esta cumple en la sociedad. Por eso vale la pena insistir en pensar en una universidad en la que la extensión y la investigación dejen de ser procesos marginales, casi insignificantes para la formación de la mayoría de los estudiantes, como mostraba el primer diagrama. Este proceso de transformación, que experimenta un fuerte impulso a inicio de la década de los noventa con el APEX y luego a partir de 2007 en el marco de la segunda reforma, debe profundizarse. Vale la pena seguir peleando por esto. Estimados compañeros, muchas gracias.

INTEGRALES SON COMPLEJAS

Luis Oreggioni

Arquitecto. Doctorando en Arquitectura y Urbanismo (Área de concentración: Proyecto de arquitectura) en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de San Pablo. Profesor agregado de Proyecto, taller Scheps, DEAPA, FADU, UDELAR.

Proponemos esta conversación que se relaciona con lo que ya ha transcurrido del seminario. El título “Integrales son complejas” es un saludo a la Facultad de Ingeniería vecina al aulario Massera, y también una forma de vincular la integralidad al paradigma de la complejidad. Este paradigma nos invita a sustituir otros paradigmas que están asentados en la universidad. También es cierto que hay algo que vincula a la integralidad con lo complejo, con el sentido común de esa palabra que iguala complejo a complicado. No es fácil hacer todo lo que tenemos que hacer para cumplir con el paradigma de la integralidad y la definición de extensión amplia y profunda que ese paradigma contiene. Y es por eso que hay una percepción de que los procesos para llegar a cumplir con las aspiraciones de la integralidad son demasiado exigentes para muchos.

Debo aclarar que hago esta presentación, y que agradezco la invitación del comité organizador, desde un lugar particular: mi experiencia más intensa en relación con la temática se dio durante mi actuación como asistente académico en el primer decanato de Gustavo Scheps. Voy a aportar opiniones personales derivadas de mi trayectoria académica y de experiencias personales, pero que están muy marcadas por mi actuación anterior como asistente académico y mi participación en la Comisión de Extensión del período.

Vamos a repasar, simplemente para quedarnos con los titulares sobre la integralidad: la *articulación de las tres funciones*: enseñanza, investigación y extensión; la *interdisciplina*; la condición *transformadora* desde una intencionalidad especialmente dirigida a los sectores más postergados; la *idea del intercambio de saberes*, una relación bidireccional y dialógica; la *territorialización* y la *intersectorialidad*; los procesos de enseñanza—aprendizaje exigen una *concepción integral en el plano de los contenidos y de las metodologías*.

Todo esto está contenido en una formulación modélica; de acuerdo con la práctica en la facultad desde hace unos años, concluimos que, como terminaba Tommasino hoy en sus comentarios sobre las experiencias presentadas, puede haber un modelo, pero en realidad lo que hacemos siempre es relacionarnos con ese modelo; desde el lugar que ocupamos en el

ámbito de la universidad negociamos con la realidad y tratamos de alterarla para incorporar la integralidad a nuestras prácticas.

Nos quedamos entonces con estos conceptos que definen los rasgos modélicos de la integralidad, y que nos van a guiar a lo largo de la conversación. Este seminario ha dejado en evidencia que para poner en práctica la integralidad hay que salir de la rutina, hay una ingeniería necesaria que implica formulaciones temporales: formular un curso opcional, que dura un semestre, que dura dos semestres, que se vincula con una determinada materia curricular, que se vincula con la realización de tesinas, etc. Hay una serie de mecanismos que permiten equipar procesos de integralidad que llevan un gran esfuerzo. Sin embargo, la dificultad no debería ser amiga de la autocomplacencia. Creemos que no cabe ampararse en las dificultades y el valor ético de las prácticas para aplicar la integralidad si no es apuntando a la excelencia. Me parece que debería ser al revés, lo complicado nos debería llevar a incorporar el concepto de excelencia a la discusión sobre cuáles son los aspectos que estamos considerando. Y cuando hablamos de excelencia, es razonable preguntarse: “¿Excelencia en qué?”. Excelencia en nuestras disciplinas, excelencia en la humildad para relacionarse con otras disciplinas y con otros saberes, excelencia en definir bien los productos que queremos conseguir: si los productos a los que apuntamos son determinados artefactos, o determinadas relaciones, o una mezcla de artefactos y relaciones (que para nuestras disciplinas son los casos más típicos). Normalmente pensamos en diseñar objetos, pero a veces el objetivo puede estar en otro lado.

Para ir a uno de los componentes de la articulación entre la investigación, la enseñanza y la extensión, nos podemos apoyar en un diagrama (Figura 1) que explicita un concepto que Gustavo Scheps formula en el libro *Extensión en tensión*, y que me parece que es clarificador para superar la compartimentación de las prácticas docentes que funcionan amparadas casi exclusivamente en la investigación, la enseñanza o la extensión.

Gustavo (Scheps) propone entender la función universitaria sobre la base de esta tríada que se cumple como si fueran ejes cartesianos en el espacio, con unas coordenadas x, y, z que se refieren a estas tres dimensiones y que siempre tienen que estar



Figura 1.

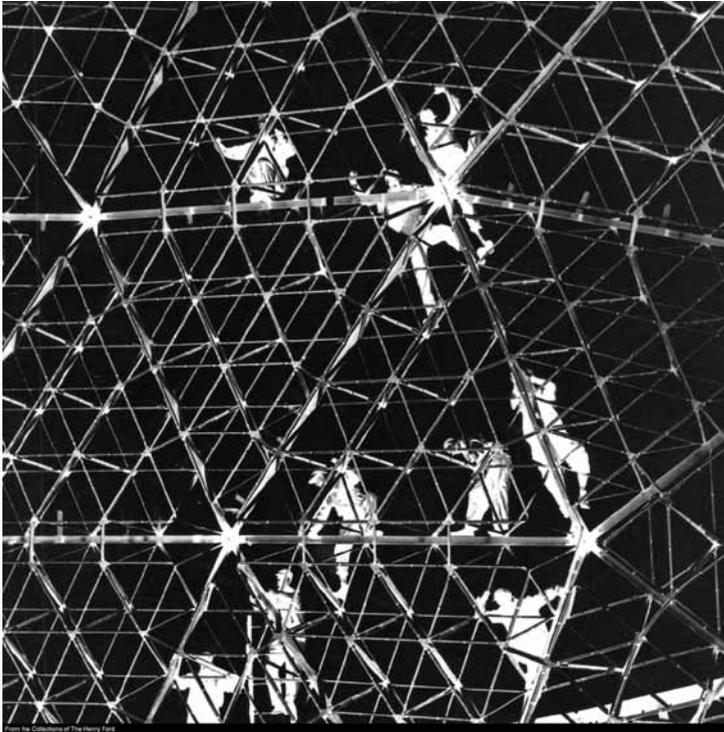
presentes. Es útil para nosotros, arquitectos, poder imaginarlo espacialmente. Cada uno de estos vectores, cada una de estas direcciones tiene que ver con algo arraigado en nuestra disciplina, que es la idea de superar el *zoning* funcionalista, de tener una mirada que pueda reconocer que si existen tres funciones, las funciones pueden convivir igual que en la ciudad deben convivir las diferentes actividades humanas, y que en algún momento de la modernidad, se entendieron en el marco de una especialización disyuntiva. Y en realidad, para incorporar todas las categorías de la integralidad a esta imagen cartesiana tridimensional, precisaríamos muchas más dimensiones de las que estamos acostumbrados a representar. Estamos trabajando con fenómenos de alta complejidad, ahora entendidos en el sentido más académico del paradigma de la complejidad.

Es notorio que existe un conservadurismo en relación con la integralidad. Las prácticas integrales están creciendo en la universidad y están tratando de superar esta compartimentación funcional. La interacción de la enseñanza, la investigación y la extensión está asumida, pero al mismo tiempo también forma parte de un nivel de prácticas compartimentadas que también están relacionadas con la construcción disciplinar, con las disciplinas que construyen miradas sobre el mundo, que son necesarias, pero al mismo tiempo segregan. En realidad, llevamos muchos años de conocimiento, desde la Ilustración, entendiendo el mundo de una manera segregada. La taxonomía, la enciclopedia, son modalidades construidas a partir de la Ilustración, que empiezan a descubrir un mundo sobre el que se sabe cada vez

más, y ese mayor conocimiento se vuelve mayor especialización. Y esto ha impregnado la manera de proceder de todos, y opera también como un factor de freno a la integralidad. Entendemos que el proceso de integralidad recientemente planteado en la universidad, enfrenta resistencias que en algunos casos se deben a modelos ideológicos que se niegan a aceptar esta mirada integradora de la realidad. En buena medida la resistencia está ligada a la pereza. Iñaki Ábalos en su libro *La Buena Vida*, hablando de la superación del pensamiento moderno en la arquitectura, dice que habitamos una jaula, la del pensamiento positivista, que es muy potente y ha construido de una manera muy arraigada nuestras formas de comprender el mundo y operar en él, por lo que necesitamos superar estas formas y encontrar nuevas referencias. Bastante antes de que Ábalos escribiera esto, Richard Buckminster Fuller, que estaba lejos de las preocupaciones sobre la extensión pero que sí estaba cerca de su disciplina (de sus disciplinas, porque era arquitecto, diseñador de objetos, estaba muy vinculado al pensamiento ingenieril, y además era pensador) y de las ganas de transformar el mundo, tiene un libro que se llama *La Tierra Nave Espacial*. En él nos dice:

“Por supuesto, nuestras fallas son consecuencia de múltiples factores, pero posiblemente uno de los más importantes sea el hecho de que la sociedad opera basándose en la teoría de que la especialización es la clave del éxito, sin darse cuenta de que la especialización obtura el pensamiento comprensivo”

Por otro lado, uno de los factores que se define en relación con la integralidad se vincula a la interdisciplina y lo multidisciplinario. Tommasino presentaba en su conferencia algunos de los fracasos, tuvimos muchos fracasos en la construcción entre disciplinas. La interdisciplina es difícil. Cualquier trabajo colectivo siempre lo es. Y creo que nosotros, en nuestro panorama de la facultad, tenemos que progresar mucho en la construcción de una cultura de intercambio de conocimientos que vulnere algunas fronteras bastante rígidas, referidas a institucionalidades y a subdisciplinas en nuestra facultad multicarreras. Es muy restrictivo definirnos por el producto que producimos: somos diseñadores de objetos o somos textiles o somos industriales, diseñamos la comunicación visual o diseñamos edificios, ciudades, territorios, etc. En realidad, todos esos son niveles de



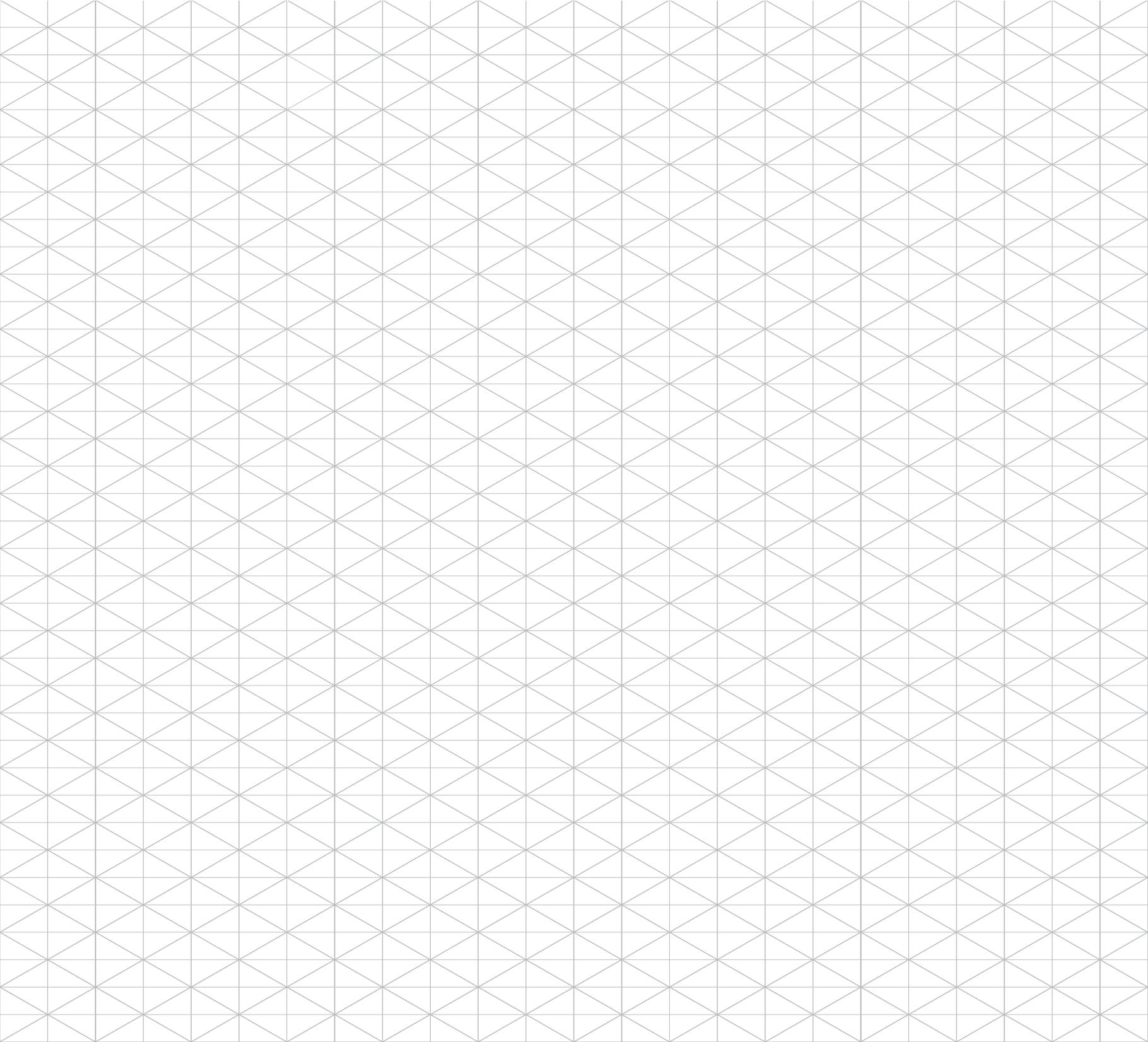
Workers Assembling the Geodesic Dome Roof on Ford Rotunda Building, Dearborn, Michigan, 1954 (<http://bit.ly/114UFJd>)
Tomada de <https://www.thehenryford.org/explore/blog/the-ford-rotundas-three-lives>

especialización razonables pero que nos impiden racionalizar las potencialidades que tendríamos como campo disciplinar si en lugar de defender los territorios y celar las fronteras empezáramos a encontrar lo que tenemos en común. Entonces, si bien tenemos que promover la relación con otras disciplinas externas a la facultad, tenemos todavía para construir una cultura a partir de una determinada visión epistémica de lo que es nuestra disciplina en un sentido amplio, y convivir con nuestros propios niveles de especialización, con capacidades para el diálogo, reconociendo competencias específicas. Nos va hacer bien tener la humildad de reconocer las formaciones específicas y también la humildad de reconocer la arbitrariedad de las categorías que definen nuestras disciplinas. En ese sentido, este término me gusta particularmente: “especialización desespecializada”. Otra vez Gustavo Scheps, ahora en el libro *Intenciones Integrales*,

proponiendo la integralidad, habla de la “especialización desespecializada” como una cualidad propia de las disciplinas del diseño, un oxímoron estimulante. Creo que podemos enunciar y reconocer un territorio común para todas las disciplinas relacionadas con el diseño del hábitat, no importa cuál sea su nombre, y para eso hay que proceder de la misma manera que con la integralidad, tratando de diluir y borrar fronteras arbitrarias. Edgar Morin, que ha teorizado el pensamiento sobre la complejidad, nos propone: “Habría que sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma (este nuevo paradigma que tiene que ver con la complejidad) de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir.” Me parece que es interesante esta frase en la cual Morin plantea al mismo tiempo partes y relaciones, una condición sistémica y la capacidad para reconocer lo específico. Morin, cuando critica aquello que renuncia al paradigma de la complejidad, nos habla de hiperespecialización, y creo que eso es muy positivo para ayudarnos a construir un territorio desde donde mirar las prácticas integrales.

El compromiso social que tradicionalmente se ligó a las prácticas de extensión, ahora se redefine en la integralidad al proponerla como dirigida a los sectores más postergados. En la arquitectura creo que debemos apostar por una transformación ligada a una postergación básica: la magra presencia del diseño y de la arquitectura en la cultura implica una postergación social ineludible para la institución que se hace cargo de esas disciplinas en la Universidad de la República. En ese sentido, uno de los objetivos principales para la integralidad en la arquitectura y el diseño es producir nuevas relaciones que contribuyan a repositionar culturalmente estas disciplinas.

Creo que la experiencia de estos años en la facultad ha sido muy positiva. Se ha adoptado el modelo de la integralidad con entusiasmo, a través de una Comisión de Extensión que trabajó en sintonía, se ha creado un Servicio de Gestión Académica que articula la investigación con la extensión. Se han establecido recursos permanentes para la extensión que han permitido convocatorias, se ha apoyado de diversas formas a proyectos en curso. Y creo que esta valoración positiva solo nos permite pensar en lo mucho que es posible hacer en este territorio incierto de la integralidad.





PONENCIAS

PLAY!

EQUIPAMIENTO LÚDICO

Lorena Logiuratto

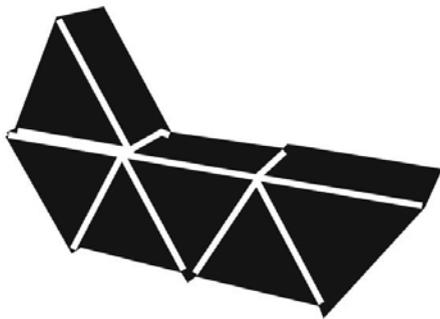
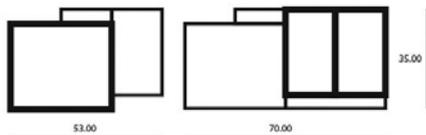
Arquitecta. Profesora adjunta de Introdutorio y Anteproyecto IV, taller Perdomo, DEAPA. Profesora asistente, Teoría de la Arquitectura II, FADU, UDELAR.

Constance Zurmendi

Arquitecta. Diplomada en Especialización en Investigación Proyectual. Profesora adjunta de Introdutorio y Anteproyecto IV, taller Perdomo, DEAPA, FADU, UDELAR.

06

0.095 m³
140 kg
encofrado:
osb 15mm - mdf 18 mm



“PLAY! Equipamiento lúdico” trata de la ideación y las posibilidades de construcción a escala 1:1 de equipamientos lúdicos dirigidos a usuarios definidos, algunos de ellos capaces de activar distintas organizaciones espaciales en espacios públicos. Se proyectan y ensayan consecutivamente desde el año 2012 dentro de la actividad curricular del curso Introdutorio del taller de Anteproyecto y Proyecto Ángela Perdomo.

PLAY! es el ejercicio inicial propuesto a los estudiantes de primer año introduciéndolos en ciertas dinámicas del trabajo en taller y de las lógicas propias del proyectar.

Se enmarca en un territorio fronterizo con el del diseño de equipamiento en su versión más amplia, particularmente en el rol que juegan en las lógicas de activación espacial. Culmina en una pieza definida y testeada que se entrega a los usuarios participantes o bien se deja en espacios públicos.

La propuesta conjuga el par enseñanza - aprendizaje junto con la extensión, tanto en la reflexión y en el hacer como en la experiencia del proceso de producción integral.

Se trabajan dos aspectos: por un lado, el modo de abordar un ejercicio de proyecto, y por otro la construcción de un elemento concreto logrando que el proyecto se materialice.

Todos los modelos resultantes se construyen a escala 1:1 de manera de verificarlos, pero sobre todo, para permitir ver construidas las piezas proyectadas. Esta modalidad de trabajo nos ha vinculado a distintos actores ajenos a la actividad curricular del curso, en la mayoría de los casos externos a la Facultad de Arquitectura y en algún caso particular pertenecientes a otro servicio u otra área docente de la propia facultad con los que interactuamos para viabilizar el trabajo de estas tres semanas.

Parte de la base de que el espacio es una dimensión construible y transformable, y, en términos más prácticos, trabaja la escala y la representación para finalmente vincularse a las materialidades concretas de lo que se está proyectando.

Entiende la arquitectura como una actividad cultural y de transformación del entorno.

La experiencia surge de la propia lógica disciplinar del curso Introdutorio del taller. En términos generales cumple con los objetivos curriculares definidos relacionados con la manipulación de la forma, y con una manera de acercarse a las definiciones funcionales.

Con referencia a la temática propia de este seminario, tanto la integralidad como las lógicas asociadas al trabajo de enseñanza, extensión e investigación, el ejercicio se plantea como un ejercicio propio de un curso del Área de Proyecto de la facultad. Tenemos la voluntad de intentar viabilizar el trabajo de anteproyecto para que algunas de estas experiencias se constituyan en actividades de extensión (aún nos queda pendiente realizar tareas de investigación).

Convoca a estudiantes, docentes de taller, al Laboratorio del IC y cuenta en una de sus instancias con el apoyo del LabFa-bMVD así como de agentes externos a la facultad.

Para poder llevar a cabo todo esto hay dos aspectos a seguir: establecer contacto con los actores externos al curso y definir un usuario concreto aunque al principio sea hipotético. Tuvimos que encontrar una suerte de destinatario real de las piezas que se construyen a escala 1:1. Trabajamos en la búsqueda o identificación de actores o instituciones que puedan ser destinatarias de las piezas que se producen, siempre en el entendido y previa advertencia de que este no es un producto acabado, concreto, aprobado, sino que en realidad es el resultado material de un trabajo de proyección de estudiantes, que tiene por lo tanto pendientes un montón de instancias de mejoramiento y puesta a prueba antes de transformarse en un producto acabado.

Buscamos involucrar al interesado, reunirnos con él, definir algunos parámetros del ejercicio, y que sea él quien realice las presentaciones, las observaciones y las demandas correspondientes en los paneles con los estudiantes que se realizan durante aproximadamente tres semanas, en un curso que tiene una duración de catorce semanas.

Surgen algunas preguntas:

- ¿Qué destino tienen después estas piezas?
- ¿Para qué sirven?

Aparecen entonces de manera paralela algunos otros objetivos que llamamos de relacionamiento pero que tienen que ver con actividades bastante específicas en el área de extensión.

En términos de didáctica todo esto se traduce en un planteo ambiguo de la definición del objeto a proyectar el apoyo-equipamiento soporte lúdico que esquivo las definiciones tradicionales de equipamiento en términos de silla, banco, mesa; es más bien un planteo abierto, deliberadamente indefinido, sin esas maneras de referirnos al la función específica ya que reconocemos que la mayoría de los objetos que nos rodean suponen una precisa *performance* corporal, ofrecen varias posibilidades de apropiación, y definen y caracterizan los espacios que habitamos. Sin embargo, existe otra categoría de lo objetual, más ambigua, que no da instrucciones precisas sobre cómo usar un objeto y por eso mismo permite el juego y la imaginación.

Esta condición incierta de la definición del ejercicio se acompaña con instrucciones muy precisas sobre las operaciones proyectuales iniciales, es decir, cómo manipular la forma en un inicio que tiene un sentido concreto, una definición material que viene dada y una materialidad cuantificada. Oficia como una restricción que se debe cumplir con cada paso.

Concretamente trabajamos en jornadas de corrección de taller como habitualmente hacemos en los talleres con estudiantes y docentes, presentando, conversando, corrigiendo sobre la evolución, sobre todo de modelos de lo que se está proyectando, que se trabajan a escala 1:5. También tuvimos clases con instrucciones específicas de acuerdo al material del Laboratorio del IC y del Lab Fab MVD.

Finalmente se conviene un diseño particular, se construye a escala 1:1 y luego se suceden distintas instancias que pueden ser actividades conjuntas, eventos colaborativos entre el grupo del taller y el actor o la institución que

hayamos detectado, que en general terminan con la entrega de las piezas producidas.

Lo que sigue es el relato de las experiencias de los tres años de proyecto que siguen la lógica del Play!, pero que utilizan materiales diversos y están dirigidas a actores diferentes.

PRIMER MOVIMIENTO — PLAY! 2012

El primer ensayo de Play! fue practicado en el año 2012, y presentado al llamado interno de extensión de la facultad siendo seleccionado. Esto nos permitió contar con financiación que utilizamos para la compra de materiales. Los usuarios destinatarios en este caso fueron los niños del Jardín de Infantes número 243 cercano a la facultad, en un entorno de cinco años de edad, lo que nos pautó ciertas nociones de ergonomía y de peso. El material escogido —cartón corrugado— tenía que resistir el vínculo con un niño pequeño.

Iniciamos el trabajo con tres acciones: la deformación de un cubo, el acoplamiento de pirámides en tres dimensiones y el plegado y desplegado. Construimos maquetas uno-cinco conformando distintos volúmenes para probar en el espacio. Lo ensayamos sobre la base de ciertas preguntas muy específicas: ¿Qué cosas podíamos hacer? ¿cómo se podía cortar el cartón? ¿cómo se podía doblar? ¿cómo se podía plegar?

El modelo debía mantener su condición de objeto armable y desarmable por una cuestión de tamaño y de recurso didáctico en el jardín. No se utilizaron pegamentos que rasgaran el material o fijaran el molde.

Todo ese proceso concluyó en volúmenes 1:1, acompañados de una ficha explicativa con el nombre del Play, con fotos, e instructivos en papel sulfiteado plegado con las instrucciones de doblado para que el niño pudiera ensamblar el modelo con autonomía o acompañado por adultos.

Este material fue llevado al jardín en una jornada de intercambio o de puesta a prueba que resultó bastante gratificante

para los estudiantes del curso dado que los usos que habíamos previsto en clase fueron subvertidos y los resultados, sorprendentes, lo que confirmó que para ellos también fue una actividad lúdica y creativa.

Trabajamos en conjunto con el colectivo Siete Milímetros (dirigido por dos arquitectos que manejan una tienda de diseño). Cerramos con una jornada en el local donde dejamos los Play! expuestos y accesibles para todo el público que se acercara a la tienda.

Estos mismos equipamientos fueron incorporados a un taller para niños en vacaciones de primavera en el Centro Cultural de España, en una actividad conjunta con padres y niños. Llevamos los modelos a escala con las instrucciones para armar. Los propios niños hicieron las maquetas en pequeña escala y se llevaron el instructivo para construirlo con cartón en sus casas.

SEGUNDO MOVIMIENTO — PLAY! 2013

A partir de la actividad de 2012 logramos financiación para el año siguiente, por lo que el segundo ejercicio Play! lo ensayamos ya no con cartón sino con un material que nos interesaba trabajar porque suponía condicionantes nuevas: la incorporación en la producción de otro sector de la facultad, el LabFabMVD con su máquina ruteadora disponible en la facultad y obtener mayor durabilidad manteniendo siempre la condición de objeto armable y desarmable.

En este caso en el cambio de material incidió en buena medida la inquietud del jardín preescolar con el que habíamos trabajado el año anterior, al que le interesaba incorporar un recurso didáctico que pudiera ser acumulable y no ocupara tanto espacio, y por otro lado, la posibilidad de evitar posibles roturas, más probables en el caso del cartón. Elegimos trabajar con placas de MDF.

Esta decisión también nos enriqueció desde otro punto de vista: vinculamos en el aprendizaje el boceto, el croquis a

mano, el archivo de dibujo digital necesario para ingresar el diseño bajo un determinado protocolo en la ruteadora.

Los modelos se cortaron por etapas en la facultad con esta nueva herramienta tecnológica disponible y una vez más los llevamos al Jardín de infantes 243 en otra jornada de intercambio y prueba donde quedaron para uso interno guardados y plegados, prontos para ser reutilizados.

TERCER MOVIMIENTO — PLAY! 2014

Finalmente, el trabajo del año 2014, que continuamos en 2015, tuvo como punto de partida el vínculo con la feria de diseño "Ideas+" que se lleva a cabo durante el mes de diciembre en el Parque Rodó y la posibilidad de equipar una de las áreas verdes de la feria.

Asumimos el desafío de aprovechar la invitación de la feria y de pensar un material que se adaptara al exterior y a los cambios climáticos durante un mes. Lo articulamos con una inquietud del equipo docente que manejábamos desde hacía tiempo que era trabajar con hormigón.

Formamos un único equipo con el Laboratorio del Instituto de la Construcción, en particular con María Esther Fernández, que desde el inicio se sumó al diseño del ejercicio. Como en casos anteriores partimos de la definición ambigua del objeto a diseñar; en este caso las instrucciones precisas se referían a la definición de un volumen de un metro cúbico de hormigón. Haciendo una cuenta básica, concluimos que, por su peso, el objeto podía ser transportado por dos o tres personas, y que ese volumen nos permitía administrar los recursos económicos con que contábamos o con que podíamos llegar a contar. Los recursos provinieron de la autofinanciación, de alguna pequeña donación de alguna barraca, y de Sika que nos donó parte del aditivo para el hormigón.

Las maquetas se hicieron con cerámica fría, que permitía maquetear e ir visualizando el volumen de hormigón en sucesivas escalas. En estas etapas del proyecto contamos con el asesoramiento del equipo del Laboratorio de Construcción en

cuanto a revisar las formas que se estaban proponiendo, estudiar las limitaciones o los inconvenientes de su ejecución.

Finalmente llegamos a unas piezas finales producidas por cada equipo de estudiantes, integrados por entre cinco y siete alumnos reunidos según sus intereses.

Este trabajo nos obligó también a representar por un lado, el modelo acabado y por otro, el dibujo, el diseño y la ejecución de los encofrados correspondientes que pudieran dar cabida a esta forma.

Para todo esto contamos en particular con una colaboración puntual del taller de carpintería de la EUCD en la elaboración de los encofrados. Paralelamente, y esto quizás constituya una pequeña investigación aplicada, el equipo del Laboratorio fue haciendo las pruebas de hormigón simple sin armaduras.

En algunos casos para los modelos eso era bastante limitante pero en todos los casos se estudiaron las dosificaciones correspondientes a cada uno, los criterios de acabado y coloración, se hizo el llenado en el propio laboratorio, y finalmente todo se colocó en el patio de la facultad y se dejó durante un mes mientras continuábamos con el otro ejercicio curricular del curso.

Pasado el tiempo indicado se desencofró y sobre diciembre se trasladó a la feria de diseño "Ideas +," donde quedó por ese mes; más adelante los objetos terminaron formando parte de un rincón de equipamiento de la Plaza de la Amistad, espacio recientemente inaugurado en el espacio del zoológico de Villa Dolores.

Esta propuesta la presentamos al llamado de extensión de 2014. Fue seleccionada pero no llegamos a contar con la financiación.

De todas maneras, estamos pensando en reeditarla, ya que nuevamente contamos con el interés de la feria "Ideas +," y el interés de dos escuelas públicas que reclaman equipamientos para sus espacios exteriores. Paralelamente intentaremos algún tipo de trabajo colaborativo para incorporar esta experiencia parcial y de estudiantes a las inquietudes y los proyectos que maneja el Servicio de Espacios Públicos de la Intendencia de Montevideo.

EQUIPO DOCENTE

Equipo docente del curso Introductorio, taller Angela Perdomo, DEAPA, FADU, UDELAR

Arquitectos Lorena Logiuratto, Constance Zurmendi, Ernesto Domínguez, Gonzalo Parma, Martín Cajade.

Ayudantes 2014: Pablo Abenia, Rosina Cortegoso, Inés González, Bethania Lanzaro, Elisa Varela; Ayudantes 2013: Inés González, Melisa Quesada, Catalina Radi, Daniel Sosa.

Laboratorio del Instituto de la Construcción, FADU, UDELAR

Dra. Arq. María Esther Fernández, Profesora agregada, responsable del Laboratorio de Construcción del IC.

Arq. Magdalena Gepp.

LabFabMVD, FADU, UDELAR

Arq. Marcelo Paysée y equipo.

PENSAMIENTO DEL DISEÑO Y DE LA INTEGRALIDAD DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS CONCEPTOS GENERALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS ENTRE LOS VECINOS DEL CERRO, LA ESCUELA UNIVERSITARIA CENTRO DE DISEÑO Y EL PROGRAMA APEX

Fernando Martínez Agustoni

Ingeniero agrónomo. Licenciado en Artes. Profesor agregado, responsable del Área Teórico-Metodológica, EUCD, FADU, UDELAR.

Miguel Olivetti Espina

Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Maestrando en Información y Comunicación. Profesor adjunto de la Subárea Ciencias Sociales, Área Teórico-Metodológica, EUCD, FADU, UDELAR. Profesor adjunto del programa Apex-Cerro, UDELAR.

Rita Soria González

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales. Profesora adjunta de la Subárea Metodológica, Área Teórico-Metodológica, EUCD, FADU, UDELAR.



Vecinos y estudiantes en barrio Artigas

En este artículo se presentará la experiencia del proyecto Construyendo Trayectorias Universitarias Junto con los Vecinos de La Boyada, que fue elaborado conjuntamente entre la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) y el programa APEX-Cerro. Este proyecto está vinculado al espacio de formación integral Pensar Arte y Diseño, integrado por docentes de distintas asignaturas del Área Teórico-Methodológica (ATM) de la EUCD. Se trata de un proyecto que se enmarca en una serie de eventos que tienen por objetivo promover la integralidad de las funciones universitarias, que se desarrollan en la Escuela de Diseño en el marco de la instrumentación de un nuevo plan de estudios, el plan 2013, asociado a la incorporación de la EUCD a la Universidad de la República. En los lineamientos que guiarán el proceso de elaboración del nuevo plan de estudios, que surgen de la ordenanza de grado de la universidad, aparecen nuevas asignaturas y la reformulación de algunas ya existentes. De esta forma por ejemplo, *Teoría del Diseño*, que se impartía en el primer año, ahora se imparte en tercer y cuarto año de la carrera y en su lugar, en primer año surge una asignatura denominada *Introducción al Pensamiento del Diseño*, que por sus características, que describiremos someramente en este artículo, tiene como asignaturas satélites optativas¹: *Configuración y Desempeño de Equipos de Alto Rendimiento* y *Laboratorio de Funciones Universitarias Integradas*. En el marco de esta última asignatura, como actividad de extensión curricular, los estudiantes y docentes concentraron el desarrollo de una serie de actividades en el programa APEX-Cerro como plataforma. De estas actividades surgió este proyecto de trayectorias integrales financiado por la CSEAM, con la finalidad de desarrollar dispositivos de formación y la acción integral.

Para comprender los fundamentos conceptuales del proyecto en cuestión se desarrollarán los vínculos entre *diseño, pensamiento del diseño e integralidad de funciones*.

Al concebir la creación de dispositivos que permitan desplegar actividades orientadas a los objetivos de las distintas funciones universitarias, se desarrollan estrategias asociadas con el pensamiento

¹ El estudiante completa los créditos del primer año en el ciclo de inicio de la licenciatura en Diseño Industrial, cursando Introducción al Pensamiento del Diseño y optando por una de las dos unidades curriculares satélites, Configuración y Desempeño de Equipos de Alto Rendimiento o Laboratorio de Funciones Universitarias Integradas.

del arte y del diseño. Se toman como base una serie de atributos del pensamiento del diseño que se trabajan fuertemente en los seminarios del Área Teórico-Methodológica y que acompañan uno de los cometidos universitarios fundamentales, vinculando el diseño y la construcción de ciudadanía a una participación activa de las personas y una acción social eficaz e inmediata.

Estos atributos del *pensamiento del diseño* se elaboran con la participación de docentes de distintas unidades curriculares del ATM: Comunicación, Historia del Diseño, Ergonomía, Teoría del Diseño, Sociología, que aportan distintas visiones y abordajes de este concepto.

El primero de los atributos es la *transdisciplinariedad*. Esta es una característica del *pensamiento del diseño*, una verdadera praxis de la transdisciplina, que pone en juego algunos itinerarios metodológicos/epistemológicos que constituyen la forma en que se articulan disciplinas de distintas jerarquías para solucionar problemas. Por ejemplo, la articulación de la ética con la física, la ergonomía o la tecnología.

Otro atributo es la *multiculturalidad*. Muchas veces las soluciones de diseño son multiculturales. No nos referimos a multicultural en un sentido de culturas como nacionalidades, etnias o emplazamientos geográficos sino como diversidad cultural transhistórica o inherente a diversas culturas que comparten un mismo territorio y tiempo histórico, los distintos estratos culturales en el mismo lugar donde vivimos, en la misma ciudad, por ejemplo.

Un tercer atributo es la *eticidad*; ese pensamiento del diseño tiene como horizonte mejorar la calidad de vida de las personas, el bien de las personas. Si el diseño tradicionalmente, en grandes trazos, propicia la transformación de la materia para la satisfacción de necesidades de las personas, desde una perspectiva ética, que a nuestro entender le es intrínseca, le corresponde considerar, por un lado, si toda transformación tecnológicamente posible es éticamente viable, y por otro, el carácter de las necesidades humanas susceptibles de satisfacción y la posibilidad de crear necesidades como factor dinamizador del mercado.

Otra de las atribuciones es la *centralidad en la persona y/o comunidad*. Hay que comprender el diseño no como la

actividad proyectual para la producción de objetos sino más bien para la interpretación del hábitat y de las relaciones de las personas con el hábitat para dar solución a los problemas emergentes de esta interacción.

De este modo, el contacto con la comunidad, con las personas, es lo que va a dar la primera información necesaria para las transferencias e intercambios, y constituirá un escenario propicio para una experiencia, una vivencia que pueda ser capitalizada por todos los actores involucrados en el proceso de diseño.

Es importante destacar también como característica del pensamiento del diseño, la *diversidad de formas de conocimiento* involucradas. Se pone de manifiesto una tipología de conocimientos que incluyen a aquellos pertinentes en la institución universitaria y que provienen de la comunidad y se establecen a partir de una construcción colectiva, con el aporte de los actores comunitarios.

Es de destacar que gran parte de los conocimientos que emergen de las actividades realizadas en la comunidad no se pueden sistematizar ni presentar en trabajos académicos, sino que quedan como un saldo del momento histórico en las vivencias de los distintos actores, pero son conocimientos que surgen de un diálogo de saberes que tiene repercusión en todo el proceso de reflexión y acción transformadora sobre aspectos inherentes a la participación ciudadana y a los problemas vinculados al habitar.

Sumamente importante es el atributo de *la ubicuidad*. Este *pensamiento del diseño* es ubicuo y puede solucionar problemas, no solo a través de la producción de objetos sino ofreciendo soluciones que se instrumenten con recursos diversos. O sea que hay una proyección de ese pensamiento del diseño, como expresan muchos entusiastas de la metodología denominada "*design thinking*"², que abarca hasta la gestión del tráfico aéreo en un aeropuerto, por ejemplo.

² La denominación *design thinking* constituye una propuesta de Tim Brown, CEO y presidente de IDEO, una empresa de innovación y diseño con sede en Palo Alto, California. El concepto de Brown se basa en el potencial transformador para el desarrollo de todo tipo de productos y estrategias, que surge del hecho de *pensar como un diseñador*. Nuestra aproximación a la noción de pensamiento del diseño, si bien incorpora la propuesta de IDEO, se proyecta no como método con "marca registrada", y menos como un concepto cerrado, sino que se abre a la exploración y al desarrollo de los aspectos fundamentales de las singularidades epistemológicas y metodológicas de las denominadas disciplinas proyectuales o del diseño.

Muchas veces no se trata de crear un objeto sino de vincular cosas ya existentes para crear un nuevo servicio. Tal es el caso del ejemplo que presentaba Anna Meroni en la conferencia impartida en la FADU en 2015, un sistema de bicicletas de uso comunitario racionalizado e instrumentado a través del uso de tarjetas inteligentes.

Esta manera de pensar pone al diseño en un estrato que lo hace potencialmente dador de soluciones a diversas problemáticas sociales.

En el caso particular del proyecto que presentamos, se propuso el estudio de soluciones para la promoción de la participación ciudadana en la gestión de temáticas comunitarias, soluciones que se instrumentaron a través de las actividades desarrolladas en el programa APEX-Cerro.

DEL CODISEÑO Y LAS PRÁCTICAS COLABORATIVAS

Este punto nos ubica en un tema clave para nuestro eje conceptual, que se vincula a lo que estamos desarrollando, el *codiseño*. El codiseño implica, como metodología, la participación activa de las personas de la comunidad en el proceso de diseño en cooperación con los profesionales del diseño. Esto quiere decir que el intercambio que se produce en la actividad de codiseño es bastante similar al intercambio, el "ida y vuelta" que se pretende modelizar en las actividades de extensión que realizamos en el ATM. En el campo del diseño se está ensayando actualmente esta nueva modalidad, que en definitiva consiste en diseñar conjuntamente con el ciudadano.

El mayor nivel de participación de la comunidad en el desarrollo de las prácticas de diseño depende también de la concepción que subyace tras las denominadas *prácticas colaborativas*.

Se habla de prácticas colaborativas cuando existe la posibilidad de que el "otro" también sea coautor del proyecto que se está desarrollando, en este caso en colaboración con la universidad. Es decir que la relación entre el equipo que interviene y



Figura 1. Estudiantes de la EUCD y vecinos del barrio Artigas



Figura 2. Vecinos y estudiantes en barrio Artigas.



Figura 3. Estudiantes en el Laboratorio de Funciones Universitarias Integradas.

la comunidad se produce en términos de *coautoría*; se busca trascender el nivel informativo en el vínculo en el que el equipo profesional de forma unidireccional propone ciertos mensajes a la comunidad, esperando una participación en forma de respuesta. De lo que se trata aquí es de una participación basada en el intercambio de conocimientos.

Los distintos tópicos que manejamos en la actualidad, en la perspectiva de la acción social del diseño, a saber:

- pensamiento del diseño y sus atributos,
- prácticas colaborativas,
- conocimiento como construcción colectiva,
- investigación colaborativa y método de las artes,

constituyen una matriz conceptual propicia para el desarrollo de actividades integrales. Actualmente abundan los ejemplos de métodos que implican prácticas performáticas, celebraciones colectivas y proyectos cooperativos a partir de los cuales se genera y transfiere conocimiento, en múltiples direcciones, y que es incorporado a la comunidad en la propia acción, más allá de las mediaciones de las distintas formas de difusión y comunicación académicas (*papers*, etc.). Es en este tipo de modalidades que se logra que las personas experimenten otros puntos de vista sobre sus realidades, y puedan compartir y colaborar con las soluciones a los problemas que emergen de la relación entre las personas y su hábitat.

Con esta metodología se propone alcanzar uno de los objetivos primordiales del proceso de los estudiantes universitarios: su formación integral a partir de la integralidad de las funciones. La formación integral del estudiante constituye en sí un importante y legítimo precepto reformista universitario, que guarda una perspectiva ética; muchas veces, esta perspectiva ética aparece suspendida en muchas acciones emprendidas en el ámbito académico, a menudo en sintonía con los intereses del mercado.

LA CURRICULARIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE LAS FUNCIONES. LA EXPERIENCIA EN EL CERRO

En el marco de las actividades curriculares del primer año de la EUCD, cuyo horizonte pedagógico es la sensibilización del estudiante, se presenta esta actividad, en la que unos ciento cincuenta estudiantes se concentran en el programa APEX y se despliegan unos veinte espacios de inserción en la comunidad del Cerro a través de los seis Equipos Barriales Operativos (EBOS) que conforman parte de la estructura académica del APEX.

El programa APEX-Cerro tiene por objetivo la inserción de la universidad en la comunidad del Cerro y la contribución a la mejora de la calidad de la ciudadanía de la población con la que trabaja. Se organiza a través de subprogramas etarios (infancia, adolescencia, adultos mayores), equipos metodológicos y de gestión y de inserción directa en el territorio (subprograma de Atención a la Familia y Equipos Barriales Operativos-EBOS). La articulación territorial, cometido de los EBOS, se realiza a partir de la formación de seis equipos docentes interdisciplinarios que tienen distintos territorios asignados en el Cerro de Montevideo: Casabó, Villa del Cerro, La Paloma, Santa Catalina, Rincón del Cerro y La Boyada. Estos equipos docentes son correferentes de los estudiantes de la EUCD, lo que posibilita un despliegue de unos veinte docentes grado cuatro, tres, dos y uno, que atienden los veinte proyectos.

Durante esta experiencia el estudiante entra en contacto con la comunidad a través de talleres, actividades de difusión, proyección de medios locales de comunicación. A modo de ejemplo, en algunas comunidades se han desarrollado talleres para codiseñar juguetes con materiales de reciclaje, para el desarrollo de huertas orgánicas comunitarias, para el desarrollo de formas de comunicación a través de las redes sociales entre vecinos, etc. No necesariamente el resultado de las actividades está constituido por productos materiales; las actividades comprenden vivencias de los estudiantes con los habitantes, propuesta e intercambio de ideas y acercamiento del estudiante a ese primer horizonte de sensibilización trazado. Los estudiantes se comprometen con las actividades



Figura 4. Afiche de la inauguración del Centro Cultural Barrio Artigas. Actividad organizada entre docentes, estudiantes y vecinos del Cerro.

diseñadas por las personas del barrio, por ejemplo, participando de la murga barrial, de las actividades en las escuelas de la zona o de las actividades culturales promovidas por diversas organizaciones locales, bibliotecas, cine-foro, etc. No se puede hablar de estas experiencias con números ni estadísticas, sino que el trayecto recorrido por estudiantes, docentes y habitantes del barrio es lo que formará parte fundamental del conocimiento adquirido por cada uno, constituyéndose esto en un hito para las futuras actividades que cada uno decida emprender.

El saldo de la experiencia es un aprendizaje que surge de la integralidad de funciones y que permite cumplir con los objetivos específicos de la función de enseñanza trazados para esta actividad de curricularización de investigación y de la extensión, mientras que al mismo tiempo se cumplen los objetivos específicos inherentes a estas dos últimas funciones. Así por ejemplo, se dio lugar a la participación de estudiantes en una actividad de investigación en el Cerro, que consistió en la realización de un relevamiento de accesibilidad a lugares de uso público con la cátedra de Ergonomía. Los estudiantes se incorporaron a la actividad de campo del proyecto, interiorizándose del proceso de investigación, lo que constituía un objetivo estudiantil y docente, relacionado con el aprendizaje buscado, en tanto los datos relevados resultaron el insumo para la producción de conocimiento sobre el estado de cosas relacionado con la accesibilidad física en nuestro medio, como un objetivo específico de la función investigación. De igual modo, con respecto a las actividades de extensión, se enunciaron otros objetivos, que aunque se solaparan con los relacionados con las funciones de enseñanza y de investigación, referían a cuestiones específicas de la extensión universitaria, en tanto abarcaban a la comunidad y la relación de los actores universitarios con esta, proyectándose sobre los impactos de la interacción universidad-comunidad, en sus múltiples sentidos.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES

La propuesta metodológica docente implícita es muy simple y austera, pero entendemos que al mismo tiempo, es también eficaz.

Simplemente, se promovieron acciones que procuraron atender a aquello que se entendió como la esencia misma de la integración de las funciones universitarias, procurando propiciar un nivel de participación cercano al codiseño y conceptos de filosofías adyacentes. Para ello, se encontró en el concepto de “diseño centrado en la comunidad” un particular potencial conceptual dado que este implica un plus respecto a la noción de “diseño centrado en el usuario” (DCU) e incluso a la de “diseño centrado en la persona” (DCP), y es que se involucra tanto a la persona como a las dinámicas y vivencias de las mismas, como miembros de una comunidad.

Por tanto, en la propuesta elaborada para este proyecto integral que se desarrolla en el Cerro con la participación de docentes, estudiantes y vecinos, se puso el acento en los siguientes aspectos:

Establecer el nivel de participación que subyace tras cada propuesta, implícita o explícitamente. Presentar evidencias.

Definir los objetivos específicos de cada una de las funciones universitarias que se integran en la actividad a desarrollar:

a. Objetivos de enseñanza

- i. Objetivos docentes
- ii. Objetivos estudiantiles

Los objetivos docentes orientaron las estrategias y acciones instrumentales para la formación del estudiante y la autoformación docente. A partir de la consecución de los mismos es que se propuso alcanzar los objetivos estudiantiles.

A este nivel, se procuró establecer logros y/o competencias a ser adquiridos; experiencias a ser vividas, conocimientos y

saberes a ser alcanzados por el estudiante (procedimentales, conceptuales y/o actitudinales).

Se procuró entonces reconocer, en un proceso de curricularización de las funciones de investigación y extensión, cuáles deberían ser los objetivos de enseñanza que se lograrían o cumplirían en el proceso.

b. Objetivos de investigación

Se definieron los objetivos de la investigación, el conocimiento que se esperaba generar a partir de la actividad a desarrollar, y al mismo tiempo, la fase en la que tendría lugar la participación de los estudiantes y cuál sería su aprendizaje específico, así como cuál sería la estrategia para garantizar el estándar de calidad de la investigación y sus productos. Como práctica regular se propone una valoración crítica de los conocimientos aplicados en el proceso y del conocimiento construido.

c. Objetivos de extensión

Si bien no siempre pueden prospectarse o definirse *a priori*, existe un *objeto* de la actividad de extensión, de corte epistémico, inherente al área del saber y a las especialidades de los actores universitarios involucrados de las distintas disciplinas.

En el proceso de definición de los objetivos de extensión, se valoró críticamente el proceso de formulación de objetivos. ¿Qué nivel de participación tendrían los miembros de la comunidad, los estudiantes y los docentes, en la formulación de objetivos?

En este proyecto, como respuesta a esta interrogante, la propuesta fue la negociación de objetivos entre las partes: estudiantes, docentes y ciudadanos.

Finalmente cabe agregar que a partir de la experiencia generada en torno al mismo, ha surgido la necesidad de mejorar y/o concebir nuevas formas de producción y sistematización de estas experiencias, y hacer lo propio en la prospección y diseño de instrumentos para un seguimiento eficaz y fehaciente de los procesos, y en el reconocimiento de indicadores que puedan dar cuenta también del impacto y dimensión cuantitativa y/o cualitativa de los resultados obtenidos.

CONVENIO DE COOPERACIÓN DE LA FACULTAD CON EL MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL COMITÉ DE HABITABILIDAD

Raúl Vallés

Arquitecto. Profesor agregado, Unidad Permanente de Vivienda, FADU, UDELAR.

Marcos Bracco

Arquitecto. Profesor ayudante, Unidad Permanente de Vivienda, FADU, UDELAR.

María Bethania Cejas

Arquitecta. Colaboradora honoraria, Unidad Permanente de Vivienda, FADU, UDELAR.

Anahí Bermúdez

Arquitecta. Colaboradora honoraria, Unidad Permanente de Vivienda, FADU, UDELAR.



MARCO DE LA EXPERIENCIA (RAÚL VALLÉS)

El presente trabajo es producto de un convenio específico de la facultad y el Ministerio de Defensa Nacional para mejorar las condiciones de habitabilidad de los funcionarios del Ministerio de Defensa Nacional (MDN).

El MDN cuenta con un Departamento de Servicios Sociales Internos que aborda el tema de la vivienda. Este ministerio presenta una masa de funcionarios con severos problemas en cuanto a la calidad de habitabilidad de sus viviendas particulares, con un porcentaje muy grande que vive en contextos de precariedad; dicho departamento colabora en la mejora de las viviendas.

En esta oportunidad, el ministerio se puso en contacto con docentes de la Facultad de Arquitectura, que trasladó esa inquietud al Comité de Habitabilidad¹. El comité propuso a la facultad que abordara esta temática, y el Consejo de la Facultad decidió que la Unidad Permanente de Vivienda llevara adelante la coordinación, el diseño y el armado de la propuesta.

Se trataba de intervenir en un contexto que llamamos Ex Post², en el que se produce y genera un hábitat sin asesoramiento alguno del arquitecto, tanto a nivel de vivienda como de barrio. No estamos hablando solamente del caso más conocido, que son los asentamientos irregulares, sino de gran parte de los contextos con severos problemas de precariedad a nivel urbano. Es, a nuestro entender, el modo de producción habitacional más caro, porque se hace con un esfuerzo muy grande de las familias, y los resultados presentan déficits muy grandes de habitabilidad, lo que impacta enormemente en muchos aspectos de la calidad de vida de las familias, tanto de adultos como de niños. Se buscó, por lo tanto, una propuesta

1 El Comité de Habitabilidad es un comité transversal de la facultad que tiene la potestad de trabajar los temas vinculados al hábitat y a la vivienda en general y a los sectores y contextos de precariedad en particular, que se complementa con la Unidad Permanente de Vivienda; el Comité de Habitabilidad en cierta forma impulsa y se encarga de estas temáticas en la facultad.

2 R. Vallés, G. Morel, M. Bracco: "Proyecto de adecuación *ex post*. Reflexiones sobre una experiencia académica integral en un contexto de precariedad urbano-habitacional real?" Revista #72. 2014.

de trabajo en que el aporte profesional pudiera interactuar y ser útil a esa realidad particular.

A su vez se buscó diseñar un programa de trabajo que vinculara aspectos de enseñanza y de extensión, del cual obtener también insumos importantes para tareas de investigación. Esto se desarrolló en modalidad de pasantías de estudiantes.

Uno de los objetivos de este proyecto era abordar soluciones integrales que pudieran aportar a los usuarios de las viviendas una solución que abarcara lo constructivo, lo material y también lo funcional, y que dejara un proyecto para el futuro, habida cuenta de que se trata de proyectos básicamente evolutivos, que son parte de la vida de la familia a lo largo del tiempo.

En ese entorno nos fijamos un marco pedagógico relacionado con enseñanzas, aprendizajes y transferencias tecnológicas, para lo cual formamos un equipo coordinado por la Unidad Permanente de Vivienda e integrado también por docentes del Instituto de la Construcción, del Departamento de Proyectos y Anteproyectos (DEAPA) de la facultad, y un docente de la cátedra de Sociología para la instancia de relevamiento.

Primero se hizo una tarea de relevamiento y observación con un equipo de estudiantes y docentes. Se cubrieron tres zonas del área metropolitana: una que llamamos centro-oeste que abarcaba zonas de Casavalle, Cerro y la zona de Colón; la zona de Toledo; y la zona centro-este que abarcaba Maroñas, Bella Italia y Punta de Rieles (Figuras 3 y 4).

Luego se hizo un trabajo de intercambio con las familias para ofrecerles un proyecto de mejora de su hábitat posible de autoconstruir, que era la modalidad que las familias estaban aplicando, y que pudiera ser además un proyecto familiar de futuro. Se aportaron los materiales comprados por la Facultad de Arquitectura con los recursos que dispuso el MDN, lo cual implicó contar con un docente a cargo de los aspectos de logística. Los estudiantes y los docentes hicieron la experiencia de la dirección de obra de los proyectos de mejora de las viviendas.

El MDN suele trabajar con canastas de materiales convencionales, que en cierta manera prefiguran y afirman la



Figura 3.

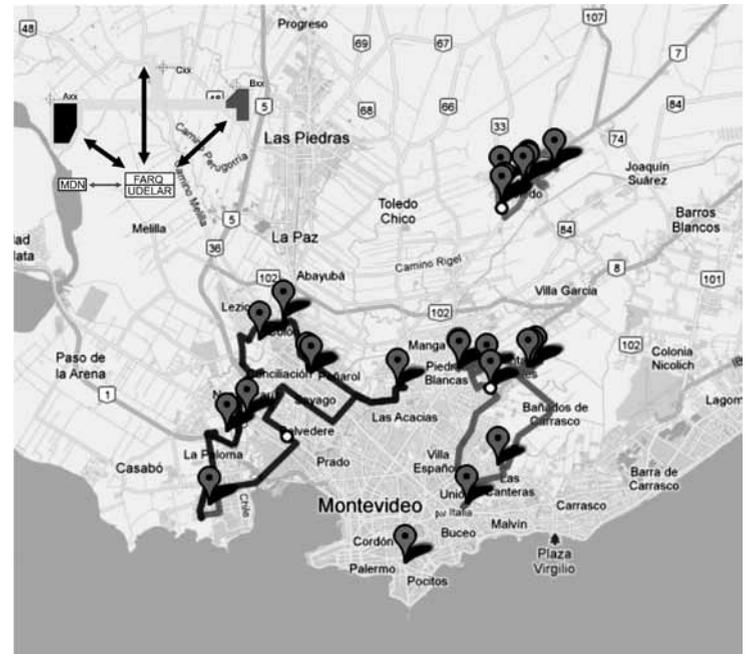


Figura 4.

precariedad; se trata principalmente de bloques, chapas o puntales. En este caso se optó, en forma conjunta, por utilizar materiales que realmente resolvieran en forma integral las distintas situaciones aun a costa de abordar menos casos. Trabajamos por ejemplo con cubiertas de isopanel, muros de ticholo, acondicionamos totalmente las instalaciones eléctricas (que suelen ser un problema en estos casos), transfiriendo, los conocimientos para que la familia hiciera el trabajo en la modalidad de autoconstrucción.

De esta manera, a pesar de los pocos recursos económicos, se pudieron abarcar unos veintitrés casos de un universo inicial de sesenta casos posibles.

En la figura 5 aparecen los veintitrés casos en los que se realizaron intervenciones concretas, tanto en proyecto como en suministro de materiales y obra.

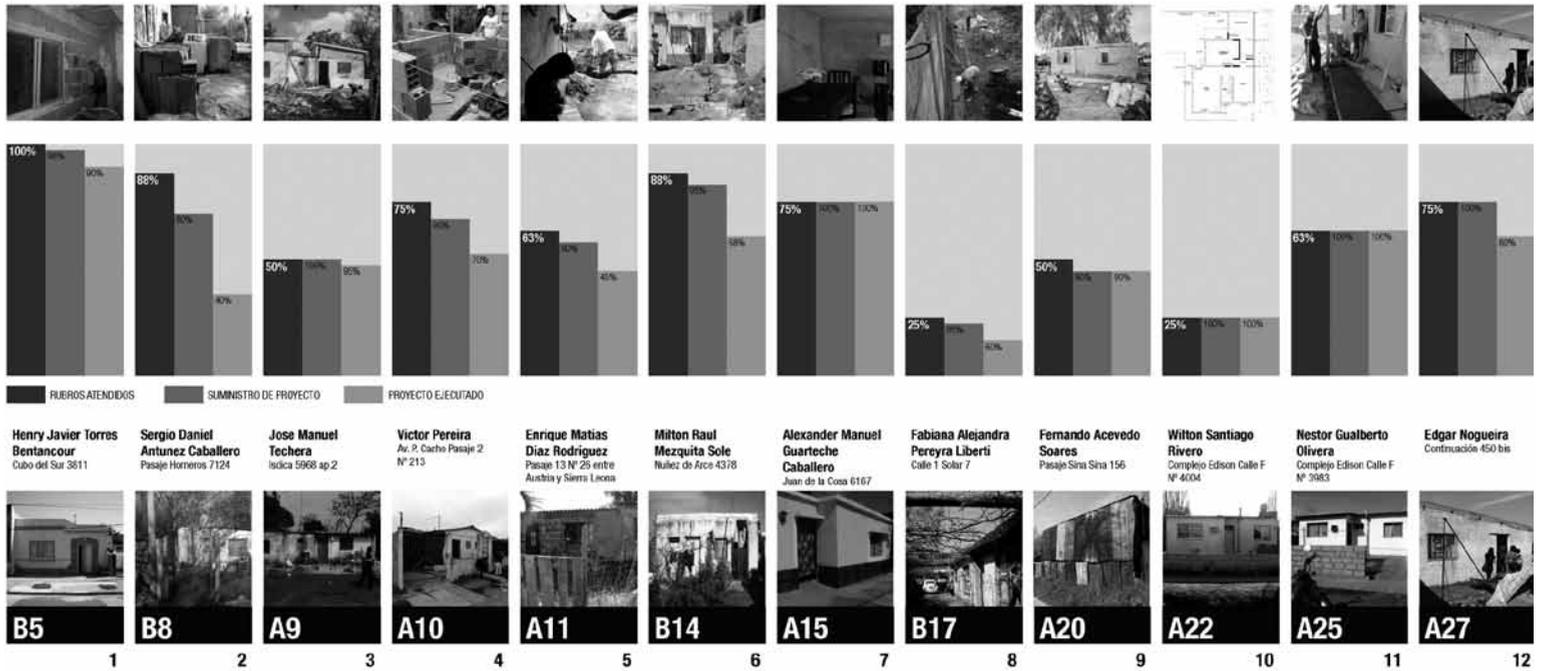
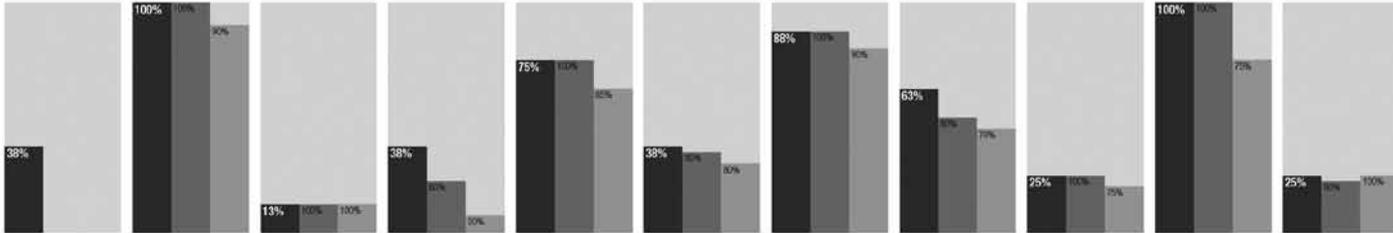


Figura 5. Casos ejecutados y avance de obra a abril de 2013.



Jonathan Lima Lopez
Calle 17 Metros N° 741

Edelma Ladislao Pinto Silva
Ramón Hernandez entre Calle 1 y 2

Silvana Saldias Azambuya
Continuacion 17 Metros Manzana 47 Solar 1

Pablo Fernando Casanova Flores
Ruta 33 esq. 17 Metros

Victor Hugo Rodriguez
Calle 244 y San Andres

Gustavo Daniel Velazco Ferreira
Calle 3 entre 1 y 2

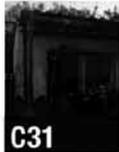
Elias Nahuel Sequeira Coelho
La Cartera

Humberto Marcelo Moraes Leal
Bellavista 6991

Paula Verónica Da Luz Martinez
Matilde Pacheco 3807

Juan Carlos Rodriguez Cabrera
Pasaje Galicia 7016

Yulis Gabriel Silva Silva
Pérez y Cui 6125



C31

13



C33

14



C37

15



C38

16



C39

17



C40

18



C41

19



B44

20



B47

21



B50

22



B58

23

PRESENTACIÓN DE CASO (A. BERMÚDEZ Y B. CEJAS)

El siguiente caso, correspondiente a la zona de Casavalle, era el de una familia con tres hijos adolescentes de un matrimonio anterior de ella, y tres hijos menores de ambos; por lo tanto, vivían ocho personas en lo que era originalmente un núcleo básico evolutivo de treinta metros cuadrados. Al momento de la intervención la familia ya había realizado una ampliación por su cuenta dentro del terreno, como prevé el programa. Sin embargo, dado que el programa no prevé ni dejar una propuesta de ampliación ni tampoco capacitar a la familias para que tengan herramientas para hacerlo, nos encontrábamos con una situación de importante precariedad (fotos). Se habían agregado dos dormitorios para intentar dar respuesta a los problemas de hacinamiento de la familia, uno de los cuales no contaba con las dimensiones mínimas aceptables y además bloqueaba la abertura del dormitorio original de la casa. La ampliación presentaba muchos problemas estructurales, desde la estructura del techo hasta las juntas de trabajo con el antiguo núcleo. Ambas construcciones se encontraba en muy malas condiciones de mantenimiento (Figuras 6 y 7).

Por lo tanto nos encontramos con la situación de que, por un lado seguía sin ser suficiente el espacio para la cantidad de personas y por otro lado se había invertido mucho tiempo y dinero en algo con características aún más precarias que las originales.

El primer problema a abordar fue el hacinamiento, que era lo más grave en el caso de esta familia. Se evaluó junto con ellos hacia donde ampliar: ellos plantearon ampliar hacia el lado de la cocina, como indica la imagen (Figura 8), con lo cual se bloqueaba la orientación norte que era la más favorable para la vivienda, dejando sin asoleamiento ni ventilación al estar; por lo tanto, esta solución no parecía conveniente. Se sumaba el hecho de que agregar un solo dormitorio seguía sin ser suficiente.

Entonces empezamos a pensar en ampliar hacia un patio más grande, originalmente pensando en un dormitorio, que es lo que planteaban ellos como necesidad. Hubo también

negociaciones porque en ese patio había un galpón de herramientas del padre. Luego de explicar los beneficios de esa opción a la totalidad de la familia, llegamos a una propuesta que incluía dos dormitorios, que no implicaba tantos metros cuadrados más que un solo dormitorio porque existía un muro medianero de ese lado (Figura 9).

Este caso nos llevó a reflexionar sobre las diferencias de estos tres escenarios, correspondientes a las tres etapas de construcción de la vivienda; cómo con asesoramiento técnico y con la posibilidad de contar con determinados materiales que proporcionan una calidad constructiva mejor, se puede llegar a diferentes resultados.

En la figura 10 se muestra la comparación de resultados de aislación térmica, de resistencia estructural y otros aspectos. Se observa que en realidad, a pesar de la diferencia de presupuesto por metro cuadrado, esta no era tan grande si tomábamos en cuenta la diferencia de resultados que se obtenían.

Otra sugerencia fue integrar los dos dormitorios existentes, uno de los cuales no tenía ventilación natural, para obtener uno solo pero con la ventilación y las dimensiones adecuadas. Se explicó la importancia de estos aspectos, y se hizo hincapié en que no cerraran en un futuro el patio de ventilación generado por el nuevo proyecto.

Otro tema que trabajamos fue cómo presentar los gráficos a la gente para que los entendiera de manera fluida. Se buscó un nivel de graficación más básico, no tan técnico, como para que entendieran la forma de construir. Esto se vio principalmente a nivel de detalles constructivos. En la figura 11 se ven algunos detalles constructivos tridimensionales que se usaron, para que se entendiera el procedimiento de lo que tenían que hacer.

Si bien durante las obras se concurría dos veces por semana y se dejaban indicaciones concretas de lo que había que hacer hasta la siguiente visita, después ellos tenían que seguir trabajando solos, por lo que era necesario que contaran con las herramientas para hacerlo haciéndolo de la misma manera que antes. Pese a todo, hubo defectos constructivos (Figuras 12 a 15).

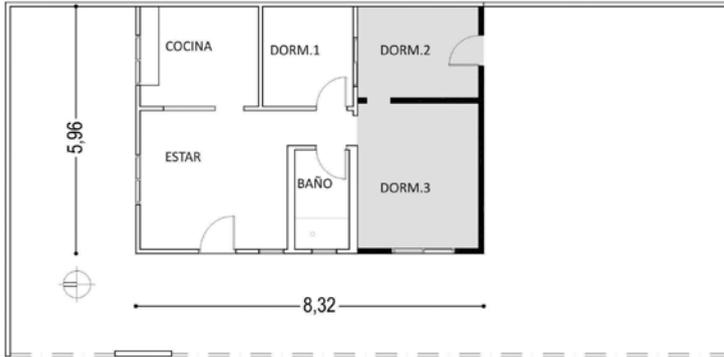


Figura 6. Autoconstrucción sin asesoramiento técnico.

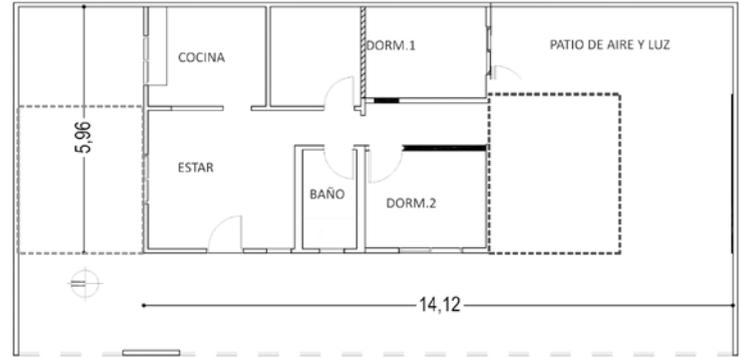


Figura 8. Autoconstrucción con asesoramiento técnico. Estudio de reforma.



Figura 7.



Figura 9.

REFLEXIONES FINALES (M. BRACCO Y R. VALLÉS)

Luego de concluida la experiencia se inició un proceso de sistematización, como un momento propio del proyecto que ya se venía desarrollando en registros, informes y tesinas finales. Se empezó un proceso de reflexión con aportes de todos los involucrados, para poder visualizar los saldos académicos y los saldos en territorio, y también para poder aprender, comunicar y repetir la experiencia de la mejor forma.

Intervinieron dos actores externos a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo: por un lado, la institución Ministerio de Defensa Nacional, y por otro los beneficiarios directos. A partir de esta sistematización empezamos a interactuar con cada uno de estos actores. El MDN envió un artículo al respecto, del que resaltamos por ejemplo el hecho de que se modifica el servicio brindado a sus funcionarios para poder abordar esta realidad con mayores recursos; también señalan la modificación de la canasta básica de materiales.

“Con la implementación de este plan se notó inmediatamente la necesidad de formalizar un convenio con la FADU. Este convenio permitió al MDN abordar más en profundidad algunas situaciones habitacionales críticas que se habían detectado dentro su funcionariado. No obstante, en un principio la finalidad del mismo era atender a un número significativamente mayor de beneficiarios, pero en la práctica y dadas las carencias encontradas en el propio campo, se pudo corroborar que las canastas de materiales pensadas inicialmente iban a resultar totalmente insuficientes y no permitirían llegar a la meta trazada de lograr un cambio cualitativo en las viviendas de los funcionarios.”

Con los beneficiarios directos realizamos una serie de entrevistas en formato audiovisual. Compartimos algunas frases³:

“Nunca habíamos pensado en cambiar así. La idea era cambiar el baño, la cocina y el techo, y cuando vinieron

con este proyecto nos pareció bárbaro. Mariana y Matías me daban siempre para adelante, ‘que va a salir, que va a salir’, entonces, parece que no, pero eso hace que llegás de trabajar y si tenés que ponerte a picar, te pones a picar... En realidad nosotros nunca habíamos pensado en cambiar el cuarto. Siempre pensamos en cambiar el techo, pero surgió esta propuesta y estaba buena y ahora me gusta por la luz y todo. Y la propuesta de la cocina al principio no me gustaba, pero ahora veo que sí, está buena”
(Video de Martha)

Es importante el cierre del trabajo de los estudiantes, que requiere una tesina de investigación sobre temas seleccionados con los estudiantes a partir de su propia experiencia. Allí aparecen una serie de temas, todos muy interesantes, que pueden funcionar como disparadores de investigaciones posteriores, que los propios estudiantes exploran a partir de su experiencia en campo.

Esta actividad nos permitió gestionar una obra desde distintas perspectivas: relevamiento, propuestas, diseño, proyecto ejecutivo, cálculo de materiales, seguimiento de obra, y al mismo tiempo tuvimos que enfrentar el relacionamiento con el “cliente” y las dificultades propias de la autoconstrucción; hubo que tomar conciencia de que aquellos procesos de autoconstrucción que se dan de manera lenta a través del tiempo, en función de recursos y tiempo disponibles, necesitan un ritmo, seguimiento y gestión muy distintos del enfoque tradicional que se enseña y practica en el ámbito académico.

Con respecto a la sustentabilidad y posibilidad de repetir la experiencia en la facultad, estamos buscando los caminos y las estructuras necesarias para generar equipos particulares por experiencias, apoyados en un equipo coordinador que pueda centralizar e impulsar simultáneamente las distintas experiencias.

El proyecto fue enviado a la Unidad Permanente de Vivienda (UPV) por el Comité de Habitabilidad y por el Consejo, y calzó con una propuesta que la UPV había presentado a la facultad en 2009 para abordar este tipo de temáticas, un proyecto que habíamos denominado Habitario, que el

3 Videos completos en https://www.youtube.com/watch?v=15he_uInKHI. Ejemplo de casos. Convenio de cooperación FARQ - MDN



Figura 10.

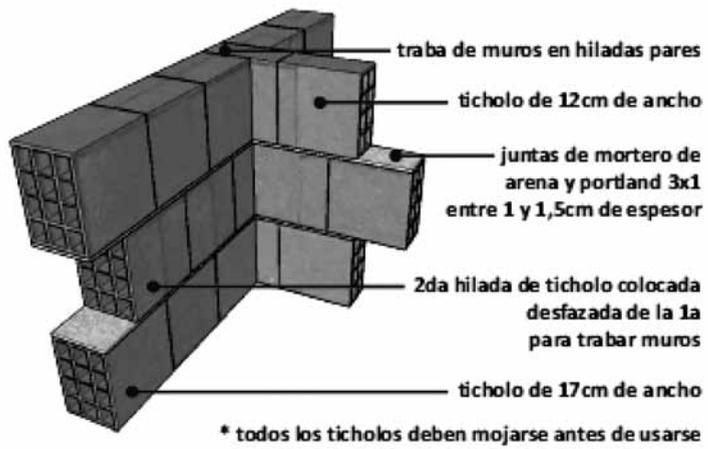


Figura 11. Transferencia tecnológica.



Figura 15.



Figura 12.

consejo aprobó y encontró muy interesante, pero en ese momento no había recursos para desarrollarlo; por eso es importante crear un núcleo pequeño pero permanente que tenga la capacidad de incorporar estos temas al plan de estudios, con equipos docentes y equipos de estudiantes que puedan ir variando en diferentes momentos, pero manteniéndose este vínculo, porque en esta problemática y en estos contextos en particular es necesario acompasar los tiempos de la universidad a los tiempos de la realidad. A veces la universidad llega a campo, se tiene que retirar en forma prematura y los procesos que se inician quedan truncos.

Quisiéramos decir que la enseñanza a través de problemas quizás sea una de las disparadoras más grandes de la integralidad; la integralidad no es algo se invente sino que está en los problemas que se abordan, lo que puede hacerse a través de la investigación, la extensión o la enseñanza, o de las tres, pero, reitero, la integralidad surge de problemas concretos. Creemos que es en los problemas donde se puede visualizar con más claridad la integralidad, debido a la complejidad que encierran. Para terminar quisiera mencionar la experiencia de los espacios de formación integral que empezó hace ya unos cuantos años y es muy interesante también.

FICHA Y CRÉDITOS DE LA EXPERIENCIA

Fecha de inicio: febrero de 2012

Finalización de la primera etapa: mayo de 2013

Finalización de la segunda etapa: diciembre de 2014

Marco institucional: Unidad Permanente de Vivienda, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UDELAR; Financiado por el Ministerio de Defensa Nacional del Uruguay en el marco del convenio con FADU, UDELAR.

Equipo docente coordinador del convenio FADU-MDN
Arq. Raúl Vallés (responsable), Arq. María del Huerto Delgado, Arq. Sharon Recalde.

Diseño y supervisión: Arq. Gonzalo Morel, Arq. Fernando Tomeo, Soc. Andrés Pampillón. Docentes de campo: Arq. Virginia Faruelo, Arq. María Saravia, Arq. Débora Vainer.

Logística y suministros: Arq. Martín Rampoldi / Campo 2º Etapa:
Arq. Marco Bracco

Sistematización: Arq. Marco Bracco

Estudiantes FADU (24):

Joaquín Aguerre Credidio, Milagros Azambuya do Carmo, Lucía Bairo Barrios, Daisy Barrero de León, Paulino Barreto Fernández, Anahí Bermúdez Amorín, Nicolás Bosolasco Pongis, Bethania Cejas, Lucía Díaz Burgos, María Guillén Morales, Sofía Guillén Ruggiero, Giorgina Guillén Scigliano, María Betina Irabuena Curado, Juan Pedro Monteverde González, Mariana Morales Blanco, Federico Nemmer, Mercedes Oberti Callorda, Sofía Olaso Álvarez, Natalia Paredes Imbert, Marianela Pereira Correa, Catalina Radi Mujica, Matías Raggio Arias, María Sandobal Viotti, Emilio Santellán López



Figura 13.

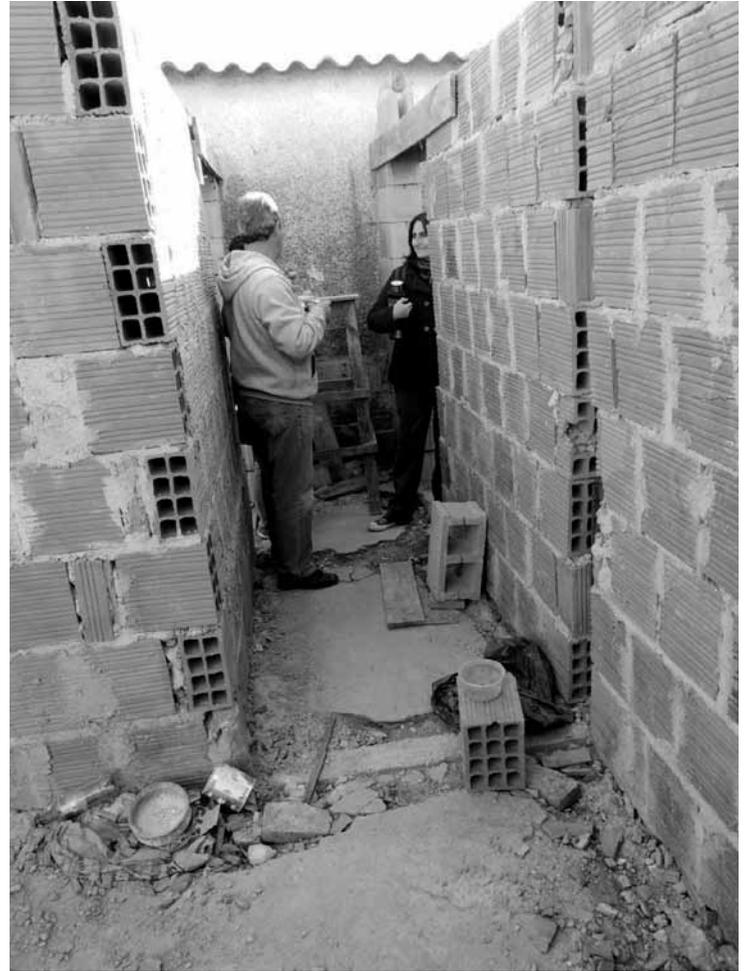


Figura 14

(RE) ACTIVANDO PEQUEÑAS LOCALIDADES INTERVENCIONES ARQUITECTÓNICAS ACTIVADORAS DEL ESPACIO PÚBLICO. APROXIMACIONES A LA PRÁCTICA DE PROYECTO TALLER DANZA

Carolina Pereiro

Arquitecta. Profesora adjunta, Anteproyecto 1, taller Danza, DEAPA, FADU, UDELAR.

Eduardo Bertiz

Arquitecto. Profesor asistente, Anteproyecto 1, taller Danza, DEAPA, FADU, UDELAR.



Estudiantes y docentes construyendo. Ensayo 01: "Construcciones efímeras"
Villa La Paz Colonia Plan Interoceánica, Colonia, 2013. Fotografía: Lucas Mateo

El trabajo aquí presentado está siendo desarrollado por un grupo de docentes de proyecto del curso de Anteproyecto 1 del taller Danza de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Entre docentes rentados y estudiantes auxiliares formamos un grupo bastante numeroso, de alrededor de quince personas, que responde a una demanda de aproximadamente ciento veinte estudiantes, unidos todos por un genuino entusiasmo por intentar revisar las prácticas docentes y pedagógicas vinculadas a la enseñanza del proyecto arquitectónico.

En el abordaje del curso exploramos los límites de la disciplina, nos interrogamos sobre el rol del arquitecto y reflexionamos sobre los instrumentos con que contamos como docentes y como profesionales, y los que deberíamos brindarle a los estudiantes que ingresan a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Hay una noción del cambio permanente en el que vivimos, que nos obliga a revisar periódicamente cuáles son nuestras prácticas y nuestro hacer disciplinar.

La sensibilidad que está detrás de la propuesta implica trasladar físicamente a estudiantes, docentes, a la arquitectura y su enseñanza a otro lugar, fuera del resguardo y de la seguridad del aula. Esto genera muchos desafíos nuevos que motivan a este equipo docente a repensar los encuadres pedagógicos. Trasladar lo que solemos hacer en un lugar a otro lugar, es una motivación que subyace tras la propuesta. Creemos que el esfuerzo por practicar la enseñanza del proyecto y hacer de ello una excusa para trascender los límites del aula, se ha convertido en una plataforma académica lo suficientemente sólida como para seguir desarrollando las interacciones que venimos realizando desde el año 2013 con algunas pequeñas poblaciones del interior del país.

Los traslados conllevan el despliegue en las localidades donde se trabaja, de distintas instancias didácticas del curso. Estas instancias son parte de una estrategia de vinculación con las comunidades, que se produce de formas diferentes y a lo largo del tiempo durante el desarrollo de las distintas ejercitaciones que realizan los estudiantes. Las mismas están pensadas como módulos de una superestructura flexible de curso que permite sustituir o agregar unidades sin que esto

afecte la coherencia general. Esto pasa porque los objetivos particulares de las ejercitaciones son complementarios en la formación del estudiante y tienen una finalidad específica. Su formulación permite que el estudiante genere conocimiento sobre la comunidad concreta con la que se trabaja pero también que la comunidad tome contacto con el trabajo de los estudiantes y las actividades del curso.

Nos sumamos con convicción a la misión de promover tareas docentes que se conciben en interacción dialógica con la sociedad, como parte de la docencia universitaria e inseparable de la enseñanza y la investigación, y así, difundir la cultura, contribuir al estudio de problemas de interés general y tender a su comprensión por parte del público defendiendo los principios de libertad e igualdad, procurar un estrecho vínculo con el medio que ayude a descentralizar la acumulación del saber académico, apostando a la territorialización y diversificación de las acciones que lleva adelante la Universidad de la República.

DE LA LOCALIDAD

Como colectivo docente pensamos que el proyecto arquitectónico es un intensificador de realidades, un instrumento para desvelar potenciales. Las pequeñas localidades del interior del país presentan en ocasiones una gran cuota de identidad o de tradiciones, vínculos con el enclave paisajístico en que se encuentran o con el devenir de los hechos históricos que les son propios. Esa identidad genera una cantidad definida de energía social indispensable para la permanencia e identificación de sus habitantes como colectivo urbano, y es motor fundamental de la amalgama cultural que en ocasiones mantiene en funcionamiento y da cohesión a muchas de esas pequeñas poblaciones.

Sin embargo, los componentes de esta amalgama social son delicados y necesitan mantenerse, aumentar o actualizarse. Desde la cátedra, pensamos en la forma de encontrar mecanismos para potenciar y redescubrir esas identidades a través de diversas estrategias proyectuales y utilizarlas como recurso

para el desarrollo de ejercicios de proyecto arquitectónico que evidencien los potenciales latentes de la comunidad, ya sean estratégicos, urbanos o paisajísticos.

En Villa La Paz (colonia piamontesa) nos encontramos con las tradiciones piamontesas, San Gregorio de Polanco nos mostraba su *museo a cielo abierto*, y Nuevo Berlín, su vínculo paisajístico con el río en el inicio de los Esteros de Farrapos. Esta base instrumental es la que encontramos para interactuar desde algún lugar de la extensión universitaria con las realidades particulares de las pequeñas localidades del interior del país.

La práctica que venimos desarrollando en el marco del curso no tiene un enclave en una localidad específica, sino que su especificidad radica justamente en no tener un lugar definido. Tiene una naturaleza eminentemente deslocalizada, factible de ser desarrollada en muchas otras localidades que tengan un potencial innato y ahí radica la mayor fortaleza de la experiencia pedagógica.

De todas maneras, la elección de la localidad es muy importante, ya que esta tiene que contar con determinadas características que entendemos importantes para poder desarrollar la totalidad de los ensayos:

- Población (pequeña). Es importante que la localidad sea pequeña y abarcable ya que así los estudiantes pueden interpretarla como una entidad unitaria, lo que garantiza un entendimiento rápido y cabal del contexto en el que se deben generar proyectos con objetivos diferentes.
- Paisaje (fuerte impronta). Es importante también que la localidad tenga algunas características relevantes a ser activadas y construir un relato que sea el soporte para la realización del resto de las ejercitaciones del semestre.
- Identidad (cultural, tradición, etc.).
- Urbanidad (trama abierta, noción de red).
- Cuestiones prácticas (camping, lugar para charla, etc.).

Estas poblaciones tienen que estar localizadas a no más de cinco horas de viaje desde Montevideo, por temas puramente logísticos, ya que es un viaje que se hace durante un fin de semana.



Niños jugando. Ensayo 01: "Construcciones efímeras". Villa La Paz, Colonia Piamontesa, Colonia, 2013. Fotografía: Lucas Mateo.

DE LOS ENSAYOS

La propuesta general del curso está basada en una serie de ensayos de carácter experimental cuyo objetivo es estudiar las múltiples prácticas de la disciplina arquitectónica y los distintos roles profesionales que asume el arquitecto, priorizando en cada caso variables diversas.

Se entiende que la práctica disciplinar actual requiere el manejo de diversos métodos y herramientas para dar respuestas fuertemente creativas y a la vez reflexivas, a los cambiantes requerimientos del medio.

La producción del proyecto de arquitectura, al igual que en muchas otras disciplinas, hoy admite diferentes configuraciones en su *dimensión autoral*. Nuestro trabajo puede variar desde el desarrollo unipersonal de la tarea, en el que el proyectista tiene un total control de los procesos, hasta producciones colaborativas en las que los participantes tienen alta incidencia en una pequeña parte de un proceso sujeto a decisiones y negociaciones sobre la dimensión colectiva del trabajo creativo. La arquitectura sigue ampliando e incorporando *medios*



“Construcciones efímeras”: Torres de Berlín. Instalación colectiva que realizó el curso de Anteproyecto 1 en abril de 2015 en Nuevo Berlín, Río Negro. Fotografía: Victoria Abreu.

de representación para comunicarse y pensarse, que van desde la construcción y manipulación de prototipos en tamaño real y la construcción de maquetas a escala, hasta la elaboración de diagramas, *renders*, fotomontajes, croquis, animaciones, instalaciones, performances, etc.

Por otra parte, desde una perspectiva didáctica, en la enseñanza de anteproyecto creemos que es importante que el estudiante confronte la diversidad de *tipos de encargo* como simulación creativa que estimula las maneras laterales de pensar el diseño: desde las modalidades más convencionales (el encargo al arquitecto liberal) hasta el concurso de ideas o la concreción en corto plazo de piezas temporales para el uso público.

Se apunta, mediante el ensayo de diversas *instancias de argumentación*, a ampliar la capacidad de comunicación de los estudiantes y contribuir a la optimización de los intercambios de opinión con sus pares y el equipo docente así como al refuerzo de los conocimientos adquiridos. Para esto se ensayan no solo instancias de reedición del diálogo arquitecto—cliente como forma de desplazar la tensión estudiante—docente sino también la argumentación impresa mediante diagramas y textos, en un cartón convencional.

Cada uno de los ensayos tiene diferentes especificidades y escalas de trabajo. En los años de trabajo anteriores implementamos sucesivamente tres ensayos, aunque en 2015 se incorporó coyunturalmente un cuarto ejercicio inicial.

Ensayo UNO

“Construcciones efímeras”

En este ensayo se trabaja en la localidad a escala 1:1, en grupos de aproximadamente cinco estudiantes durante tres semanas. Implica el traslado de la totalidad de los estudiantes y docentes a la localidad para construir *in situ* un conjunto de instalaciones urbanas temporales en un espacio público significativo. Este ensayo constituye la actividad fundamental para entretejer vínculos y generar diálogos, tanto culturales como administrativos, con la población y los actores locales. Opera en cierto sentido como activador del lugar elegido para estas construcciones, y agrega otras capas de complejidad al espacio público.

Para De Certau (1999) un lugar “...es el orden, implica una indicación de estabilidad. Hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo... en suma, el espacio es un lugar practicado”.

De cierta manera, el conjunto de los trabajos de los estudiantes se vincula sinérgicamente a los potenciales urbanos detectados y estimula la interacción directa entre la población local, los estudiantes y las instalaciones, ofreciendo un uso diferente del espacio ya conocido. La transformación efímera del sitio es en cierto sentido el modo de dialogar, de transcribir, de hacer posible para los lugareños, la aparición de un nuevo campo semántico de lo conocido, lo habitual. Asimismo, constituye la justificación curricular para investigar las posibilidades de la arquitectura efímera y sus cualidades espaciales, materiales y programáticas. Su construcción en el espacio público permite la verificación real de los supuestos de uso y percepción manejados por los estudiantes en la etapa de proyecto.

Las construcciones efímeras se perciben como un conjunto y, en la noche, cuando se inaugura la muestra, esta se transforma en un evento que congrega a la población. En el evento, difundido previamente a través de los operadores y las comisiones locales, los estudiantes entregan folletos y postales que muestran el proceso y las instrucciones de uso y de armado a modo de instrumento de relacionamiento con la población local

Ensayo DOS

“La compañía”

Este ensayo se realiza en el espacio del taller y se trabaja a escala 1/100 o 1/200; es un ejercicio individual o en pareja y dura diez semanas. En este caso se trata de “ficcional”, por parte del equipo docente, un escenario de desarrollo futuro de la localidad elegida a partir del conocimiento de las problemáticas específicas de la localidad, pero más aún, de la determinación de las potencialidades latentes que se puedan explotar.

Aprovechando la trama semiabierta del tejido urbano, este ensayo plantea la construcción de una serie de pabellones que, si bien pueden funcionar autónomamente, en conjunto operan sinérgicamente con el tejido urbano que los recibe, conformando una suerte de edificio disperso. Los pabellones responden a requerimientos programáticos simples y son desarrollados hasta un nivel de anteproyecto básico.

Esta interacción nos permite pensar la localidad como el aglomerante de este programa nuevo que se coloca hipotéticamente en el lugar. Este nuevo edificio disperso se piensa en función de las particularidades de las localidades. En 2013, cuando se trabajó en San Gregorio de Polanco, el planteo consistió en considerar la condición local de *museo a cielo abierto*, lo que nos hizo pensar que podríamos generar un edificio cultural que también funcionara en red, en el que el espacio urbano funcionara como una amalgama entre las diferentes partes del programa e integrara también en esa red invisible de vinculaciones las propuestas artísticas y los murales ya existentes en el espacio público de la localidad.

Ensayo TRES

“Concurso de ideas”

El concurso de ideas planteado tiene escalas variadas, generalmente relacionadas con el paisaje o con el territorio. Los grupos de trabajo son menos y muy numerosos, de casi veinte estudiantes por equipo, y el ejercicio dura dos semanas. Este ensayo plantea un escenario futuro más utópico o prospectivo sobre la localidad.



Docentes presentando la exposición de los trabajos en el MUART de Tacuarembó, 2014. Fotografía: Lucas Mateo.



Muestra de los trabajos del semestre en el MUART, Museo de Artes Visuales de Tacuarembó en 2014. Fotografía: Victoria Abreu.

Mediante la generación de ideas y proyectos en tiempos acotados, se busca explorar y confrontar una diversidad de visiones frescas y desprejuiciadas para un mismo tema, sitio y programa que tengan como eje la variable o el potencial paisajístico de la localidad. La conformación de grupos numerosos hace inevitable la distribución de roles y tareas, y genera desafíos a nivel grupal e individual para el buen funcionamiento y relacionamiento entre todos los integrantes. Los docentes a cargo del subgrupo funcionan como moderadores durante el desarrollo de las diferentes instancias del proceso.

Se forma un jurado externo y se falla como en un concurso real. El jurado deberá tener presente, entre otros aspectos, la potencia de la idea, los valores comunicacionales de la entrega y la capacidad de síntesis del trabajo. En 2015 se invitó al alcalde de Nuevo Berlín y a autoridades de la División de Arquitectura de la Intendencia de Río Negro a formar parte del jurado.

DEL RETORNO A LA COMUNIDAD

En una instancia posterior y luego de finalizado el semestre se realiza una devolución integral a la comunidad con las

experiencias proyectuales de todos los ensayos del semestre en formato exposición o muestra, que promueve un ámbito de discusión e intercambio en el que participan el medio académico, los referentes locales y políticos y la población en general. Esta manera de exponer los trabajos puede entenderse como otra instancia del proceso que, más que una culminación es un retorno.

La experiencia pedagógica completa involucra a docentes, estudiantes, actores locales y población residente, que conforman un rico entorno en el que compartir el conocimiento. La presencia de los interlocutores y las sociedades de fomento de cada localidad hacen que el intercambio sea mucho mejor y más fructífero.

Un ejemplo es lo que sucedió durante la muestra de los trabajos en el MUART durante el Día del Patrimonio 2014. En la inauguración estuvieron presentes varios actores locales de San Gregorio de Polanco. Hubo un intercambio muy fructífero sobre los trabajos de los estudiantes en particular, pero también sobre los temas principales en la agenda de la comunidad. Estas visiones internas de las problemáticas locales son fundamentales para comprender y enmarcar mejor el trabajo que se ha realizado.

A MODO DE CIERRE

Nuestro compromiso y convicción es seguir apostando a expandir los límites del aula en el taller de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Con la financiación conseguida a través de Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2015, logramos apoyo para poder realizar las actividades con un mejor rendimiento y mayores ambiciones. También es cierto que profundizar la apuesta en la extensión universitaria desde una cátedra de enseñanza de Proyecto requiere mucho esfuerzo.

Enseñar a proyectar arquitectura y hacer de esto objeto de la extensión universitaria conlleva una negociación. Se debe negociar para compatibilizar los tiempos semestrales de los cursos de Anteproyecto con los tiempos de la extensión; también se deben negociar los ajustes para que una asignatura cuya sustancia primordial de trabajo es el espacio arquitectónico, pueda trascender los límites del aula universitaria y vincularse al medio sin perder especificidad ni camuflarse en otros territorios de la disciplina o del diseño.

Creemos haber empezado a transitar un camino que abre las puertas de la negociación entre una asignatura troncal, altamente específica y “tallerizada” de la carrera como es el Proyecto Arquitectónico y los cometidos esenciales de la extensión universitaria. Esta plataforma académica abierta de contenidos que continuamos ampliando y construyendo, nos sigue resultando un medio posible para dialogar y hacer partícipe a la sociedad de lo que mejor nos representa como colectivo profesional: imaginar futuro.

EQUIPO DOCENTE 2015

El colectivo docente de Anteproyecto 1 del taller Danza 2015 lo integran los profesores Arq. Eduardo Bertiz, Arq. Luis Bogliaccini, Arq. Martín Delgado (coordinador), Arq. Hugo Dutiné, Bach. Mariano García, Arq. Lucas Mateo (coordinador), Dr. Arq. Jorge Nudelman, Arq. Carolina Pereiro, Bach. Germán Tórtora y los estudiantes auxiliares Bach. Victoria Abreu, Bach. Guillermo Burone, Bach. Matías Hasteings, Bach. Florencia Olazábal, Bach. Ignacio Peyro, Bach. Lucía Segalerba, Bach. Mateo Vidal y Bach. Agustina Vieites, y está identificado como Espacio de Formación Integral (EFI) desde 2015.

BIBLIOGRAFÍA

J.C. Apolo, L. Alemán, P. Kelbauskas: *Talleres. Trazos y señas*. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Montevideo, 2006.

P. Meirieu: Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía* n° 373. Universidad ORT. Uruguay, 2007.

M. de Certeau: *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. México, 1996.

J. Rancière: *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes. Barcelona, 2003.

SIGA EL BAILE, SIGA EL BAILE...

SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE PRODUCTO - LICENCIATURA EN DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL

Beatriz Leibner

Licenciada en Diseño Aplicado. Profesora adjunta, Seminario Interdisciplinario de Producto, LDCV, FADU, UDELAR.

María Emil Saldaña

Licenciada en Diseño Gráfico. Profesora asistente, Seminario Interdisciplinario de Producto, LDCV, FADU, UDELAR.



HUMANISMO
cooperativista
honesto
transparente
solidario
artesanal /
saludable

Por distintas razones, en algún momento los que somos o pretendemos ser docentes universitarios decidimos rumbear hacia esta tarea por inquietud, por vocación, por imitación o por alguna razón egoísta y mezquina en principio ajena a la tarea. Es interesante detenerse cada tanto y reflexionar sobre las razones que nos impulsan a estar aquí, pensar cuánto pesa en nuestra profesión —la profesión docente— la carrera de grado y cómo equilibramos en nuestro perfil estos dos mundos, el pedagógico y el disciplinar.

Nos gusta pensar la educación como una forma de impulsar el cambio cultural hacia un mejor modelo de sociedad. En el mundo —posmoderno, “líquido”, al decir de Bauman, o como quieran llamarle— en el que nos tocó vivir, la educación es una de las formas que encontramos de soñar con un cambio de paradigma. Y esta voluntad de cambio la volcamos a cada aspecto de la tarea docente: la interpretación de un programa curricular, la elección y la creación de los trabajos prácticos y la forma en que decidimos vincularnos a la institución y al medio. No podemos, no queremos conformarnos con menos.

Querer ser docente es como querer ir a un baile; el de la enseñanza universitaria es un baile selecto: lo observamos desde la vereda de enfrente y vemos una larga fila de postulantes a los llamados; sabemos que es un trabajo prácticamente honorario, pero nosotros igual queremos ir. En la puerta nos encontramos con uno de esos tipos con cara de pocos amigos y cuerpo desproporcionado al que llamaremos “Cuadro de méritos y antecedentes”; nos cuesta entender lo que nos pide pero finalmente entramos. Y después de todo este proceso nos preguntamos, ¿nos vamos a quedar quietos recostados contra la pared viendo cómo los demás disfrutan de la música? De ninguna manera, ahora hay que bailar, sin olvidarnos nunca de que nosotros queremos estar aquí para bailar. De lo contrario, tendríamos que irnos por voluntad propia, se lo debemos a los que todavía están en la puerta haciendo la fila.

Lo que queremos compartir con ustedes en esta oportunidad es —siguiendo con la metáfora poco elegante— el estilo de baile que entendimos y pudimos desarrollar en el Área Proyectual de la licenciatura en Diseño de Comunicación Visual.

ÉRASE UNA VEZ

Una frase un tanto romántica para comenzar esta historia, que no cuenta con sapos ni brujas pero que intentará reclutar a héroes y heroínas de armaduras brillantes.

En 2009 la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Bellas Artes desarrollaron la licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV), dando respuesta a una necesidad en la formación pública universitaria que hasta ese entonces solo era ofrecida en el ámbito privado.

Difícilmente pueda determinarse la magnitud de lo que significa formar parte del nacimiento de una carrera universitaria en el marco de la Universidad de la República. Para nosotros, como docentes, constituyó un gran desafío, una mayor responsabilidad y una enorme oportunidad. Nos permitió pensar en la construcción de un proyecto educativo acorde a las necesidades de nuestra sociedad actual y futura, con objetivos, criterios y definiciones de diseño propios, estableciendo modelos de trabajo que reconsideraran los tres alcances de la universidad: la investigación, la extensión y el área profesional. También nos asustó el vacío, el no contar con una tradición o antecedentes, el enfrentarnos a un horizonte lejano. Sí, en estos casos podemos aterrarnos y paralizarnos, pero también podemos soñar estructuras nunca realizadas, libres de prejuicio, desnaturalizadas y sin reproductivismos inútiles.

Participar de la construcción de una asignatura de taller y definir cuáles serán los cánones de la disciplina, implica ante todo entender que los conocimientos, las habilidades y las destrezas a través de los que configuramos nuestros criterios como diseñadores y como docentes, son el producto de construcciones sociales complejas. Nos invita ¿por qué no? a diseñar cada módulo tomando como base el estudio de casos con el contacto de comitentes reales, a impulsar líneas de investigación-acción, a cuidar los contenidos y la bibliografía, a analizar el currículo oculto que inconscientemente se formaba, y reconfigurarlo antes de que fuera implementado.

Nos permite tender puentes para trabajar interdisciplinariamente y reunir las tres funciones de la universidad en cada experiencia: la educación, la investigación y la extensión desde el grado.

Haciendo referencia a lo expuesto por Gustavo Schechs en el inicio de este seminario cuando definió a las tres funciones de la universidad como un sistema de tres ejes —utilizando la alegoría de los tres ejes del espacio— y expuso las distintas posiciones que podemos adoptar en relación con la ubicación respecto de estas tres dimensiones, consideramos que el *deber ser* de un taller es lograr avanzar sostenida y equilibradamente en la profundidad de estas tres dimensiones simultáneamente.

En este punto, debemos hacer un paréntesis y explicar que suscribimos la definición de Javier Fernández Castro¹ cuando propone que la investigación dentro del Área Proyectual posee características específicas; el conocimiento surge en el ejercicio de la práctica, la que contiene y asocia de manera indisoluble aspectos teóricos y operativos como fases o dimensiones de una misma lógica investigativa. Por lo tanto, plantearnos un *objetivo de diseño*, dentro de la metodología proyectual, es plantearnos un *objetivo de investigación* y viceversa.

Hasta el momento, hemos vinculado la simultaneidad de los ejes de enseñanza e investigación. Este ejercicio de la práctica, a partir de la cual surge el conocimiento que establece Fernández Castro, se traslada a los talleres en forma de *prácticos*. Diseñar estos prácticos implica un proceso de trabajo particular dentro de la tarea docente, al cual se le dedica un tiempo considerable. Los ejercicios deben ser diseñados por el equipo, desde la elección del tema en función del programa y la coyuntura sociocultural, la definición de un marco ficcional que permita construir una simulación a través de la cual generar las habilidades previstas y la redacción del enunciado, hasta las herramientas y los criterios de evaluación. La extensión universitaria en una asignatura de grado, sustituye la *ficción* del ejercicio *por la realidad*.

El objetivo de generar una actitud crítica y reflexiva en profesionales comprometidos con la realidad sociocultural en la que estos se encuentran inmersos, se vuelve más asequible al vincular la investigación y la teoría en el estudio de casos reales. Esta forma de vinculación entre las tres dimensiones se ha convertido en nuestra forma de concebir el trabajo docente, apostando al compromiso social de la profesión docente.

EL BAILE EN LAS TRES DIMENSIONES

Realmente, coordinar los movimientos necesarios para combinar las tres dimensiones de la universidad a partir de una experiencia concreta en una unidad curricular, es una actividad que requiere práctica y sobre todo ganas, pero que vale la pena.

La extensión desde el aula admite abordar experiencias concretas de intervención, permite el aporte de soluciones y diagnósticos específicos y la transferencia y capacitación de conocimientos concretos. La investigación nos permite hacer relevamientos sobre situaciones de contexto e historicidad, trabajar en programas de necesidades, registrar y analizar atributos identitarios y discursivos y estudiar condiciones de producción más allá de la idealización o la tranquilidad aportada por la simulación. La vinculación de estas dos dimensiones hace posible una educación en la que se trabaja en soluciones proyectuales integrales, la construcción de conocimiento colectivo, la generación de experiencias de formación interdisciplinarias y por supuesto, la colaboración con el desarrollo de metodologías de investigación y de proyecto. Pero al mismo tiempo, desde un punto de vista pedagógico, la formación se enriquece y resulta más estimulante, ya que permite evidenciar los objetivos del curso, ayuda a visualizar las diferencias que surgen entre el método de trabajo y su aplicación y admite el desarrollo de habilidades interpersonales y de relacionamiento más amplias.

Para concretar estas experiencias debemos hacer un trabajo equiparable al *práctico ficcional* en cuanto al diseño del

¹ Sextas Jornadas de Investigación en Arquitectura. FARO. Montevideo, 2007.

ejercicio, ya que el caso de estudio deberá ser adecuado al programa de la materia. Tendrá que tener la complejidad adecuada, no ser ni muy fácil de resolver ni inaccesible para el nivel de la asignatura y deberá ajustarse al cronograma del curso, acompañando los tiempos curriculares a los tiempos del comitente. Deberá permitir generar las habilidades, emplear las herramientas y desarrollar los conocimientos previstos en el programa de la unidad curricular. También requerirá la redacción del enunciado, el cual en este caso contextualizará y dimensionará tanto la experiencia pretendida como las implicancias interinstitucionales.

Asimismo requerirá del equipo docente una serie de habilidades particulares, que en el práctico ficcional nunca generan problemas. Se necesitará perseverancia y continuidad en la construcción del vínculo con el comitente, quien muchas veces en un principio no entiende cuáles son nuestros objetivos o nuestras limitaciones. Debemos ser conscientes de que estamos partiendo de una necesidad que por un lado es del curso, que quiere explorar el tema con los estudiantes y, por otro, de la comunidad que se presta a ser un caso de trabajo. Nuestro objetivo es lograr un equilibrio entre ambas necesidades y que ambas partes perciban el mutuo beneficio. Esto es importante sobre todo en la labor con los estudiantes, quienes muchas veces generarán vínculos propios en las distintas etapas del proceso, sin la guía o supervisión del equipo docente.

DESAFÍOS

Un desafío y no un problema suele sacudirnos del ensimismamiento provocado por la rutina, nos obliga a reflexionar sobre las posturas definidas, a adaptarnos a nuevos escenarios y ese hecho resulta estimulante, energizante.

Ya se han mencionado algunas de las diferencias entre un proyecto basado en una ficción y uno trabajado desde la vinculación con el medio; sin embargo, no quisiéramos dejar de recalcar algunos de los desafíos que hemos enfrentado en estas prácticas:

- Se requiere un mayor trabajo de coordinación por parte del cuerpo docente, lo que implica una investigación previa y varias visitas para definir si el comitente y el tema se ajustan a la unidad curricular.
- Muchas veces nos encontramos con distintos actores con diferentes opiniones respecto de la situación, del tema, etc., lo que puede generar contradicciones entre la contextualización detectada en un principio por los docentes y la realidad encontrada luego por los estudiantes. No debemos interpretar esto como un problema sino como parte de la complejidad del caso de estudio, advertírsele previamente al estudiantado y alentarlos en la búsqueda de distintas opiniones para la construcción cabal del caso de estudio, lo que es útil para remarcar la importancia de la contrastación de fuentes y la relatividad de las opiniones de los diferentes actores.
- Pone a prueba la habilidad de los estudiantes para relacionarse y generar vínculos, estimulando la capacidad para actuar en nuevas situaciones y desarrollando habilidades interpersonales.
- Requiere flexibilidad en la planificación y en el cronograma, para prever posibles corrimientos o incluso cancelaciones de actividades y compromisos asumidos por ambas partes.

PROBLEMAS HAY EN TODOS LADOS

Realmente creemos que no es necesario aclarar este subtítulo, pero no quisimos romper el ritmo de lo que venimos generando, en el que el texto destacado se potencia con esta hermosa caja gris clara que nos da la cursiva. Es la verdad.

Esperamos que en este punto, aquellos que aún nos acompañen en la lectura, se hayan convencido de las virtudes de trabajar relacionándose con el medio y no se hayan asustado demasiado con los desafíos descritos. Estando decididos a buscar un caso de estudio real, ¿qué problemática abordaremos? ¿Cómo elegimos el tema?

En nuestro caso, el diseño del programa de la unidad curricular se basa en el modelo por competencias, ya que este modelo nos permite generar un programa que integra conocimientos, habilidades, destrezas y valores. Por competencia entendemos “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, situaciones de la vida”, y plantear una formación integral entre capacidades cognitivas, capacidades sensomotrices y actitudes (Tuning 2007: 36).

Sin embargo, dadas las características del Área Proyectual no es sensato separar las capacidades cognitivas de las sensomotrices. Como establece Eisner, “conocemos sobre la base de la experiencia, ya sea la experiencia que nace del contacto del ser sensible o las cualidades de su medio” (1998: 55). El conocimiento de un área específica del diseño requiere simultáneamente un grado de entendimiento y un grado de destreza, y al mismo tiempo, la sensibilidad del ser para transmitir una idea. No podemos considerar que lo cognitivo y lo afectivo son ámbitos diferentes y estados independientes del organismo humano (Eisner; 1998: 41-42). Esta cohesión debe estar presente desde la creación del programa y deberá reflejarse en las experiencias desarrolladas por la asignatura.

Por lo tanto, la elección del comitente y del caso de estudio puede ser armonizada con el listado de competencias genéricas acordadas para América Latina en el TUNING 2007.

- Compromiso con su medio sociocultural
- Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Compromiso con la perspectiva del medio ambiente

La experiencia podrá desarrollar alguna o todas estas competencias; lo que no debemos perder de vista es que esta debe tener una relevancia y pertinencia social que permita la construcción de acuerdos de trabajo y que acompañe procesos de los sectores afectados de nuestra sociedad. Así ayudaremos

a lograr el objetivo, descrito anteriormente, de generar una postura crítica y reflexiva en la construcción de la figura profesional, comprometida con la realidad en la que esta se encuentra inmersa.

SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE PRODUCTO

Y luego de 2.202 palabras, describiremos uno de los cursos en el que aplicamos lo descrito en 2.202 palabras.

En la licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, estamos trabajando junto con la Coordinadora Nacional de Economía Solidaria (CNES) a través del Seminario Interdisciplinario de Producto (SIP). En el ámbito académico y a través de trabajos en el aula, la asignatura ha explorado distintos aspectos de la economía social y solidaria (ESS). En el periodo 2012-2014 se trabajó en el diseño de un sello identificador que permitiera reconocer los productos y servicios de esta economía alternativa. Los productos de la ESS exigen un esfuerzo y un modo de producción que los diferencie del modelo capitalista. Esta es una economía basada en valores de igualdad, cooperación, compromiso con el entorno territorial y solidaridad, que permite vislumbrar alternativas económicas, sociales y culturales a partir de sus iniciativas de consumo justo, finanzas éticas y sustentabilidad ecológica, entre otras. Estas experiencias muestran otras formas de organización y merecen ser reconocidas y difundidas. Un ejemplo es la identificación de los productos y servicios con un sello que los posiciona en otro nivel de mercado y permite que se evidencien los principios de la ESS; la legitimación bajo un mismo sello ayuda al público a identificarlos con mayor facilidad y también genera confianza en los consumidores. Los productos y servicios que actualmente son heterogéneos y difíciles de agrupar, al presentar un sello, se agrupan y reconocen en el universo de la ESS, ganando fuerza y haciendo visibles los valores de esta política, dirigida a aumentar la sensibilidad de diversas organizaciones, de la sociedad civil y de las autoridades públicas.

La elección de este tema de trabajo, desde la órbita del estudiante, desmantela el consenso creado acerca de la *inevitabilidad* de la situación económica. Pone en crisis el discurso hegemónico al aumentar la capacidad de crítica. Permite valorar el intercambio, opinar, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad. Además, nos hace entendernos como consumidores y replantearnos decisiones que consideramos *naturales*.

Desde el SIP, la participación de la CNES se manifiesta a través de visitas expositivas y evaluación de resultados. Paralelamente, los integrantes de la Coordinadora Nacional de Economía Solidaria o ESS participan del taller integrándose con los estudiantes en distintos equipos de trabajo. El seminario incluye la figura del docente invitado, y por este motivo se convoca a docentes de la Facultad de Información y Comunicación, de la Escuela Universitaria Centro de Diseño y a profesionales que, sin ser docentes, participan como asesores en diferentes temáticas.

Los resultados preliminares han despertado el interés de las partes en avanzar hacia experiencias que logren concretar estos esbozos iniciales. Con este fin, se ha reunido un grupo de alumnos y docentes interesados en profundizar el estudio y avanzar en las hipótesis previas bajo el proyecto de extensión **Diseñar Solidario** *Aportes de Comunicación Visual a la Economía Social y Solidaria como factor estratégico de fortalecimiento y participación*, para generar respuestas a la necesidad de difusión y del posicionamiento de la CNES.

Los objetivos del proyecto de extensión incluyen: desarrollar un taller para asentar el debate y la valoración de los sellos propuestos en los tres años del SIP, que reúna a diseñadores, productores, instituciones y comercializadores; documentar estas experiencias a través de un audiovisual realizado con la colaboración del Área Tecnológica de la LDCV, el que servirá como elemento de difusión tanto de la experiencia de extensión como del sello y de la ESS.

En 2015 se trabajó en la selección de seis proyectos preliminares de sellos, en el desarrollo de un librito explicativo en el que se expusiera cada propuesta, y en el diseño de un sistema

de votación que permitiera la elección de la mayor cantidad de personas interesadas en esta filosofía, con el fin de buscar la representatividad y la horizontalidad del colectivo. Para lograrlo, nos hemos vinculado a la Unidad de Estudios Cooperativos — Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, que ha desarrollado un mapeo de la economía solidaria en el Uruguay. Una vez definido el sello se trabajará junto con el Seminario-Taller de Publicidad de la Facultad de Información y Comunicación, en el diseño de la estrategia de comunicación de la ESS en la implementación del sello.

Asimismo, en 2015 se vinculó al SIP con la asignatura opcional Instalaciones Comerciales, para trabajar desde el grado temas relacionados con el análisis del “ADN” de un producto o servicio, su identidad y sus fortalezas, para darlo a conocer especialmente en el encuentro con el consumidor, notar los elementos que intervienen en un espacio comercial, la organización de los recorridos y las exhibiciones de productos diversos y comunicación visual aplicada al entorno. En esta oportunidad se invitó a integrantes de la ESS a participar del taller y a integrarse con los estudiantes en distintos equipos de trabajo; esta experiencia se concretó en 100 Intervenciones X 100 Espacios de la antigua Facultad de Arquitectura.

PONER DE MANIFIESTO

Un manifiesto que surge del trabajo diario, una declaración a partir de los hechos, una reivindicación del “poder hacer” y una arenga a “querer hacer”.

El ejemplo de lo que estamos desarrollando en el SIP, es uno de tantos otros que el Área Proyectual de la licenciatura ha estado realizando en sus distintos talleres; son ejemplos del diseño como operación cultural que permite la proyección de un discurso contrahegemónico y que instaura el rol institucionalizador del diseño, en este caso, permitiendo simultáneamente la visibilidad para la ESS y la LDCV. También permite que se genere una línea de investigación-acción propia de la licenciatura: “unidades económicas vulnerables”, que surge de distintas

experiencias en el aula y que comienza a conformarse a partir de distintas plataformas ofrecidas por la institución.

Paso a paso hemos logrado formar equipos de extensión junto a docentes y estudiantes, vinculándonos con otros espacios de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y la Facultad de Información y Comunicación, con un carácter integrador en el plano de las funciones universitarias y en el plano de la coautoría.

Estamos trazando el camino que creemos acorde a nuestra lectura de las necesidades de la sociedad. Podemos hacerlo, cualquiera que quiera puede; no hay reglamento que establezca tan finamente cómo enseñar el programa de una asignatura. Tenemos la libertad de cátedra y una voluntad institucional que nos ampara, que nos invita a proponer nuevas y diversas formas de encarar los temas curriculares.

Queremos convencerlos de que lo intenten, sea cual sea la carrera, la asignatura o el grado. Puede ser a partir de la postura de la cátedra o de una experiencia aislada en una estación de trabajo. Vale la pena, es más gratificante para los estudiantes y para nosotros como docentes. Los invitamos a moverse, a levantarse, a vincularse con otros que piensen distinto pero que quieran lo mismo. También los invitamos a pelear por el cambio, a buscar un argumento, a discutir por una idea, a defender apasionadamente una postura. Después de todo, ¿quién nos quitará lo bailado?

BIBLIOGRAFÍA

E. W. Eisner: *Cognición y currículo, una visión nueva*. Amorrortu editores. Buenos Aires, 1998.

J. Fernández Castro: "Investigación Proyectual. Formar / Producir / Transformar". En *Jornadas de investigación en arquitectura*, pp. 23-27. FARO. Montevideo, 2007.

"Tuning América Latina, reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina": Publicaciones en línea de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2007. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC. Consulta del 6 de mayo de 2011.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EUCD DEL MODELO INDUSTRIAL-PRODUCTIVO AL MODELO SOCIAL-PRODUCTIVO Y PARTICIPATIVO

Rosita De Lisi

Arquitecta, diplomada en Identidad Corporativa, máster internacional en Diseño de Productos y PhD en Diseño, Artes y Nuevas Tecnologías. Profesora agregada del Área Proyectual, EUCD, FADU, UDELAR.



La carrera de Diseño Industrial de la hoy Escuela Universitaria Centro de Diseño, posee dos perfiles: perfil textil-indumentaria y perfil producto. La práctica profesional (PP) se desarrolla en el último nivel de la carrera, perfil producto, en el segundo semestre de cuarto año. La práctica profesional, tal como se la concibe hoy, es el resultado de un proceso de transformación de lo que originalmente era la pasantía profesional del primer plan de estudios del Centro de Diseño, pionero de la formación en diseño en el país. Haciendo un poco de historia, cabe señalar que el Centro de Diseño se creó en el año 1987 fuera del ámbito universitario, a partir de una propuesta de la cooperación italiana para Uruguay. Sobre esa base, que seguía el modelo de diseño italiano de la década de los ochenta, el centro fue sufriendo paulatinas transformaciones hacia una búsqueda de un modelo académico propio, más vinculado a la realidad cultural, productiva y tecnológica local. Este proceso, que continúa desarrollándose, ha implicado también una ardua labor para dar a conocer el diseño como disciplina y sus potencialidades, tanto para impulsar el desarrollo de la producción local de forma responsable, como para lograr la mejora de la calidad de vida de la sociedad toda. Estos objetivos han llevado al diseño a actuar en los más diversos ámbitos de la vida cotidiana, de lo cultural a lo tecnológico, atendiendo desde las demandas más elementales hasta aquellas más sofisticadas o complejas.

Este proceso evolutivo ha obligado a repensar lo académico; en una especie de proceso simbiótico, el desarrollo académico ha sido promotor de los cambios generados. La transformación más reciente fue el pasaje institucional del CDI a la Universidad de la República, lo que, junto con los cambios del contexto y el crecimiento del diseño como disciplina a nivel local, y la redefinición de los alcances y cometidos del diseño que suceden hoy en todo el mundo, han determinado el replanteo académico y el reposicionamiento de la carrera en relación con la sociedad y el desarrollo local en general.

El proceso de pasaje institucional se inició (formalmente) en el año 2005, con las primeras reuniones de las comisiones creadas para estudiar la inserción del Centro de Diseño en la universidad. Luego de un largo proceso, en el año 2009 el CDI

pasó a ser una escuela dentro de la Facultad de Arquitectura -la EUCD-, y a partir de allí inició una transformación endógena que comenzó por la elaboración de un nuevo plan de estudios, la propuesta de una nueva estructura académico-docente, y el desarrollo de actividades de investigación y especialmente de extensión, favorecidas por el fuerte impulso que la UDELAR estaba dando en ese momento al relacionamiento de la universidad con el medio y por la importancia de trabajar en la integralidad de las funciones universitarias. Actualmente, la comunidad de la EUCD atraviesa el proceso de cambio del plan de estudios (plan 2013), cuya implementación va por el tercer año; el ciclo culminará el próximo año, cuando se aplique al cuarto año de la carrera.

En ese marco, en esta ocasión, se hará referencia al caso particular de la Práctica Profesional (PP) ya que ha sido tradicionalmente el más claro espacio de intercambio con el medio y refleja la evolución a la que hacíamos mención. La práctica profesional, que a partir de 2013 adoptó la forma de Espacio de Formación Integral (EFI), es una instancia de aprendizaje que permite al estudiante aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante toda la carrera, a una problemática real, en estrecho vínculo con actores sociales.

Aquello que originalmente buscaba explorar las relaciones entre el ámbito académico y el de la práctica de la profesión mediante el formato de pasantía en industrias y empresas, más vinculado a las demandas productivas o comerciales, se fue transformando, tanto por las características del medio (con un reducido parque industrial), como por la redefinición del rol del diseño en el ámbito local, en una práctica más orientada a mejorar la calidad de vida del individuo y de la sociedad toda. Otro factor que influyó en este cambio fue un sustancial aumento en la matrícula de estudiantes, que pasó de cuarenta a doscientos estudiantes en el año 2007. Con esa nueva cifra era muy difícil garantizar la calidad de las pasantías tal como se venían desarrollando.

Entre los objetivos específicos de la PP se encuentra la realización de una práctica *interdisciplinaria* en la que se aplican los métodos y procesos que corresponden a la Unidad de

Proyecto de cuarto año. La Unidad de Proyecto es un formato particular, también heredado del Centro de Diseño, que se instrumenta en todos los años de la carrera como una unidad integrada, en la que participan simultáneamente distintas asignaturas. Tradicionalmente, era una forma de evaluación: un proyecto final de año en el que participaban y se evaluaban las diversas asignaturas, a través de la realización de un proyecto común; en el plan 2013 la Unidad de Proyecto (UP), pasó a abarcar todo el segundo semestre de cada año (semestre par). A través de esta unidad, el concepto de interdisciplina está presente de forma práctica desde el primer año de la carrera.

Otro objetivo actual de la PP, ya que todavía está vigente el plan 2003, es desarrollar un proyecto, producto o servicio, viable, que pueda realizarse. Esa es una condición que siempre se ha mantenido latente. La viabilidad debe verificarse en el contexto de uso, productivo y/o de mercado del ámbito u organización específica con el cual se trabaja.

Lo interesante es, por otra parte, fomentar los vínculos para que los proyectos puedan concretarse, que las experiencias y los proyectos, además de ser útiles para la formación del estudiante, sean útiles para los actores sociales que participan; que las propuestas no queden en el papel o en una investigación y en un informe, sino que puedan llevarse a la práctica, y a la vez permitir su seguimiento y evaluación posteriores.

Las etapas de la práctica son: un primer acercamiento y diagnóstico, que se realiza conjuntamente con los actores sociales involucrados, en contacto directo con su realidad. Allí está implícito el concepto de extensión, se interactúa con el productor o la organización con la que se va a trabajar (o con el usuario directo, según el caso), desde las primeras fases del proyecto. Esto obliga a conocer además todo el contexto, las relaciones y los vínculos de ese actor, ya que pueden detectarse problemas que se originan en el exterior y no en el interior de la organización o del ente productor (por ejemplo, el problema puede estar en la cadena de distribución, en el modo de comercializar un producto o en el modo de comunicarse con el público o clientes).

Es a partir del diagnóstico que se detecta la demanda; las necesidades y oportunidades surgen en ese análisis, por esto es esencial el trabajo de campo conjunto y de observación directa o vivencial. Se analizan el contexto y los productos o sistemas existentes para luego plantear soluciones a los problemas detectados, explorando diversos caminos proyectuales, para luego hacer una primera evaluación de ideas. Después de seleccionar un camino proyectual se plantean alternativas de resolución, que también se van evaluando y testeando con la contraparte. Se realizan pruebas escala 1:1 o modelos funcionales, dependiendo del tipo de propuesta, para recién después llegar al desarrollo del modelo, del prototipo final y de los ajustes.

Es un ejercicio que dura todo el semestre, y la idea es llegar con un prototipo, si es posible, el primero de la serie que sea viable, es decir, real y en condiciones de funcionar, y si es algo más complejo, por lo menos tener una aproximación que permita hacer algunas verificaciones. En esos casos, en un proceso posterior, por interés de los autores o de la institución, se busca el modo de continuar el desarrollo a través del financiamiento mediante llamados a proyectos o a realización de prototipos.

Retomando un poco la historia, en los primeros años del CDI, en los que se incluía una pasantía que cada estudiante buscaba, el resultado era muy dispar y las empresas que participaban comenzaban a repetirse. A partir del año 2000, atendiendo a una búsqueda de identidad y de localización del diseño en el país, se empezaron a plantear algunos temas genéricos que podían abarcar más bien a un sector productivo y permitían también trabajar en red. Surgieron así algunas temáticas aparentemente interesantes que empezaban a aparecer como demandas desde el medio: algunas oportunidades de profundización en la investigación y experimentación, como el trabajo con un material, con una cámara (Cámara de la Madera, por ejemplo), con alimentos, con juegos, etc.

Eso permitió también ir organizando el trabajo de investigación previa, relevamiento y estudio de antecedentes, de forma grupal con los estudiantes, independientemente del

hecho de que después cada estudiante perfilara o personalizara su práctica en la fase de desarrollo individual. Se logró optimizar tiempos y obtener un conocimiento que se generaba a partir del trabajo en el aula, en equipo. Así surgieron algunas temáticas como *artesanía y diseño* (2000) y *diseño de alimentos* (2001). El desafío para los estudiantes era también salir a buscar empresas o ámbitos que tuvieran que ver con la temática planteada, y suponía abrir el espectro de agentes vinculados y conocer la complejidad de cada sector o subsector. Suponía también buscar expertos para asesorarse en relación con normativas o requerimientos específicos, como condiciones de seguridad e higiene, bromatología, mercado, etc., que es lo que un diseñador, como técnico, debe hacer cuando se enfrenta a una situación o problema perteneciente a un ámbito que no conoce. Este conocimiento en profundidad permitía, además, que los proyectos pudieran realmente concretarse, y en muchos casos, que los propios actores involucrados quisieran financiar los prototipos, ya que habían sido parte activa del proyecto y conocían su potencialidad.

En 2002 la práctica se llamó *pensando diseño* y se trabajó con un material: la madera; esto permitió conocer el sector y, dependiendo de las temáticas que se iban abordando, también diferentes aspectos del diseño que han ido generando una cultura de la producción maderera nacional y el conocimiento de sus distintos subsectores. En 2003 se trabajó con organismos culturales, y hubo un acercamiento a la cultura inmaterial; en 2004 fue *diseño exporta*, que permitió saber qué exportábamos en ese momento y qué no, los principales mercados y el porqué de esos destinos. Ese análisis permitió determinar características y detectar oportunidades; aparecieron propuestas innovadoras para exportadores o para generar nuevos rubros de exportación. Entre 2005 y 2006 se trabajó con el Parque Tecnológico Industrial del Cerro (PTIC), en sus diversos emprendimientos; en 2007 la temática fue libre; en 2008 fue *materiales laminados*, y en 2009 *diseño de sobra* trabajó con el tema de los desechos.

Hasta ese momento se dio esa primera fase de transformación: de la pasantía a la práctica profesional con un perfil industrial productivo, mediante una aproximación del

estudiante al usuario o al productor. El estudiante operaba como intermediario entre usuario y productor, o interpretando el mercado, detectando necesidades, generando mejoras de productos o de procesos. En algunos casos lo que se mejoraba eran las condiciones de trabajo, por ejemplo cuando en el diagnóstico inicial se detectaba que un problema de la empresa se debía a determinadas condiciones de trabajo, por ejemplo, carencias en el equipamiento o un mal movimiento al manipular una herramienta o mover una carga. En muchos casos se proponía la mejora de un proceso o la optimización de recursos; las propuestas eran muy variadas, que es en realidad lo que sucede en la práctica de la profesión.

Posteriormente, a partir del año 2010, luego del pasaje a la universidad, tuvo lugar la segunda transformación de la PP. En el nuevo contexto institucional se concretó algo que había empezado a insinuarse como foco de interés para el desarrollo del diseño a nivel local: se pasó del perfil industrial productivo a un perfil más social productivo y participativo. Todo ello fue producto de ese proceso interno y también de una serie de condiciones externas, de cambios a nivel de políticas públicas y de la concreción de programas que apuntaban a la atención de los sectores menos favorecidos, además del interés expreso de la universidad de contribuir, principalmente a través de la extensión.

En este contexto, la PP fue enfocándose en temáticas con un fuerte acento en los aspectos sociales y humanos, involucrando directamente al usuario y a actores sociales diversos, como ONGs o cooperativas. Comenzaron a promoverse dinámicas de codiseño o diseño participativo junto a las organizaciones, y se encontraron, por otra parte, nuevos ámbitos en los que desarrollar el diseño. Las prácticas de codiseño implican un alto grado de participación de actores sociales y un cambio de perspectiva, del diseño *para* al diseño *con* la sociedad (Myerson y Lee, 2011 citado en López, De Lisi, Maldini, 2013).

A ello se sumó el requerimiento de trabajar con tecnologías apropiadas, teniendo en cuenta los aspectos ambientales, culturales, éticos, sociales y económicos de la comunidad a la



cual se dirigen las acciones, de modo de asegurar su realización en el país y la sustentabilidad en el tiempo, y su factibilidad desde el punto de vista económico. El propósito es concretar las soluciones que se generen. Conocer de cerca la realidad en que se inserta cada estudiante o cada grupo de estudiantes, ayuda a considerar todos los aspectos a la hora de proponer las soluciones. “...Esto ayuda a orientarse a la resolución de los problemas más significativos de las comunidades, y a generar instancias de apropiación de procesos y proyectos, contribuyendo a la formación cívica mediante la cooperación y la vigilancia para que los proyectos cumplan con los reales objetivos” (López, De Lisi, Maldini, 2013).

El cambio fundamental fue el tipo de trabajo basado en el principio de diseño participativo, que supone la colaboración en todas las etapas; es un proceso continuo, siempre hay una revisión y vuelta atrás, se vuelve a problematizar y a preguntar, a enmarcar la situación, y ahí es fundamental el trabajo *con el otro*, justamente para hacer las lecturas correctas y saber cuáles son las verdaderas posibilidades, las expectativas, los problemas que ha tenido, compartir experiencias desde las primeras ideas.

Otra característica particular que empezó a tener la PP a partir de ese momento, justamente por el énfasis en lo social, fue trabajar bajo el principio de *diseño abierto*. “...El *diseño abierto* implica el desarrollo de productos físicos, máquinas y sistemas compartido públicamente; comparte la filosofía de los movimientos de *código abierto* pero aplicada al desarrollo de productos físicos en lugar de *software* (Van Abel, 2011). Esto permite el uso de los proyectos por parte de la comunidad involucrada o de otras comunidades, siempre que sea para fines propios sin afán de lucro (López, De Lisi, Maldini, 2013). Es también una manera de democratizar el diseño.

A partir de la experiencia se ha podido comprobar, mediante la práctica del diseño, que la integralidad de las funciones se da prácticamente de forma natural: enseñanza, investigación y extensión se trabajan constantemente, especialmente en procesos de codiseño; la investigación participativa y la experimentación son herramientas de trabajo fundamentales para lograr el objetivo planteado. “...el diseño tiene la

potencialidad y las competencias para gestionar los sistemas de conocimiento y las plataformas sociales y tecnológicas para el desarrollo de sectores hoy emergentes, con potencialidad productiva y sentido social...” (Galán, 2011).

A partir de 2010 las temáticas abordadas empezaron a asociarse a las declaraciones internacionales: en el año de los derechos sociales la práctica se llamó *diseño más humano*; en el año 2011, *diseño para el desarrollo*, y se trabajó con los objetivos del milenio; 2012 fue el año internacional de las cooperativas y se trabajó con cooperativas de todo tipo.

En 2013, año en el que se nos empezó a considerar un EFI, se trabajó con el PIM, Programa Integral Metropolitano, con un grupo de productores agroecológico. Lo que se va a hacer en 2015 se está definiendo en este momento, y quizás tenga que ver con las energías, pero todavía está en suspenso.

Un hecho relevante para la institución y para los estudiantes es lo que sucede después de finalizado ese semestre de trabajo de campo y desarrollo. Como señalábamos antes, en algún caso el propio productor tiene interés y ayuda a financiar el prototipo, pero la mayoría de las veces lo hacen los estudiantes, que ahora trabajan en equipos. De todas formas, en algunos casos, tanto por recursos económicos como por tiempo no se llega al prototipo sino a modelos de control, y el prototipo y su ulterior desarrollo quedan para una etapa posterior.

Actualmente se están desarrollando un par de proyectos que fueron presentados a llamados de la UDELAR o del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), para poder concretar la siguiente fase. Uno de ellos es un proyecto que surgió a raíz de una cardadora para un grupo de mujeres rurales (Milenrama) y fue seleccionado para su financiamiento a través del llamado “Más tecnologías”, del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, que apuntaba a promover la producción familiar. El proyecto presentado es mucho más ambicioso ya que su objetivo es el fortalecimiento del grupo y el desarrollo de productos de fieltro.

Otro ejemplo es una cosechadora de amaranto, cuya complejidad y elevados costos no permitían realizar un prototipo

funcional. Este caso se presentó al llamado a prototipos de la universidad, y se está produciendo el cabezal de corte, solo para poder probar su funcionalidad en el período de cosecha. Una cooperativa que está produciendo amarantos está interesada en probarla.

El vínculo establecido entre sociedad y academia ha permitido experimentar metodologías de investigación-acción, en las que los actores sociales se convierten en protagonistas y parte fundamental de los procesos. Estos procesos tienen la potencialidad de generar innovación, de lograr que las personas y comunidades alcancen nuevos resultados. Ezio Manzini los denomina innovación social, e implican participación colectiva y gran sentido de identidad y pertenencia (Manzini y Jégou, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

M.J. López, R. De Lisi, I. Maldini: *Diseño participativo y nuevos modelos de desarrollo*. [Ponencia] EXTENSO, Universidad de la República, Montevideo, 2013. Disponible en http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/541_resumen1292.pdf

B. Galán: *Diseño, Proyecto y Desarrollo. Miradas del Período 2007-2010 en Argentina y Latinoamérica*. Wolkowicz Editores. Buenos Aires, 2011.

V. Papanek: *Diseñar Para el Mundo Real, Ecología Humana y Cambio Social*. H. Blume Ediciones. Madrid, 1971.

V. Suárez: *Una Mirada Histórica a la Formación en Diseño Industrial*. Centro de Diseño industrial 1987-2009. Montevideo, 2011.

E. Manzini y F. Jégou: *Sustainable everyday: scenarios of urban life*. Edizioni Ambiente. Milán, 2003.

AGUAS URBANAS Y GESTIÓN DEL RIESGO

Adriana Piperno

Arquitecta. Profesora adjunta, Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU), FADU, UDELAR.

Pablo Sierra

Arquitecto. Profesor adjunto, Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU), FADU, UDELAR.

inundación 2010

Almacenamiento durante la evacuación

33.0%
casa de un
familiar



0. EL EQUIPO

El equipo “Aguas urbanas y gestión del riesgo”¹, radicado en el Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo (ITU), pretende contribuir a la construcción de una mirada integral de las aguas en la ciudad, caracterizando sus problemáticas emergentes e investigando, en particular, el desarrollo de instrumentos disciplinares que permitan la integración de los procesos urbanos y territoriales en el abordaje de problemáticas complejas y transversales. En este sentido, el equipo se plantea contribuir a la planificación y gestión de las aguas urbanas en el marco de políticas de ordenamiento territorial y planificación urbana.

1. LAS AGUAS URBANAS

La relación entre el agua y la sociedad ha marcado el desarrollo de las ciudades a lo largo de la historia, y se refleja no solo en los ámbitos más cercanos al hombre, como los espacios domésticos, sino también en la conformación urbana de las ciudades.

Esta construcción se asocia a los paradigmas dominantes en cada momento histórico, refleja las particularidades económicas, sociales y culturales y determina configuraciones territoriales y materializaciones concretas particulares.

Durante gran parte del siglo XX se consolidaron respuestas fragmentadas a las problemáticas territoriales a partir de diferentes aproximaciones disciplinares que se materializaban en la ejecución de obras estructurales. En el caso de las aguas urbanas y de los frentes costeros estas obras implicaron el desarrollo de diques, presas, canalizaciones, rectificaciones y entubamientos de cursos urbanos. *Acelerar* el pasaje de las aguas por la ciudad, *alejarlas* rápidamente y *ocultar* las infraestructuras eran el imaginario compartido por técnicos, políticos y la población en general.

Los procesos de consolidación urbana en las áreas centrales se caracterizan por rectificaciones, entubamientos y canalizaciones de hormigón a cielo abierto, en tanto en las periferias y áreas no consolidadas los márgenes de los cursos son ocupados de manera formal e informal tanto por actividades habitacionales como no habitacionales que avanzan sobre el cauce.

La constatación de las implicancias ambientales (con sus correlatos sociales y económicos) de estos procedimientos que conlleva reconceptualizaciones en el campo científico y en las prácticas urbanas, pone nuevamente sobre la mesa las modalidades de actuación en relación con las aguas urbanas. Se revalorizan los servicios ecosistémicos y se comienza a integrar al agua como un elemento de diseño en las ciudades y, en particular, en el espacio público concebido como ámbito de construcción de una ciudad inclusiva. Nuevos criterios de diseño, reformulaciones en el sistema de gobernanza de las aguas e innovaciones tecnológicas acompañan estas transformaciones que comienzan a darse en las últimas décadas².

El proceso de construcción de este nuevo paradigma pretende recomponer la relación armoniosa entre sociedad y naturaleza, reconociendo las particularidades del ciclo hidrológico urbano y su potencialidad como generador de valor en el desarrollo urbano.

En este proceso de integración de las miradas sobre las aguas urbanas, los aspectos vinculados a la materialización del hábitat en todas sus escalas y complejidades (desde el proyecto arquitectónico al ordenamiento del territorio) adquieren particular significación.

Cuando se planifica el territorio se debe pensar en el agua como elemento caracterizador de escenarios futuros de desarrollo urbano. De esta manera se evita la construcción de situaciones de riesgo, que ante eventos adversos obligan a redireccionar recursos humanos y económicos que hubieran permitido fortalecer políticas públicas de desarrollo.

¹ Equipo docente: Adriana Piperno (responsable), Pablo Sierra (responsable), María Amado, Jimena Álvarez, Raquel Lejtregger (conformación base, febrero de 2016).

² Se han dado desarrollos conceptuales relevantes en universidades australianas (Monash) y en los avances de S. Carpenter, C. Folke, J. Liu y C. Holling, entre otros.

2 . INTEGRALIDAD

La emergencia y consolidación del paradigma de la complejidad evidencia la necesidad de un abordaje integral de las problemáticas contemporáneas, en particular aquellas que están en el límite entre varios campos disciplinares y que por lo tanto han sido abordadas a lo largo de los años desde diferentes áreas del conocimiento y recurriendo a metodologías y lenguajes diferentes.

La profundización en la *articulación entre disciplinas* es una estrategia clave para lograr la comprensión de estos problemas transversales. Se incorporan al debate académico conceptos que buscan avanzar en este sentido: “un enfoque en términos de sistemas, la atención al encuadre de los problemas y al establecimiento de límites, la atención a los valores, una comprensión sofisticada de la ignorancia y la incertidumbre y una comprensión de la naturaleza de la colaboración” (Hadorn, Pohl, Bammer, 2015: 204)³.

Asimismo, la integralidad implica incorporar los saberes y las prácticas de las comunidades a la construcción del conocimiento y al mismo tiempo considerar los diferentes actores sociales e institucionales que serán quienes materializarán las propuestas que resuelvan las problemáticas concretas.

En la práctica universitaria estos enfoques tienen su correlato en la articulación de las diferentes funciones universitarias (*investigación, enseñanza, extensión*) tratando de que la comprensión integral de las problemáticas, en este caso las territoriales, repercuta en los procesos de producción de conocimiento, formación de estudiantes y vinculación con el medio.

El *territorio* se constituye en un factor determinante en el que se manifiestan estas nuevas problemáticas. No es posible considerarlo como un mero soporte de las actividades humanas sino que debe ser considerado un condicionante de las mismas y a la vez un potencial de su transformación. La práctica disciplinar desde la arquitectura al territorio, que

“alterna trayectos complejos, de ida y vuelta, desde la teoría a la práctica, de lo abstracto a lo concreto, y opera en escalas diversas con atención simultánea al todo y a las partes” (Scheps, 2014:17⁴) se impone como un campo fértil para el avance en esta dirección.

Estrategia

- El equipo “Aguas urbanas y gestión del riesgo” pretende articular sinérgicamente la investigación con la enseñanza de grado y posgrado y el vínculo con otros actores sociales e institucionales. La estrategia de trabajo del equipo incorpora algunos ejes clave a partir de los cuales informar a cabalidad sobre la problemática abordada:
- El trabajo *interdisciplinar e interinstitucional*, reconociendo la existencia de diferentes miradas disciplinares, competencias y roles institucionales y la necesidad de un trabajo conjunto.
- La *gestión por cuencas* en todas sus escalas, reconociendo que es la unidad de gestión que comanda las problemáticas urbanas vinculadas al agua y su necesaria articulación con los otros sistemas territoriales y urbanos.
- La *multiescalaridad*, considerando que las temáticas del agua involucran acciones que van desde escalas regionales hasta la vivienda, identificándose posibles acciones en función de los actores relevantes en cada una de ellas. Esto supone reconocer que la causa de ciertos problemas se encuentra en una escala diferente de aquella en la que se manifiestan.
- El *reconocimiento de las particularidades locales* de cada situación sociourbana, por lo que las respuestas no deben ser genéricas sino, a partir de criterios generales, adaptadas a cada situación territorial y de gobernanza.
- La *integralidad del abordaje urbano*, reconociendo las relaciones entre el área inundable y el resto de la ciudad, y comprendiendo qué rol juegan los sectores afectados en

3 G. H. Hadorn, C. Pohl, G. Bammer: “La resolución de problemas mediante la investigación transdisciplinaria”. En *Encuentros sobre Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario. Trilce, Montevideo, 2015.

4 G. Scheps: “Intenciones Integrales”. En *Intenciones Integrales*. Facultad de Arquitectura. Montevideo, 2015.

las dinámicas urbanas. Las estrategias de actuación urbana deben reconocer que un sector urbano tiene determinado riesgo de inundación (caracterizado en un mapa de riesgo) pero que a su vez puede conformar una unidad territorial con áreas de menor riesgo, desempeñando determinado papel en la ciudad en su conjunto.

- *La caracterización de la vulnerabilidad* para definir estrategias de actuación en cuanto a la ocupación de las planicies de inundación, tanto en sus aspectos físicos y materiales como en los componentes sociales de personas y hogares, y también los comportamientos actitudinales y motivacionales de la población en situación de riesgo.

3. A TÍTULO DE EJEMPLO

Se plantean dos de las líneas de trabajo abordadas por el equipo, que si bien tienen como común denominador las aguas urbanas, presentan génesis, particularidades metodológicas y énfasis diferentes e ilustran cómo el equipo trata de abordar estas temáticas con un enfoque integral⁵.

La primera es un tipo de inundación que ocurre en el Uruguay: las inundaciones de ribera. Estas generan situaciones de riesgo en ciudades ubicadas sobre ríos y arroyos con cuencas grandes y de poca pendiente. En nuestro país son procesos lentos que impactan por lo general en sectores vulnerables de la población.

La segunda es la de los pequeños cursos urbanos que reciben el impacto de precipitaciones concentradas en las cuencas urbanas, por lo que las inundaciones son más rápidas y se dan tanto en la ciudad consolidada como en crecimientos recientes con manifestaciones particulares en cada caso.

5 Entre otras actividades actualmente en desarrollo que concurren a alcanzar estos objetivos se mencionan la elaboración de sistemas de alerta temprana para las ciudades de Artigas y Durazno (proyecto ANII, coordinado por la Facultad de Ingeniería y con participación interinstitucional), la incorporación de la gobernanza del riesgo (proyecto CSIC — Inclusión), cursos de grado y para egresados sobre la temática, coordinación del Núcleo Interdisciplinario Aguas Urbanas, proyecto y gestión (en el marco del Espacio Interdisciplinario), etc. Disponible en <http://www.farq.edu.uy/itu/aguasurbanasygestiondelriesgo>.

Inundaciones de ribera

Las inundaciones de ribera son una problemática socioterritorial que afecta a gran cantidad de ciudades en el país. Esta línea de trabajo se inicia a partir de un llamado a proyectos I+D de CSIC en el año 2005⁶ con la intención de comenzar a conocer y caracterizar la problemática.

Se aborda basado en el enfoque de la construcción social del riesgo, que surge a principios de la década de los noventa, especialmente en América Central y Andina a partir de trabajos como los de Allan Lavell, Omar Cardona y Andrew Maskey. En esta concepción, el riesgo se reconoce como “una condición latente o potencial”, cuyo “grado depende de la intensidad probable de la amenaza y los niveles de vulnerabilidad existentes” (Lavell, 1996), reconociendo al riesgo como un proceso en el que las condicionantes sociales de construcción y reproducción de la vulnerabilidad son determinantes. La identificación de los factores de riesgo permite establecer mecanismos de gestión específicos según las particularidades de cada situación.

Desde lo territorial se pretende contribuir a entender la dinámica de las áreas inundables enmarcando sus particularidades en una mirada integral del comportamiento urbano. La compleja gestión de estas áreas debe considerar que no existen límites rígidos entre áreas inundables y no inundables sino gradientes de inundabilidad.

Mientras se desarrollaba el proyecto I+D, en mayo de 2007 se produjo la que fue la mayor inundación acaecida en el país desde 1959. A partir de los avances en la investigación y de los vínculos generados con instituciones nacionales y locales surge la necesidad de que la UDELAR colabore con la gestión del evento.

El proceso de investigación se redirecciona, adaptando sus objetivos a la situación coyuntural que atravesaba el país y

6 Proyecto CSIC: “Inundaciones Urbanas en el Uruguay. Análisis y estrategias para su gestión desde el sistema urbano” (2005-06), continuado por “Metodologías para la planificación y gestión de áreas urbanas inundables” (2007-08).

reconociendo que por un lado era necesaria la colaboración aunque el proceso de investigación aún estuviera abierto y, por otro, que se constituía en un instancia clave para discutir los avances logrados y articularlos operativamente para la toma de decisiones.

El prorectorado de Extensión es el ámbito que ofrece la universidad para materializar la respuesta, articulando la participación de diversos servicios, estudiantes, docentes y funcionarios. En esta tarea, en particular en la ciudad de Treinta y Tres, se trabajó con docentes y estudiantes de las facultades de Psicología y Medicina, entre otras.

La principal actividad desarrollada fue el relevamiento de las familias afectadas en el momento del retorno a los hogares, con la participación de entre cien y ciento cincuenta estudiantes. Se propició el trabajo interdisciplinario formando equipos de relevamiento integrados por estudiantes con distintas formaciones (arquitectura, medicina, psicología) lo que logró que cada uno contribuyera con los conocimientos propios de su formación y conociera también abordajes disciplinares diferentes.

La coordinación de este trabajo de campo y otras acciones realizadas demostraron la necesidad del trabajo interdisciplinario y culminaron con la conformación del Grupo de Gestión Integral del Riesgo (GGIR) con posterioridad al evento.

La experiencia del trabajo de campo con los estudiantes permitió alcanzar dos objetivos: acercar a los estudiantes a problemáticas sociales por lo general desconocidas para la mayoría de ellos, incorporándolos a los aportes realizados por la UDELAR en un momento crítico; y, a partir de la información recabada (que alcanza un nivel de desagregación que no poseen las fuentes secundarias de generación de información) retroalimentar la investigación profundizando en el conocimiento de las características y dinámicas de los sectores urbanos en riesgo de inundación.

Esta metodología, reformulada con la experiencia adquirida, se repitió en los eventos de 2009 (Artigas, Salto y Paysandú) y 2010 (Durazno) en coordinación con el SINAE y los centros coordinadores de las ciudades afectadas.



Imagen 1. Actividad “Sobre el agua” (Fuente: Equipo “Aguas urbanas y gestión del riesgo”).

En el caso del evento de Durazno en 2010⁷, la información generada se sistematizó, caracterizando el área inundada y se constituyó en insumo técnico para la elaboración del mapa de riesgo de la ciudad.

Asimismo, con fondos de la Facultad de Arquitectura, se organizó una instancia de “devolución” a la población local a través de una exposición en la plaza principal con paneles explicativos y una cartografía gigante en la cual se interactuó con la población sobre la percepción de las potencialidades y los puntos críticos del río. Este material luego fue utilizado por centros de estudio (liceo, UTU) de la ciudad.

En la realización de esta actividad, denominada “Sobre el agua” se incorporaron al equipo estudiantes de la licenciatura en Comunicación Visual que acreditan la actividad en su

⁷ La experiencia de Durazno es sistematizada en “Cuando el agua baja. Sistematización crítica en Gestión de Riesgo: Intervención del GGIR-SCEAM-UDELAR en las inundaciones de Durazno en 2010” (proyecto CSEAM de Sistematización de Experiencias), trabajo realizado por estudiantes participantes de la experiencia (Matos, Abraham, López) y tutorado por integrantes del GGIR.

currículo. Además de participar en la actividad propiamente dicha, contribuyeron a la definición de la estrategia de comunicación de las actividades previas para la convocatoria de la actividad y al diseño de los paneles informativos. Este último aspecto es relevante porque ayuda a lograr la comunicación y comprensión del saber académico.

Cañadas urbanas

Los cursos de agua menores poco a poco son absorbidos por el crecimiento urbano de las ciudades. Tradicionalmente, en el marco del “paradigma higienista” que plantea el ocultamiento y alejamiento rápido de las aguas, las respuestas a estas situaciones han enmascarado la presencia del agua que reaparece ante eventos extremos de lluvias concentradas. De esta manera, estos cursos menores pierden potencialidad en la caracterización del espacio urbano, y se transforman en un problema asociado a inundaciones puntuales.

Con esta modalidad que se ha dado tanto en las actuaciones en predios individuales como en las respuestas de las políticas públicas a lo largo del siglo XX, se desconoce el potencial del agua como constructor de un paisaje urbano de calidad.

La cañada Aparicio en la ciudad de Maldonado se toma como un caso de estudio que sirve de eje operativo para el desarrollo de un Espacio de Formación Integral (EFI) — “Cañadas urbanas.”

La cañada Aparicio se ubica al norte de la ciudad de Maldonado, en un sector de borde urbano—rural con un fuerte crecimiento reciente. El proceso de expansión urbana tanto formal (a través de fraccionamientos individuales y de la propia política pública de vivienda) como informal (asentamientos) tensiona la situación territorial y genera un escenario de transformación en el cual la cañada aún puede jugar un papel relevante en la conformación del área.

La propuesta académica se realizó en coordinación con la licenciatura de Gestión Ambiental, carrera radicada en el Centro Universitario Regional Este (CURE), permitió la incorporación del enfoque de las ciencias ambientales al equipo docente y



Imagen 2. Actividad de extensión sobre percepción de los vecinos. EFI Cañadas urbanas (Fuente: equipo de estudiantes).

propició ciertos cruces entre estudiantes, que no alcanzaron todo su potencial debido a los diferentes tiempos curriculares de los cursos.

Como estrategia didáctica se planteó, luego de un módulo conceptual, el trabajo en red entre grupos de hasta tres estudiantes, quienes perfilaron sus trabajos en aspectos diferenciados pero que se retroalimentaron a lo largo del proceso.

La mitad del grupo realizó trabajos orientados a la investigación, y generó como producto “tesinas” sobre temáticas específicas relevantes para el sector: los procesos de crecimiento urbano asociados al curso de agua, la gobernanza a través del análisis de los instrumentos de ordenación, el análisis del espacio público de los bordes de la cañada y su apropiación por la población.

La otra mitad del grupo profundizó en actividades de extensión. Por un lado, se trabajó con los pobladores de las proximidades del curso analizando, con metodologías de encuesta, la percepción sobre diferentes aspectos vivenciales en relación con la cañada. Por otro, se trabajó con alumnos de los años superiores de la escuela del barrio, realizando actividades de

acercamiento y sensibilización sobre la problemática del curso, en particular la inundación y la gestión de residuos.

Más allá de los valores que cada uno de estos trabajos tuvieron en sí mismos, también existió retroalimentación entre los diferentes equipos durante el proceso. En instancias colectivas, los equipos generaron “mapas de interacción” en los que los productos intermedios de algunos de ellos fueron utilizados por otros.

4. EN SÍNTESIS

La experiencia de trabajo del equipo a lo largo de los años ha permitido experimentar las potencialidades y dificultades conceptuales y operativas de la integralidad.

Reconocer que las problemáticas territoriales implican un abordaje desde la complejidad, supone reforzar el *enfoque interdisciplinario* en una doble articulación: por un lado construyendo conocimiento y profundizando en metodologías de abordaje interdisciplinario, y por otro, reconociendo los campos de especificidad disciplinar, teniendo en cuenta la vinculación entre el conocimiento generado y la transformación de la realidad en escenarios de mayor bienestar social.

Asimismo, las diversas escalas en que se manifiestan los problemas territoriales hacen necesaria su *comprensión interescalar*, incorporando metodologías y actores funcionales a cada una de ellas.

Las dos experiencias reseñadas proponen metodologías de articulación de la enseñanza, la extensión y la investigación en el acercamiento a un objeto de estudio transversal que naturalmente involucra disciplinas, escalas y actores diferentes.

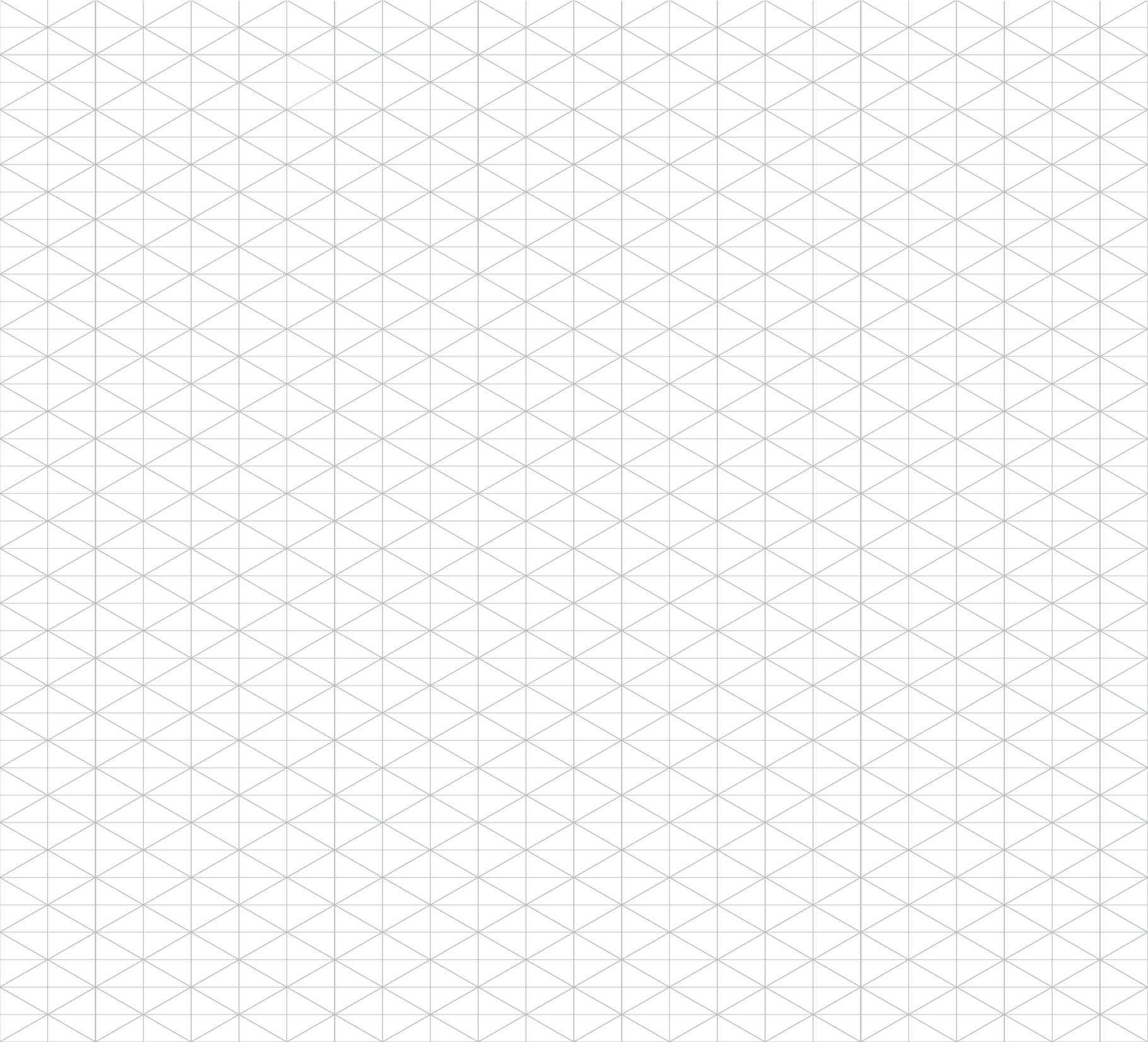
Estas experiencias también dejan planteados algunos temas a incluir en la agenda del debate:

- ¿Cómo se construye la integralidad? ¿Es la sumatoria de individualidades “integrales” o es un colectivo trabajando en red?

- Ante un nuevo plan de estudios que potencia la transversalidad pero a la vez recorta créditos, ¿cómo se incorpora la “integralidad”? ¿cuáles son los espacios curriculares y las modalidades de inserción?
- Las actividades de extensión implican un compromiso personal e institucional que se cuestiona cuando se transforma en una obligación del estudiante. ¿Cómo curricularizar la extensión en un escenario de masificación, sin que esta se enfoque solamente en la sensibilización del estudiante?

La arquitectura como campo disciplinar tiene potencial para contribuir a la construcción de la integralidad, fortaleciendo la construcción de modelos conceptuales integrales.

Asumiendo que la esencia disciplinar de la arquitectura implica la transformación del medio, se entiende que la complejidad de las problemáticas no debe volverse inmovilizadora. Para esto es necesario profundizar en las especificidades disciplinares, fortalecer los aportes al necesario trabajo interdisciplinario y conocer las especificidades de las otras disciplinas; reconocer asimismo las incertidumbres existentes y a partir de ese reconocimiento propiciar una acción responsable sobre el medio, evitando poner en riesgo desarrollos futuros deseables.





TALLER
Y SALIDA
DE CAMPO

LA INTEGRALIDAD EN LA ESCENA TERRITORIAL DE LA IDEA A LA ACCIÓN EN EL MARCO DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO

Gonzalo Balarini

Arquitecto. Profesor adjunto, taller Perdomo, DEAPA, FADU, UDELAR.

Marcelo Pérez

Licenciado en Ciencias Políticas. Máster en Estudios de Políticas Aplicadas. Maestrando en Estudios Contemporáneos en América Latina. Profesor adjunto, Programa Integral Metropolitano, UDELAR.



Local del Programa Integral Metropolitano.
Fotografía: Tatiana Rimbaud

Para comenzar el artículo sobre el trabajo de campo del programa del Seminario taller Ideas y Acciones Integrales, a quienes llevamos adelante ese trabajo incluido en el programa, diseñado conjuntamente por el Servicio de Extensión e Investigación (SIE) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), la Comisión Asesora de Extensión y Actividades en el Medio, también de la FADU y el Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, nos parece importante recordar que el objetivo primero del seminario fue continuar el proceso de consolidación de la integralidad que la facultad desarrolla desde hace por lo menos cuatro años, y que ha incluido una serie de hitos para la difusión general de esta modalidad académica de enseñanza.

Dentro de estos hitos podemos señalar los principales: el apoyo del SIE a los grupos docente-estudiantiles en la presentación de propuestas en respuesta a los llamados realizados por la CSEAM, el apoyo económico de la facultad a la integralidad con la asignación de recursos propios para el desarrollo de propuestas integrales a través de llamados internos, y el apoyo económico a los equipos seleccionados en llamados centrales, las publicaciones *Extensión en tensión e Intenciones integrales*, más los eventos que acompañaron el lanzamiento de estas publicaciones, entre varios otros de menor impacto. En este contexto de acumulación surge la idea del Seminario Ideas y Acciones Integrales con el objetivo específico de socializar las experiencias llevadas adelante por distintos grupos docente-estudiantiles de las distintas carreras de la facultad, aportar insumos conceptuales e ideológicos sobre la integralidad en general y referida a las diferentes disciplinas integrantes de nuestra facultad, y someter a análisis y reflexión crítica las conceptualizaciones teóricas y prácticas expuestas en el desarrollo del seminario, además las que aportaran los participantes, en una experiencia de taller y de campo, agregando así una primera experiencia práctica a la cadena de hitos. Es así que el seminario genera un doble hito: el seminario en sí mismo y esta publicación que lo presenta y lo difunde.

El trabajo de campo [taller de reflexión-acción] se propuso asumir e incorporar al seminario el trabajo práctico y concreto, que no es común en los programas de seminarios en general. ¿Por qué? Básicamente por dos razones: primero, porque la

integralidad impone el trabajo con las comunidades, en el entendido de que buena parte de —por no decir todas— las reflexiones, los aprendizajes y la producción de conocimiento y resultados se desarrollan en esta práctica, porque si no, no es una experiencia integral. Y, segundo, para someter a un análisis crítico, en sentido positivo, las reflexiones derivadas de las presentaciones y conferencias que el propio seminario ofreció al debate, ya que el trabajo en taller, colectivo, siempre enriquece la masa crítica y hace emerger puntos de vista novedosos e innovadores.

Éramos conscientes de que la doble jornada incluida en el seminario para el trabajo de campo era una muestra de la práctica concreta más que una práctica como se entiende habitualmente, pero de todas formas se apostó a su inclusión con la expectativa y la intención de que permitiera la profundización del marco conceptual del seminario sobre la integralidad; a la luz de la evaluación realizada por quienes participaron del trabajo de campo, podemos afirmar que así fue. Esta modalidad también fue muy bien valorada por los propios equipos del Programa Integral Metropolitano, a los que nos sumamos en una de las jornadas de acción en territorio con las distintas comunidades, en el entendido de que tanto estos equipos como las comunidades recibieron impresiones desde puntos de vistas novedosos que contribuyeron al proceso de discusión-acción que vienen desarrollando.

Una última aclaración: muchas veces la integralidad no se busca o alcanza por no arriesgar una práctica de campo que se considera escasa o demasiado básica, y lo hecho en el seminario demuestra que aun siendo muy acotada, es buena. Sirvió como muestra.

LO CONCEPTUAL

La idea de integralidad de la que partimos se sustenta en una serie de elementos que podríamos resumir como la triple “I”: la integración de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión, esta última operando como faro político-pedagógico); la integración o articulación de disciplinas (un

abordaje interdisciplinario que da respuesta a una realidad indisciplinada), y la integración, o más precisamente el diálogo entre el saber académico y el saber popular, propuesta paradigmática-política-metodológica que reconoce otro saber como válido y necesario (para interpelar y ser interpelado) para transformar la realidad. Esas dimensiones contienen un conjunto de apreciaciones y recorridos que forman parte del rico proceso por el que ha transitado el modelo de universidad latinoamericana en el que se inspira la integralidad y en el cual nos basamos para proponer este tipo de prácticas universitarias. Cabe destacar que la idea de integralidad opera como orientación y no como mero clasificador; en tal sentido, esta como otras propuestas se asumen como experiencias en un camino abierto y en construcción.

LO METODOLÓGICO

El trabajo con los participantes del seminario se llevó a cabo en tres momentos, cada uno de ellos enfocado en alguna de las dimensiones que se querían plantear para reflexionar sobre la integralidad en forma abstracta y concreta, el intercambio con las comunidades, la interdisciplinariedad en general y particularmente entre las carreras de la facultad, todas ellas dedicadas al diseño, y, tal vez la principal apuesta del seminario, aspectos relevantes para continuar acercándonos a la integralidad en cada espacio de actuación académica de los participantes en general, y particularmente de aquellos que se sumaron al trabajo de campo.

Estos momentos fueron:

1. Previos al trabajo de campo:

- Pensar, a partir de los insumos de las conferencias/ponencias/intercambios de los días previos, cómo armar una práctica integral desde el taller/la cátedra.
- La presentación del Programa Integral Metropolitano, destacando sus objetivos de promoción de las prácticas integrales a nivel territorial, dando cuenta

de experiencias anteriores que ilustraron la idea de acciones integrales, una caracterización somera del territorio y una presentación de los cinco espacios en los que se realizó el trabajo de campo al día siguiente.

- Armado de los cinco subgrupos, aproximación a cada espacio de práctica, profundización y presentación con mayor detalle de cada uno de los casos, intercambio sobre la prefiguración y puesta en común de la técnica-herramienta a desarrollar en la acción de campo del día siguiente, división de roles y dinámica de funcionamiento esperada.

2. En el trabajo de campo, dos instancias: la que se desarrolla más adelante referida a la integralidad en la práctica, y el intercambio posterior a la instancia con las comunidades, entre los distintos subgrupos, el equipo docente del seminario y los integrantes de los diferentes EFI que están llevando adelante su trabajo en el marco del Programa Integral Metropolitano.

3. El último de los tres momentos fue la entrega colectiva de un documento/informe/reflexión de lo trabajado con el EFI y la comunidad en el marco del PIM, y una entrega individual de aproximación primaria para transformar la práctica docente cotidiana en una práctica integral en el taller o la cátedra en que los distintos docentes realizan su actividad académica.

LA INTEGRALIDAD EN LA PRÁCTICA

Hecha esta contextualización del trabajo de campo realizado en el marco del seminario, corresponde señalar muy sintéticamente los casos en los que el taller del seminario participó muy acotadamente y en coordinación con los equipos del Programa Integral Metropolitano que están desarrollando las diferentes experiencias en el territorio. El trabajo de campo, como se dijo en el encuadre, fue una instancia vital del seminario porque permitió a los participantes vincular los contenidos teórico-conceptuales del seminario a la realidad y sus problemáticas, lo

que generó insumos para reflexionar/proponer desde el punto de vista docente de los participantes, una práctica integral, y también para retomar en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) el trabajo conjunto con los vecinos y actores de cada barrio.

Por su carácter puntual, esta instancia de trabajo de campo fue pensada para lugares en los que el PIM trabaja y le puede dar continuidad a este ejercicio participativo que contó con el aporte de las disciplinas vinculadas a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Espacios de trabajo:

Grupo 1/ Chacarita de los Padres (barrio Bella Italia).

Este trabajo se enmarcó en el Espacio de Formación Integral (EFI) "El barrio a través de tus ojos". Se contó con la colaboración de docentes del EFI, del seminario y del PIM. El objeto del trabajo de campo fue problematizar con jóvenes y adultos el tema espacios públicos y su mejora estética, no solo desde una escala micro (su barrio) sino desde una escala más amplia, el entorno (centro culturales, plaza Alba Roballo), etc. Para ello la propuesta previa fue la construcción de una "maqueta- representación volumétrica". En definitiva, se trabajó con los vecinos a partir de la interpretación del espacio público como algo más complejo y amplio que el espacio inmediato. Se intercambiaron muchas ideas sobre los problemas infraestructurales del barrio (fundamentalmente saneamiento, pero también energía y agua) que son parte del espacio público, y a partir de la construcción por los vecinos de un mapa representativo/interpretativo se priorizaron los diferentes temas. Finalmente se trabajó sobre cómo incorporar al espacio público inmediato el espacio libre sobre la cañada que hoy funciona como cancha de fútbol y lugar de esparcimiento para niños y jóvenes, y sobre cómo mejorar la articulación de este espacio público que los vecinos entienden y sienten como propio con el resto del espacio público que rodea el barrio que sienten ajeno. El haber trabajado sobre el espacio público en general, agregando puntos de vista desde donde analizarlo, así como haciéndolo parte de otro tipo de problemas más relacionados

con la convivencia, incluir a los vecinos en un espacio socio-territorial mayor, lo que permitirá al equipo del EFI trabajar los temas que están en discusión con los vecinos en un escenario distinto.

Grupo 2/ Asentamiento 24 de Junio (barrio Km 16- Don Bosco).

Este trabajo se enmarcó en una serie de aproximaciones y abordajes que se vienen realizando dentro del programa junto a distintos servicios universitarios (Medicina, Veterinaria, Odontología y Arquitectura/Diseño de Paisaje) y contó con el acompañamiento docente del PIM y del seminario. El objeto del trabajo de campo fue intercambiar ideas sobre el tema de los espacios públicos y el equipamiento comunitario en relación con las posibilidades y necesidades del asentamiento a partir del pedido de integrantes de la comisión de vecinos. Según su indicación se trabajó con integrantes de la comisión de *baby football* del club Once Rojo. En definitiva, lo que se logró fue la realización de un taller que profundizó el vínculo con integrantes de esta comisión, con el objetivo de conocer sus ideas sobre el equipamiento del espacio circundante a la cancha de fútbol, el cual fue pensado como espacio de plaza para paseo y recreación de los vecinos.

Grupo 3/ Casona del Complejo Maroñas.

Este trabajo se enmarcó en un proceso que el equipo del programa venía desarrollando junto a los vecinos para crear un espacio en el que estos pudieran organizarse para gestionar la Casona como lugar para desarrollar actividades para el barrio. El equipo del programa y el seminario se encargaron de acompañar este proceso. El objeto del trabajo de campo fue contribuir al acondicionamiento y a la mejora estética de la Casona a partir de una propuesta de diseño y gestión de un mural. Diseño colaborativo del mural: partir de insumos históricos de la zona, plantear una propuesta de mural y discutir cómo gestionar esa propuesta. En definitiva, lo que se logró fue coordinar con el equipo docente de la FADU que participó en la instancia de trabajo de campo y de acuerdo con el equipo docente del EFI, la interacción colectiva con participación de docentes y estudiantes de ISEF, Psicología y Trabajo Social; el proceso de trabajo consistió en la planificación de una nueva convocatoria a vecinos, haciendo especial hincapié en la llegada a diversos colectivos con

perspectiva intergeneracional: niños, jóvenes y adultos, con el objetivo de buscar la integración de los colectivos que viven en el complejo y también de los que residen en los asentamientos contiguos. Se llevaron adelante dos instancias: una de planificación del mural, dirigida a comprender su sentido, decidir en qué pared se haría y recuperar la producción realizada en la primera instancia (la salida de campo del curso). En la segunda instancia se pintó el mural. En ambas instancias se logró la participación de aproximadamente sesenta personas entre niños, jóvenes y adultos.

Grupo 4/ Villa Altamira (Barros Blancos).

Este trabajo se enmarcó en el Espacio de Formación Integral (EFI) “El barrio a través de tus ojos”, se contó con la colaboración de docentes del EFI, del seminario y del PIM. El objeto del trabajo de campo fue problematizar con jóvenes y adultos el tema de la constitución y formación de un centro social reconviertiendo un obrador cedido al barrio por el Plan Juntos. Taller: ideas + proyecto (ejercicio prospectivo de lo que tenemos a lo que queremos, en función de lo que podemos). ¿Cómo nos imaginamos este espacio? En definitiva, se logró la realización de un taller que permitió a los docentes de FADU, PIM y vecinos del Cienpre Juntos, intercambiar opiniones e ideas con el objetivo de conocer los deseos de los vecinos sobre la mejora y el desarrollo del centro social y del contexto en el que está inserto. A su vez, se comenzó a explorar con el Instituto de la Construcción la posibilidad de realizar un taller de lectura y replanteo de planos dirigido. Hasta el momento este no se ha realizado.

Grupo 5/ Centro Cultural Latinoamericano (local del Sindicato de FUNSA, barrio Unión).

Este trabajo se enmarcó en la gestión de este centro a cargo del PIT CNT, de organizaciones comunitarias y del PIM, el que proporcionó la colaboración docente. El objeto del trabajo de campo fue generar un ejercicio prospectivo de cómo nos gustaría que fuera el espacio físico del centro, pensando en transformar un local sindical en un espacio para actividades artísticas y culturales en sentido amplio. En definitiva, se logró realizar un taller con algunos representantes de las organizaciones e instituciones vinculadas al centro cultural, en el que se usó el recurso didáctico previsto y se

generaron algunos acuerdos acerca de qué se podría abordar. Se sucedieron una serie de instancias, tanto en el marco del plenario del centro cultural con el conjunto de actores involucrados como entre los participantes de la FADU y el PIM, para avanzar en dos ámbitos: primero, el aporte universitario a la refuncionalización del local del centro, en cómo convertir un local sindical en un centro cultural a partir de un proyecto por etapas que parte tanto de los intereses de los actores como de los recursos existentes o a conseguir; segundo, en el plano académico, pensar la inserción sostenida de la FADU a través de la articulación de un proyecto de extensión con cátedras y cursos diversos, y de esta manera, lograr que el centro cultural opere como un aula virtual de aprendizaje. Dicho proceso se desarrolló durante el segundo semestre del año pasado y contó con la participación no solo de docentes sino también de estudiantes y egresados de la FADU.

REFLEXIONES PARA SEGUIR INTEGRANDO

Desde el punto de vista del equipo docente, que fue el que se hizo cargo del espacio dedicado al trabajo de campo en el seminario, quedan claros un par de aspectos que deben ser atendidos más rigurosamente en una próxima experiencia de este tipo a efectos de obtener más y mejores resultados, y que podemos resumir de la siguiente manera:

1. Sigue siendo una dificultad para el abordaje de la integralidad el fuerte imaginario que la entiende como una variante de la *extensión* y no como una novedosa e innovadora forma de llevar adelante la actividad académica y docente en nuestra universidad, que supera la fragmentación que suponen las formas tradicionales de enseñanza.
2. Es débil aún el nivel de cotidianidad entre las estructuras universitarias y las comunidades; lo fue incluso cuando el trabajo de campo se desarrolló en el marco del Programa Integral Metropolitano, en el que desde hace ya varios años existe una práctica concreta de diálogo y generación de conocimiento universidad-comunidad.

Estos dos aspectos nos demostraron que hay que dedicar más tiempo al trabajo en los tres momentos a los que nos referimos anteriormente al *describir* el trabajo de campo: en el momento de preparación de la actividad con la comunidad, más tiempo para profundizar, aclarar, ampliar la definición de integralidad y su alcance en la acción socioterritorial; en la acción efectiva con la comunidad sin duda más tiempo para permitir que los intensos intercambios que se producen puedan ser asumidos de manera de permitir la generación de nuevos escenarios desde donde interpretar y trabajar; y por supuesto, más tiempo para el diseño de ajustes o modificaciones de prácticas académicas cotidianas en las que opera hegemonícamente el “sentido común tradicional” universitario que de alguna manera actúa como inhibidor del desarrollo de prácticas integrales.

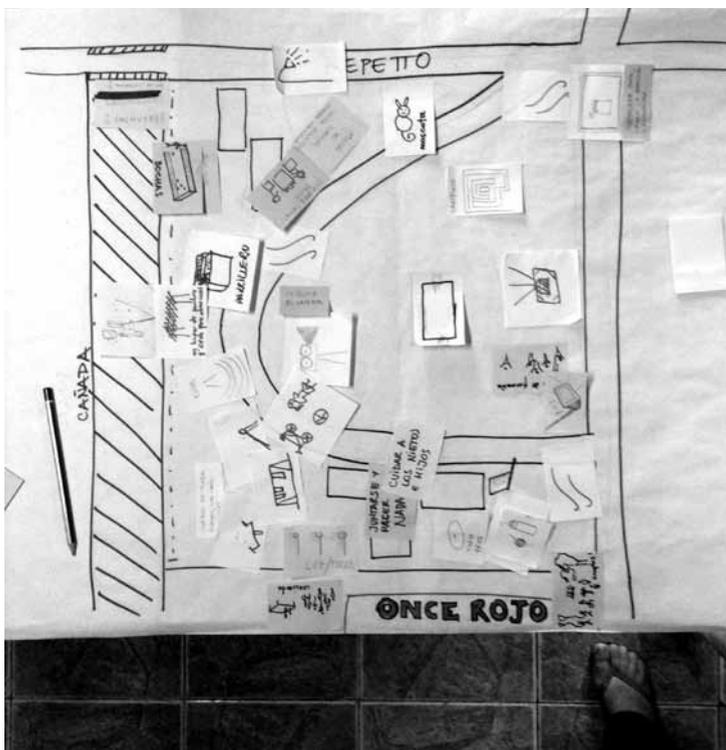
Cuando decimos más y mejores resultados, no lo decimos desde una interpretación eficientista o efectivista desde la cual la calidad y la cantidad juegan linealmente un papel preponderante de la evaluación, sino desde un posicionamiento ambicioso que busca aumentar las prácticas integrales (cantidad) y hacerlas cada vez más adecuadas a las necesidades comunitarias y a las exigencias de la formación universitaria (calidad).

Sin duda, este primer Seminario taller Ideas y Acciones Integrales nos deja una importante certeza para el futuro, que es que fue un acierto trabajar conjuntamente la conceptualización sobre integralidad y su práctica o estado del arte; ¿por qué? Es bastante común en las ramas del diseño la existencia de seminarios, congresos o encuentros en los que se presentan ponencias teóricas o trabajos realizados, y también de reuniones académicas y científicas en modalidad de *workshops* donde se producen reflexiones/proyectos sobre distintas temáticas. Pero, como dijimos al principio de este artículo, no es habitual que estas dos modalidades de reuniones científico-académicas se den en un mismo evento y simultáneamente para algunos de los participantes, y nos parece que esta es una buena modalidad para la discusión teórica y práctica de la integralidad; es muy difícil separar la discusión teórica de la práctica, tal vez porque la integralidad es una nueva manera del desarrollo no solo académico



Grupo 1. Chacarita de los Padres (barrio Bella Italia).
Fotografía: Miriam Hojman

sino también profesional. Estamos formando técnicos que terminarán ejerciendo para una sociedad en la que cada vez son más las acciones materiales que deben pasar por instancias de participación ciudadana, y en este sentido, la integralidad permite el aprendizaje tanto de los futuros profesionales como de la sociedad, para que las apuestas de esta sociedad, por ejemplo: la construcción de territorio y ciudad que dejó establecida la Ley de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible o la normativa de los Presupuestos Participativos en distintos gobiernos departamentales —por citar las más cercanas a nuestra Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo—, sigan su desarrollo y evolución con la generación de masa crítica que puede —debe— aportar la universidad para su profundización y ampliación, que no es otra cosa que la inclusión de la sociedad en la toma de decisiones.



Grupo 2. Asentamiento 24 de Junio (barrio Km 16- Don Bosco).
Fotografía: Daniela Volpe.



Grupo 4. Villa Altamira (Barros Blancos).
Fotografía: Paula Giordano.



Grupo 3. Casona del Complejo Maroñas.
Fotografía: Tatiana Rimbaud.



Grupo 5. Centro Cultural Latinoamericano (local del Sindicato de FUNSA, barrio Unión).
Fotografía: Florencia Alberti.

El libro Seminario taller Ideas y Acciones Integrales recoge las intervenciones, conferencias, ponencias y trabajo en taller del seminario homónimo realizado del 19 al 23 de Mayo de 2015, en Montevideo.

Los objetivos del seminario taller fueron:

Brindar un panorama general de lo que significa la integralidad en la universidad.

Crear un ámbito de diálogo y debate sobre las prácticas integrales de enseñanza, investigación y extensión en la facultad.

Generar un espacio de intercambio sobre las prácticas y estrategias didácticas que desarrollan los docentes en experiencias integrales y ofrecer herramientas que favorezcan nuevas instancias de aprendizaje.

Aportar ideas para la inclusión de las prácticas integrales en la expresión curricular de los nuevos planes de estudios.

Las *ideas y acciones* plasmadas en esta publicación ratifican el camino trazado por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en el cumplimiento de los lineamientos que la Ley Orgánica de la Universidad de la República propone con relación al impulso y articulación de sus tres funciones. La mirada integradora desde nuestra área disciplinar es posiblemente el aporte más importante que podemos ofrecer a la universidad.



CIENT AÑOS
FACULTAD DE
ARQUITECTURA



extensión

Universidad de la República



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ISBN: 978-9974-0-1370-4



9 789974 013704