

PLAN GENERAL

PLAN GENERAL

Actualización Curricular
de carreras presenciales

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

- *Arquitectura y Urbanismo*
 - *Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual*
 - *Licenciatura en Diseño Industrial*
-

ACTUALI- ZACIÓN

PLAN GENERAL

Actualización Curricular
de carreras presenciales

DECANO

Esp. Arq. Sergio Cosentino

VICEDECANO

Arq. Rubén Marcelo Molina

Producción de contenidos

Secretaría Académica

Secretaría General

Secretaría de Investigación
y Relaciones Internacionales

Secretaría de Posgrado
y Formación de Recursos Humanos

Secretaría de Extensión
y Vinculación con el Medio

Unidad de Evaluación Continua
de la Calidad

Corrección de textos

Laura Prati

Equipo de gestión

Decano

Esp. Arq. Sergio Cosentino

Unidad de Evaluación Continua de la Calidad

LDCV Lisandro Vogel

Vicedecano, a cargo de la Secretaría Académica

Arq. Rubén Marcelo Molina

Dirección de Coordinaciones

Arq. Ma. Lucila Fierro

Coordinación de Asuntos Estudiantiles

Arq. Natalia Acevedo Vacherand

Coordinación de Internacionalización

Mg. Arq. Anabella Cislaghi

Coordinación General de Carreras a Distancia

Arq. Adriana Sarricchio

Secretaria General

Arq. Ma. Liliana Serra

Director de Planificación Institucional

Arq. Sebastián Martínez

Apoyo Técnico: Infraestructura de Servicios Académicos

Arq. Elbio Rivero

Secretaria de Posgrado y Formación de Recursos Humanos

Arq. Ma. Georgina Bredanini Colombo

Coordinación de Carreras de Posgrado

LDCV Mónica Bachot

Coordinación de Cursos de Posgrado

Arq. Nicolás Beltrán

Apoyo Técnico

Arq. Romina Bizzotto

Eliana Gudiño

Secretaria de Investigación y Relaciones Internacionales

Mg. Arq. Margarita Trlin

Coordinación de Relaciones Internacionales

Dra. Arq. Mariana Nardelli

Apoyo Técnico

Arq. Valeria Gramaglia

Arq. Sergio Rubinich

Secretaria de Extensión y Vinculación con el Medio

Esp. Arq. Patricia Pieragostini

Coordinación de Programas y Proyectos de Extensión

Arq. Sofía Feigelson

Coordinación de Vinculación con el Medio

Arq. Laura Gutiérrez

	pág.
00	
06	0. Prólogo por el Dr. Arq. Gustavo Scheps
01	
10	1. Introducción
02	
14	2. Fundamentos
14	2.1. Situación actual de las disciplinas
17	2.1.1. <i>Acerca del pensamiento proyectual</i>
19	2.2. Marco normativo y contexto institucional
22	2.3. Núcleos problemáticos
24	2.3.1. <i>Nuevos perfiles de estudiantes</i>
25	<i>Perfil de ingresante</i>
28	<i>Perfil de cursante de primeros años</i>
29	<i>Perfil de cursante de más de dos años de permanencia</i>
30	<i>Perfil de egresante</i>
30	Conclusión parcial
32	2.3.2. <i>Retención/Deserción</i>
33	Conclusión parcial
34	2.3.3. <i>Rigidez curricular vs. Flexibilidad curricular</i>
38	Conclusión parcial
40	2.3.4. <i>Contenidos</i>
44	Conclusión parcial
45	2.3.5. <i>Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios</i>
47	Conclusión parcial
48	2.3.6. <i>Actividad curricular de ingreso</i>
51	Conclusión parcial
52	2.3.7. <i>Actividad curricular de egreso</i>
53	Conclusión parcial
03	
55	3. Propuesta
55	3.1. Fines y orientaciones generales
57	3.2. Objetivos del Plan General y la formación que propone

	pág.
04	60
	4. Perfil del Egresado/a FADU
05	62
	5. Estructura curricular
	62 5.1. Normativa para el diseño curricular
	64 5.2. Modelo de Matriz curricular FADU–UNL
	65 5.2.1. <i>Áreas, ciclos y trayectos</i>
	67 Optativas con sentido a una Certificación de Trayecto Orientado
	68 5.2.2. <i>Actividades curriculares de Ingreso y Egreso</i>
	70 5.2.3. <i>Requisitos para el desarrollo de trayectos</i>
	72 5.2.4. <i>Aportes al diseño de un nuevo Régimen de Enseñanza FADU</i>
	72 5.2.5. <i>Premisas operativas para la composición de la propuesta</i>
06	75
	6. Licenciatura en Diseño Industrial. Propuesta inicial
	75 6.1. Perfil de LDI
	76 6.2. Malla curricular
	77 6.3. Ciclos de Aprendizaje
	77 Ciclo Básico
	77 Ciclo Superior
	78 6.4. Áreas de Conocimiento
	78 6.4.1. <i>Área de Diseño</i>
	79 6.4.2. <i>Área de Ciencias Sociales</i>
	80 6.4.3. <i>Área de Tecnología</i>
	80 6.5. Líneas de contenidos mínimos agrupados
	82 Propuesta de organización de contenidos en la malla curricular
	84 6.6. Requisitos para el desarrollo de trayectos
07	86
	7. Glosario
08	91
	8. Bibliografía y Referencias

Anexos:

<https://www.fadu.unl.edu.ar/actualizacion-curricular/>



PRÓLOGO

Por el Dr. Arq. Gustavo Scheps

Transformar los planes de estudio en la FADU-UNL implica abordar las incertidumbres inherentes a todo proceso prospectivo. Requiere el entendimiento de la propia historia y un análisis minucioso del presente para conjeturar cómo puede orientarse el devenir. Ya los tiempos habrán cambiado —en parte al influjo de estos supuestos— cuando sea ocasión de evaluar los resultados: diferentes serán los contextos, los criterios, los conocimientos, e incluso otras serán las personas. La dificultad de anticipar el futuro más allá del adyacente posible abre preguntas cruciales acerca de objetivos, de contenidos, de fijeza, y de flexibilidades para incorporar positivamente lo imprevisto. En pos de una calidad académica integral, es imprescindible establecer con claridad y convicción hipótesis que puedan impulsar el desarrollo de las disciplinas del proyecto, en consonancia con su naturaleza epistémica y con las cambiantes circunstancias.

a. En el cambio cultural

El proceso de transformación cultural, incesante en la historia, transita una brusca aceleración acaso sin precedentes. El desarrollo conjunto de la tecnología digital y las telecomunicaciones le impulsan; su vehículo son vastas redes interactivas. Sus impactos se advierten en todos los planos de las sociedades y las culturas, con alcances imprevisibles.

Vivimos el vértigo del presente, entre la memoria de lo que ha sido y la incertidumbre de lo que será, en un hiato donde lo nuevo no termina de establecerse, ni lo viejo de ausentarse. Nuestras inteligencias —individuales y colectivas— trastabillan en su intento de asimilar y seguir el ritmo de las transformaciones. Paradójicamente, es la cultura misma la que por momentos trava el entendimiento y la orientación de su propia mutación. Los viejos paradigmas se vuelven prejuicios que desorientan y ofuscan. Las innovaciones disruptivas hacen aún más desconcertante e inimaginable la evolución.

Arquitectura y diseño, disciplinas del cambio, son, a la vez, agentes y sujetos de transformaciones que vienen a alterar sus ámbitos clásicos de desempeño. ¿Siguen significando lo mismo

«espacio», «local/global», «público/privado», por ejemplo? ¿Cómo afectan los nuevos medios de representación y producción los procesos de ideación? ¿Cómo se diseña en lo inmaterial? Con creciente frecuencia los desafíos —ambientales, programáticos— son inéditos, al punto de que las incumbencias históricamente definidas quedan estrechas. Parece ineludible revisar las prácticas profesionales y docentes para, desde lógicas propias y específicas, perfeccionar y profundizar los aportes disciplinares sin desdibujar la identidad del campo de conocimiento.

b. Estatus epistemológico de la arquitectura y el diseño

Se ha debatido largamente la *naturaleza* de la arquitectura y el diseño. ¿Ciencia o arte? ¿Técnica o disciplina? Se les entiende como campos de conocimiento autónomos o, al contrario, se les otorga una condición heteronómica, según la cual resultarían de la confluencia e interacción de diversas disciplinas (esas sí, reconocibles). Esta idea —sumamente difundida en el imaginario colectivo y conservadora en su consecuencia— los remite a la producción de objetos conocidos o previsibles mediante la aplicación de técnicas y saberes que definen su condición, y a ellos se consagra la formación. En cambio, concebirlos como campos de conocimiento autónomos les abre la posibilidad de evolucionar, de adaptarse a condiciones cambiantes, y aportar con originalidad propia *desde su especificidad*.

Surge el problema de establecer el fundamento epistemológico disciplinar del diseño y la arquitectura. Pero, admitámoslo, no hay respuesta definitiva. Nunca la hubo, ni la habrá. No hay inefables esencias ni constantes que aguardan ser descubiertas. Se trata de construcciones culturales, de acuerdos colectivos e históricos y, en tanto tales, circunstanciales, dinámicos y revocables. En tal sentido, la presente propuesta de Actualización Curricular maneja el *pensamiento proyectual*.

c. Pensamiento proyectual

La formación en diseño y arquitectura orientada a generar los productos demandados históricamente, por lo general, se traduce en amplios menús de contenidos: se procura transmitir *todo* lo que (supuestamente) será necesario para *cualquiera, sea cual fuera la instancia* en que le toque intervenir. El corolario suele ser una irrefrenable inflación de contenidos, a menudo superabundantes. Es habitual que el foco principal de esta formación esté en la transmisión del *oficio*. Relevante sí, pero con sus riesgos de automatismos y aplicación acrítica.

Lo interesante es que, a lo largo de la historia, la formación con base en la *praxis* ha ido consolidando indirectamente un peculiar tipo de *pensamiento*, que incorpora y administra los saberes adquiridos con una heurística específica. Este reconocimiento instituye un oportuno rumbo para orientar el diseño del decurso formativo, para definir sus contenidos y sus dispositivos pedagógicos. A fin de que quienes estudian puedan no solo adquirir aquellos conocimientos indispensables para el ejercicio profesional sino, fundamentalmente, *introyectar este aspecto clave que orienta la práctica y prepara para seguir formándose de manera consistente*.

El *pensamiento de proyecto* deriva en una peculiar y definitoria *mirada* al mundo, integradora de las dimensiones del espacio del hábitat, que —entre paréntesis— resulta de especial interés hoy, cuando la tendencia a la especialización ha fragmentado la descripción de la realidad. El foco de la formación que deriva de este encuadre no estaría solo en los objetos producidos

ni en poseer ciertos conocimientos, sino en cómo se gestionan los saberes y las destrezas. En definitiva, *cómo se piensa*. En una metáfora informática, el *pensamiento de proyecto* podría entenderse como una suerte de *sistema operativo* sobre el que *corren* las aplicaciones específicas que generan productos en las diversas escalas del hábitat.

d. Acerca de la formación

La formación en arquitectura y diseño incorpora dificultades propias derivadas de la peculiar naturaleza del hacer disciplinar, a medio camino entre la lógica y la intuición, entre la razón y la sensibilidad —de donde deviene la importancia y ubicua preeminencia de la manera formativa del aprender haciendo, y del *taller* como dispositivo pedagógico—. Ello sumado a lo variado y contrastante del universo de sus prácticas, y a la inexistencia de un *corpus* universal y taxativo de saberes exigibles.

Frente a esto, la propuesta de Actualización Curricular acepta tres condiciones: el imprescindible énfasis en el *pensamiento proyectual*, la inexorable incompletitud del saber transmisible, y la posibilidad real de lograr *formaciones equivalentes* siguiendo trayectorias diferentes.

Al conectar estos aspectos se llega a una conclusión hoy recurrente en pedagogía: quienes estudian deben ocupar el eje de su propia formación. Lo que es aún más evidente si se busca impulsar el desarrollo de una forma de pensamiento. No se puede enseñar a pensar; se puede orientar la evolución personal.

En la formación y la práctica de la arquitectura y el diseño, lo personal siempre está profundamente implicado. Pero, aunque en los procesos sea esencial el mayor protagonismo de quienes estudian, la responsabilidad de construir el diálogo formativo es docente; y es un enorme desafío de la enseñanza contemporánea.

Las brechas generacionales entre docentes y estudiantes, —que siempre existieron— se agrandan hoy, lejos de las transformaciones graduales que les permitían compartir un *background* razonablemente similar. Generaciones de nuevo tipo, nacidas en lo digital y en la hipercomunicación son, a menudo, orientadas por quienes resultan involuntarios continuadores de la era *predigital*; e infiltran —sin notarlo— rémoras obsoletas, al confundir lo que debe ser transmitido con la forma en que lo aprendieron; replicando planteos y problemáticas que hoy pueden carecer de sentido para quienes estudian. Se necesita hacer un uso inteligente y creativo de la inmensa potencialidad latente en nuestro tiempo y más que nunca formar, no (solo) informar.

Ubicar a quienes se están formando en el eje de sus propios procesos supone, además de reconocer rasgos generacionales, asumir las singularidades individuales. Aprovechar los talentos y las vocaciones para insuflar entusiasmo, para interesar. Lo que conlleva aceptar que son posibles formaciones equivalentes siguiendo trayectos diferentes, cuyos diseños, para alcanzar las metas de calidad y plazos que la Facultad compromete con la sociedad, deberán respetar los tiempos personales regulando la exigencia académica.

d. La propuesta

En esta dirección avanza la propuesta de Actualización Curricular de la FADU-UNL. Precedida por un riguroso y abarcativo estudio de las condiciones de partida, que no descuida la propia

historia académica, la condición del medio en que se inscribe la institución, ni el análisis crítico de las condiciones del presente. Al incorporar opiniones de expertos en educación e integrar la dimensión epistémica, la propuesta enraíza en aspectos sustantivos que, a menudo, flotan como vagos sobrentendidos. Lo hace con claridad y a conciencia. Sin pretender agotar las posibilidades, se ofrece como una plataforma que habilita y orienta una discusión de por sí compleja y apasionante.

Un Plan de Estudios bien logrado debe promover la calidad académica desde un discreto segundo plano. Implementarlo requiere un debate honesto y generoso, en el que los intereses personales y grupales se posterguen en función del colectivo. Por fin, ha de llegar un punto en que, más allá de los supuestos, estará en marcha, y entonces su éxito dependerá de la responsabilidad y el compromiso con que la comunidad académica lo haga suyo: docentes, estudiantes, egresados y funcionarios.

El trabajo que se presenta, además de cumplir con el cometido de construir una base fundamentada y útil para el trabajo en la FADU, constituye una reflexión valiosa en sí misma acerca de la enseñanza y la práctica de las disciplinas del proyecto que, seguramente, ha de quedar instalada como una importante referencia.

01.

INTRODUCCIÓN

Se adopta la expresión “Plan General”, al igual que en el proceso de transformación curricular de 1998 a 2001,

en el sentido de estructura genérica, de organización de los diversos proyectos que se constituyen como intención de un proceso de enseñanza y aprendizaje, como estructuración de las acciones formativas y disciplinares. De tal forma se propone una estructura que admita la incorporación de iniciativas puntuales, pertinentes con los fines curriculares expresados, con sentido de gestión flexible, de actualización permanente y de flexibilidad estructural. (Comité de Transformación Curricular, 1999, p. 3)

Al inicio de la gestión, en 2018, se elevó a Universidad, en el marco de los programas Proyectos y Acciones (PyA) la propuesta denominada «Actualización Curricular de FADU» entendiendo que, en razón del tiempo transcurrido, las experiencias acumuladas y las acreditaciones superadas, resultaba necesario reflexionar y revisar los diseños curriculares a la luz de las transformaciones socioproductivas, con la finalidad de lograr mayores y mejores articulaciones entre la academia y el medio al que sirve.

La enunciación del PyA presentado incorporaba una compleja trama de evaluaciones, revisiones, cuantificación, trabajo estadístico y valoración de la labor llevada adelante por la comunidad FADU en algo más de 20 años. Un arco temporal en el que se produjeron radicales transformaciones que impactaron en todas las dimensiones de la práctica social, las herramientas de uso en las profesiones, los modos de aprender y relacionarnos con el conocimiento, así como las lógicas del hacer disciplinar, en tanto que se instalaron además nuevos paradigmas surgidos de las propias urgencias que emergieron en estas dos décadas.

Así, este proyecto debía involucrar todas las carreras presenciales del ámbito FADU y operar sobre tres ejes:

- 1° El plan para la revisión y actualización de los diseños curriculares, poniéndolos en condiciones de responder proactivamente a los nuevos escenarios.

- 2° La instrumentación de instituciones para el seguimiento y la evaluación permanente de los procesos involucrados que posibiliten la optimización en el tiempo de los diseños propuestos.
- 3° La creación de ámbitos para poner en acción modos más pertinentes en cuanto a la exploración de las dimensiones del hacer y el saber, sus transiciones e interacciones frente a los nuevos procesos del aprendizaje.

Respecto del primer eje, el PyA, presentado en el marco de las líneas estratégicas enunciadas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) elaborado por la Universidad, establecía criterios, métodos y estrategias para construir el camino que nos permitiría arribar a la meta pretendida.

Se inició relevando —estadística, cuali y cuantitativamente— la situación en la que las currículas de la FADU se encontraban, el grado de correspondencia entre el currículo diseñado, el realmente ejecutado y el efectivamente aprendido, para reconocer las fortalezas y debilidades, componer el escenario y determinar las brechas que se debían salvar.

Junto a los primeros resultados de relevamientos y evaluaciones, a inicios de 2018 se presentó a la comunidad académica una propuesta de acciones para construir el camino hacia la actualización curricular en las tres carreras presenciales a partir de la promoción de ámbitos de participación, intercambio y discusión (encuestas, mesas de diálogo, análisis estadístico, entre otras).

Este proceso fue acompañado por la asesoría académica de las doctoras Alicia Camilloni, Marta Paillet, Adriana Caillon e Isabel Molinas, a través de conferencias, jornadas y seminarios de trabajo implementados durante 2018, 2019, 2020 y 2021, que aportaron a la evaluación inicial del estado de situación, la lectura e interpretación de las encuestas y estadísticas, al análisis de los planes de estudio y estructura curricular de cada carrera.¹

En particular, los años 2020 y 2021 impusieron una dinámica dominada por la contingencia, en la que la comunidad FADU mostró enorme capacidad para adecuarse. En apariencia, las posibilidades de llevar adelante un proceso que se fundara esencialmente en la construcción participativa eran escasas, sin embargo, el proceso de virtualización y la adaptación permanente a escenarios inesperados aproximó horizontes que en los esquemas previos de especialistas en currículum eran futuros de mediano y largo plazo. Además, y a pesar de estas circunstancias, se avanzó en la instrumentación de la integración vertical de asignaturas con líneas de contenido específico de desarrollo creciente, propendiendo a una mejor coordinación y articulación de contenidos, objetivos y competencias adquiridas.

En ese término, a su vez, se presentó a la comunidad universitaria el Plan Institucional Estratégico (PIE) 100+10, que se proyectó sobre aquellos escenarios posibles de virtualización y actualización permanente planteando Ejes Transversales a sus líneas institucionales estratégicas como dimensiones que deben estar presentes en cada una de las acciones que se ejecuten en el marco del nuevo Plan Institucional. Los tres Ejes Transversales propuestos son: Sostenibilidad Ambiental, Inclusión y Equidad, Compromiso Social.

¹ Los resultados de tales acciones se presentaron en diciembre de 2022 como documento (Fierro, Serra & Vogel, 2022).

La enseñanza desde la pluralidad de pensamiento y de calidad en todos los niveles es irrenunciable, la profundización de la flexibilidad en las modalidades y los diseños curriculares con la efectiva incorporación de nuevas tecnologías son parte central de su misión, la integración de las funciones sustantivas y su contribución al proceso formativo y la relación con el medio, una de sus líneas estratégicas. Al mismo tiempo, y en tanto universidad pública, asume el desafío de reforzar las funciones sustantivas, orientándolas territorialmente hacia las problemáticas del sitio litoral centro en el cual se encuentra inserta —y teniendo en cuenta la experiencia internacional— contribuyendo a sus agendas culturales y artísticas, consolidando un modo de desarrollo inclusivo, sostenible, y con dinámicas productivas que encuentren en la ciencia y la tecnología un insumo clave para su desarrollo. PIE 100+10 (2020, p.35)

Asimismo, el PIE resulta explícito cuando, en el enunciado de su visión, expresa que la UNL ha de ser una Universidad “que planifica su propuesta académica en todos sus niveles de manera articulada, transversal, con flexibilidad y estándares de calidad, orientada a formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica para integrarse a una sociedad democrática, con sólida formación profesional, con compromiso social y con competencias para un desempeño internacional” y que cuente “con una internacionalización integral, promoviendo la cooperación y la colaboración, priorizando Latinoamérica y acuerdos académicos en nuevas regiones del mundo”.

El año 2022 presentó en FADU el desafío de que la tarea debió concentrarse en la toma de decisiones en cuanto a la forma que los diseños curriculares deberían adoptar a la luz de lo recorrido y de los aprendizajes adquiridos en los nuevos escenarios emergentes. Sincrónicamente, se efectuó una instancia de Taller Participativo con la dinámica de diálogos estructurados con el cuerpo estudiantil.

Con relación al segundo eje, se consideró de vital importancia fortalecer las instancias de integración transversal de conocimientos junto a la articulación horizontal y vertical entre las áreas, ciclos y niveles. Para ello, el desarrollo y consolidación de instituciones que ejercieran tales roles resultó fundamental, y así se visualiza la dinamización de los Comités de Carrera.

Tales instituciones continúan desarrollando sus capacidades y optimizando su funcionamiento, lo cual decanta en mayor y mejor involucramiento de sus representantes plasmado en acciones (propuestas de estrategias colaborativas de articulación de niveles, reflexión sobre los contenidos y objetivos en las áreas, coordinación de planificaciones, calendario único de carreras, etcétera).

Finalmente, con relación al tercer eje impulsado por la brecha reconocida en la autoevaluación y 2º acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que “recomendaba potenciar en la formación de la carrera Arquitectura de FADU la vinculación con la materialidad y la experimentación con materiales y tecnologías diversas como modo de fortalecer el proceso de aprendizaje de las implicancias en la transición del proyecto a una realidad concreta”, se propuso la «Optimización en la formación práctica de los estudiantes».

Involucrando las tres carreras presenciales de la FADU, considerando la multidimensionalidad de la problemática y con la voluntad de articular de modo más estrecho y colaborativo las dimensiones de enseñanza, investigación y vinculación con el medio socioproductivo, resultó evidente la necesidad de superar un mero ámbito de prácticas y aspirar a un espacio más

complejo y ambicioso que las integre, sentándose las bases de lo que será el «Centro de Experimentación, Innovación y Desarrollo del Diseño y la Construcción»,² donde se materialice la idea de “aprender construyendo y construir aprendiendo”, uno de los ejes de la propuesta de actualización curricular.

El camino recorrido permite diagnosticar los núcleos problemáticos a enfrentar. Las iniciativas docentes y estudiantiles en torno a sus roles y aspiraciones exponen claros indicios de los cambios de rumbo en materia didáctica y de perfiles perseguidos. Asimismo, se demostró la necesidad de instrumentar medidas que ofrecieran un marco sinérgico de optimización y agilización de acciones de seguimiento cuantitativo y cualitativo permanente para facilitar las síntesis de desempeño de las currículas vigentes, de manera de planificar con mayor grado de precisión y continuidad sus correspondientes ajustes. La Unidad de Evaluación Continua de la Calidad se incorporó al organigrama de gestión y se encuentra diseñando y poniendo a prueba tales circuitos de seguimiento.

En el presente Plan General de Actualización Curricular se exponen los fundamentos que impulsaron (y continúan abonando) la necesidad de una actualización, los desafíos trazados por los relevamientos y análisis, la reformulación de ejes y objetivos curriculares, y las propuestas de abordaje, tanto en clave de criterios pedagógicos como en su traducción a matrices practicable de mallas curriculares.

En estas tareas, y en virtud del diagnóstico efectuado, se contempla a quienes estudian en el eje de discernimiento acerca de su propia formación, asumiendo como docentes la responsabilidad de diseñar los vasos comunicantes para la formación disciplinar que, a pesar de la consciencia de la incompletitud del conocimiento transmisible, se funde en el desarrollo del pensamiento proyectual como currícula en acción.

² Puede consultarse el proceso completo en Fierro, Serra, Vázquez (2021, p. 28).

02.

FUNDAMENTOS

La UNL lleva en su propia génesis el compromiso con la transformación constante vinculada a la producción de conocimiento y de recursos calificados que sean capaces de anticipar escenarios futuros y sostener un vínculo de retroalimentación que permita el crecimiento y la evolución permanentes. Sostener esa actitud crítica y activa requiere de una mirada atenta al modo de inserción en los medios regional, nacional e internacional, por la necesaria vinculación con el contexto sociocultural que se modifica y resignifica. El riesgo es caer en la estancamiento que paraliza la acción y retrasa el propio desarrollo.

El vertiginoso avance de la tecnología en las últimas décadas y, en particular, en los últimos años, transformó el paradigma de las profesiones y el laboral específicamente—cuestionando su propia existencia—, de forma que aparecen nuevas exigencias y mayor incertidumbre respecto de la vigencia de los conocimientos y de la validación social de los profesionales.

La dificultad consiste, no en las nuevas ideas, sino en escapar de las antiguas, que se ramifican, para la mayoría de quienes las hemos defendido, por cada rincón de nuestras mentes. (Keynes, 1930)

2.1. Situación actual de las disciplinas

La naturaleza de las profesiones en la actualidad

¿Cuál es la naturaleza del acuerdo por el cual a nuestras profesiones actuales se les permite, a menudo con la exclusión de todas las demás, proporcionar ciertos servicios al público? En otras palabras, ¿en qué consiste el trato entre las profesiones y la sociedad? ¿Y qué reciben los ciudadanos a cambio? (Suskind & Suskind, 2015, p. 20)

El pacto al que refieren Suskind y Suskind, al que denominan el “gran trato”, puede describirse inicialmente con una cita de Donald Schön (Schön, 1983):

“a cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos importantes para la humanidad, la sociedad les ha concedido (a los profesionales) una concesión de control social

en sus campos de especialización, un alto grado de autonomía en su práctica, y licencia para decidir quién asumirá la toga de la autoridad profesional”

Resulta pertinente preguntarnos si el gran trato tiene sentido o debería reinterpretarse a la luz de las transformaciones de las condiciones y objetivos del ejercicio de la arquitectura y el diseño en el siglo XXI.

Los autores relatan que, hace apenas dos décadas, la mayor parte de las/los profesionales y estudiantes de nuestro medio iniciaba cada proyecto desde cero con hojas, lápices e instrumentos manuales, y sus trabajos eran en gran medida diseños especiales, individualizados para cada comitente. La llegada del diseño asistido, las simulaciones en tres dimensiones que pueden recorrerse, explorarse, construirse y deconstruirse; el diseño paramétrico; la narrativa transmedial; el diseño algorítmico; el diseño de procesos; la inteligencia artificial aplicada; la difusión de los límites entre objeto diseñado y proceso de materialización que provocan las tecnologías emergentes; son algunas de las tantas revoluciones que atravesaron (y continúan atravesando cada vez con mayor intensidad), las disciplinas proyectuales.

Las instituciones universitarias han de cuestionarse en este contexto si ese trato o convenio social continúa funcionando, si nuestras currículas son adecuadas a la hora de formar profesionales para esta realidad y si de tal modo están sirviendo a nuestras sociedades.

Según explica Camilloni, en aquellas profesiones con determinado reconocimiento social, cuyas atribuciones han sido legitimadas, los cambios en el desenvolvimiento profesional se motorizan a partir de *factores exógenos* como producto de los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos en el área de cada profesión, a los que se suman *factores endógenos*, surgidos de la misma sinergia de la disciplina (Camilloni, 2013, p. 104).

En los últimos años se han suscitado transformaciones sustanciales en todos los aspectos de la producción: se introdujeron conocimientos a otros niveles menores de los procesos; existe mayor libertad en el acceso al conocimiento actualizado; se incrementa el trabajo en redes, constituyendo escenarios laborales con mayor horizontalización; se generaliza la deslocalización; se percibe el crecimiento de profesiones ligadas al sector terciario; se verifican cambios culturales tales como la incorporación de mujeres en campos que estaban caracterizados como “masculinos” y a la inversa; y se manifiesta la desaparición del ejercicio liberal de la profesión en algunos casos.

Desde luego que algunos cambios son impulsados por el avance de las tecnologías de la comunicación e información y por la reconfiguración del orden socioeconómico y político.

El universo de las profesiones altera sus modos de ejercicio e incluso sus fronteras, que en ciertos casos se transforman en nuevos *campos profesionales*; también existen actividades que se profesionalizan y *credencializan*, consolidando luego sus roles en equipos de trabajo. Todo ello constituye una reconfiguración de las actividades laborales que habilita la identificación de problemas más complejos que requieren para su abordaje equipos multiprofesionales (Camilloni, 2013, p. 105).

Al enunciar las transformaciones acaecidas y la incidencia de factores exógenos y endógenos, es preciso también entender el mundo del trabajo que describimos de modo contextual, lo que implica reconocer su cualidad de situacional tanto como relacional.

De aquí la tarea de replantearnos el gran trato. Y al respecto Graizer nos desafía:

Especialmente se propone poner en debate la fuente de legitimidad del saber profesional, de manera que los grupos que participan en los espacios de formación institucionalizada se enfrenten a desnaturalizar dichas fuentes de legitimidad, así como –se ha dicho en innumerables oportunidades– interrogarse sobre la perennidad de ciertas formas del conocer. (Graizer, 2016, p. 90)

Situación internacional y nacional de la enseñanza de las disciplinas proyectuales

En las últimas décadas es posible observar un interés creciente por caracterizar la enseñanza proyectual general y la del proyecto arquitectónico en particular (o de los proyectos de diseño), en su complejidad y sobre todo en lo atinente a la relación de las prácticas docentes en la conformación del pensamiento proyectual. Este interés proviene de dos vías. La primera es de índole general y está relacionada con las búsquedas epistemológicas acerca del saber contemporáneo que han encontrado en la enseñanza proyectual una fuente inimaginable de recursos. La segunda, más específica, se refiere al conflicto actual entre una cultura proyectual –hija de la modernidad– en vías de transformación y una cultura proyectual aún sin caracterizaciones definidas pero en pleno desarrollo. (Romano, 2015, p. 28)

Es válido afirmar que, durante las últimas décadas, las ideas pedagógicas de Donald Schön representan la “teoría de la práctica” dominante para la educación profesional y vocacional (el aprendizaje “para” la práctica disciplinar en lugar del aprendizaje “sobre” la disciplina). La ubicuidad del “practicante reflexivo” lo hace extensivo a todo ejercicio de enseñanza aprendizaje. Helena Webster, en “Architectural Education after Schön: cracks, blurs, boundaries and beyond” (“Educación arquitectónica después de Schön: grietas, desenfoces, límites y más allá”) (2008) plantea la paradoja acerca de que Schön produjo nociones de práctica reflexiva en un momento en que hubo un cambio de paradigma significativo en los fundamentos teóricos de la teoría del aprendizaje educativo del “comportamiento y la psicología cognitiva” a las teorías “humanistas y situadas” del aprendizaje.

Estas últimas teorías son las adoptadas en nuestro ámbito institucional. El PIE se expresa al respecto y asume “el desafío de reforzar las funciones sustantivas, orientándolas territorialmente”. Otras fuentes, tales como Mario Díaz Villa, desde la Universidad del Valle, en Colombia, plantea que:

cualquiera sea el campo de conocimiento que se recontextualiza en el currículo para efectos de formación o constitución de una identidad profesional, no puede abstraerse de los contextos en los cuales se produce y reproduce (...) Moore (2001) considera que los recientes debates sobre el currículo han planteado el problema de las implicaciones de las reformas curriculares para las formas tradicionales de organización e identidad del cuerpo académico. También Moore y Young (2001) consideran que las presiones por el cambio ejercen demandas sobre los modos de producción de conocimiento y sobre las formas de organización del currículo. Las tendencias en este último caso son hacia una mayor integración que incluye mayor conexión o articulación de las disciplinas, mayor integración entre el conocimiento y su aplicación, y mayor articulación entre la academia y su entorno. (Díaz Villa, 2013, p. 115)

Este autor alude así a los factores endógenos y exógenos que Camilloni refirió y que surgen del seno mismo de la disciplina.

Alberto Álvarez Vallejo, en su estudio acerca de la instrucción de la arquitectura en las facultades y escuelas de Arquitectura de la universidad pública mexicana, subraya que

el papel de las escuelas de arquitectura y diseño puede y debe ser revitalizado, y así demostrar la necesidad de ampliar sus funciones. Una manera de entender esta amplitud de su función social, se puede replantear a partir del propio proceso de diseño. La comprensión de los productos del trabajo como propuesta creativa y, por tanto, posiblemente transformadora, amplía también la posibilidad de reentender los niveles de su compromiso social. “En este sentido, el papel de las universidades es enseñar a crear y recrear la sociedad.” (Leff, 2008)

Gustavo Scheps, en su discurso por el centenario de la FADU–UdelaR, sintetiza las proposiciones:

Nuestras disciplinas, transformadoras por definición, se ven inmersas en el contexto global de cambio, tan profundo, que en buena medida resulta incomprensible desde viejos paradigmas que han caducado sin que hayamos tenido tiempo de generar y asimilar otros más adecuados (...) Para cumplir las responsabilidades del compromiso con la realidad social y cultural, debemos considerar críticamente nuestro hacer. Para reimaginarlo –con rigor y exigencia, creatividad y honestidad intelectual– manteniendo sus valores, su identidad y su especificidad. (Scheps, 2021, p. 271).

2.1.1. Acerca del pensamiento proyectual

En general *inferimos significados* en cuanto a las implicancias y la acepción del pensamiento proyectual. Si bien se afirma que “la construcción del *pensamiento proyectual* será nuestra currícula en acción”, no se aclara a qué se está haciendo referencia ni cómo influye para que la metodología didáctica de abordaje tome un papel relevante. Este aspecto es importante a la hora de definir objetivos, contenidos y didácticas y, al respecto, Camilloni nos recuerda que los contenidos no son meramente temas o informaciones, se incluyen también habilidades mentales, destrezas motrices, hábitos, valores y actitudes. Los contenidos siempre dependen de cómo son enseñados. Por ello, efectuando una relectura, realizamos un punteo de los ejes de la propuesta que devienen de ese ideario y relevamos, en trabajos de investigación publicados, las acepciones de ese “pensamiento proyectual” como argumento y directriz del presente Plan General.

El objetivo de formación, entonces, radica en generar conocimiento para la acción creativa con intención transformadora. La visión de Ana Cravino (2019, UBA) refiere a una mirada holística del pensamiento del diseño, que aporta en el cometido de la construcción de la estrategia didáctica. Cravino reflexiona citando a Cross en su libro *Formas Diseñadas de Saber* cuando afirma que “hay cosas que conocer, formas de conocerlas y maneras de averiguar sobre ellas que son específicas del área de diseño”. Allí, Cross¹ sostiene que la enseñanza ha estado habitualmente orientada a responder a dos tipos de cultura: la de las ciencias naturales y la de las humanidades. Mientras que la primera plantea como valor la objetividad, la racionalidad, la

¹ Nigel Cross (citado por Cravino) es un académico británico, investigador y educador de diseño, profesor emérito de estudios de diseño en The Open University, Reino Unido, donde fue responsable del desarrollo de los primeros cursos de diseño a distancia a principios de la década de 1970.

neutralidad y la búsqueda de la verdad, la segunda se enfoca a la subjetividad, la reflexión, la comprensión y la necesidad de realizar interpretaciones. El diseño como cultura posee valores diferentes a estas dos tradiciones. Sabemos además que las ciencias naturales utilizan una metodología basada en la observación, el experimento y el análisis, mientras que las humanidades se apoyan en la interpretación, la analogía y la metáfora. El diseño, a diferencia de otras disciplinas, se sustenta en la creación de modelos, la formulación de patrones y la síntesis.” Similar aseveración realiza Roberto Doberti desde *La Cuarta Posición* y Cravino agrega que, sin embargo, hay otra cuestión que diferencia a las ciencias naturales y humanas de las disciplinas “de lo artificial”, esto es, que tanto el diseño y la tecnología no solo producen conocimiento, sino que además producen artefactos.

Asimismo, Cravino aporta un enunciado de características del pensamiento proyectual que es necesario tener presente a la hora de analizar un dispositivo educativo tal como una nueva estructura curricular. Plantea que tal tipo de pensamiento ha de caracterizarse como: *Innovador, Holístico, Complejo* —a la manera de Edgar Morin (1998)—, *Modelístico, Colaborativo y Coproductivo, Multidisciplinario y Transdisciplinario*. Esta última característica involucra la consciencia de la multidisciplina como esfuerzo conjunto hacia el tratamiento de un determinado objetivo o problema, es decir, como raigambre epistemológica del pensamiento proyectual como pensamiento complejo, entendiendo que “los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos en interacción —y de allí su denominación de complejos—, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los ‘dominios materiales’ de muy diversas disciplinas” que es necesario articular considerando los distintos enfoques disciplinares existentes, asumiendo además sus difusos límites.

En cuanto al pensamiento proyectual como objetivo de la currícula, es preciso citar la mirada de Venturini y Marchisio (UNC):

la construcción del pensamiento proyectual, que podría ser entendido como un caso particular del denominado “pensamiento abductivo”, constituye la base de las operaciones creativas características del campo del diseño. En efecto, a partir de situaciones problemáticas no siempre claramente expuestas ni analizadas, en base a hipótesis no demostradas, el diseñador llega a proponer nuevas posibilidades a lo real inexistentes en el inicio del proceso, posibilidades que se concretan a través de ciertas lógicas proyectuales. La creación no surge de la nada, sino que supone y demanda “un terreno fertilizado por el conocimiento”. La intuición, presente en el proceso de la creación en diseño es sostenida por un cierto conocimiento, se apoya en la razón dado que requiere de “una puesta en condiciones” de la mente para ‘predisponerla’ al acto creativo. De esta manera podemos afirmar que la creación y su proceso operan a dos niveles: el de la intuición y el del entendimiento. Entendimiento (razón) e intuición (sensibilidad) fundan la dimensión cognitiva que, a través del proceso de creación se transforma en objetos y que se formalizan y materializan en el mundo de lo concreto. La síntesis de ambos genera una dimensión de conocimiento que fundamenta las acciones de transformación propias del campo disciplinario y sus productos. (Marchisio, M. y Venturini, E., 2018)

Proponer entonces al pensamiento proyectual como currícula en acción —siendo que no es posible enseñar por extensión las disciplinas del diseño mostrando a cada estudiante todas las formas, todos los materiales, todas las tecnologías, todos los procesos... en el escaso tiempo de cinco años— se trata, parafraseando a Trillo de Leyva (1993, p. 9), de confiar ahora más

que nunca, en una enseñanza formativa, sustituyendo enciclopedismo por oficio y aptitud por actitud. Ofrecer la plataforma conceptual y sus lógicas de vinculación como andamiaje operativo disciplinar, como lo expresa Iñaki Ábalos (citado en Alba Dorado, 2016, p. 447): “generar situaciones de aprendizaje que tengan como objetivo la formación del alumno más que la acumulación de conocimientos objetivables”.

Esto nos desafía, por un lado, a enfrentar la necesidad de ofrecer un mínimo de conocimientos disciplinares operativos, universales y generales y, por otro lado, nos presenta la ineludible responsabilidad de despertar en quien estudia la predisposición y actitud a adquirir nuevas experiencias y conocimientos específicos e individuales, procedentes de distintos ámbitos y disciplinas, que lo lleven a acrecentar su acervo cultural y coadyuven a crear un pensamiento sobre el que concebir proyectos y modos de ejecución.

2.2. Marco normativo y contexto institucional

La reforma de los currículos, por lo expuesto hasta aquí, responde a diferentes procesos y se ve tensionada por diversos factores, mecanismos y actores. Entre ellos se encuentran las leyes nacionales, los acuerdos por nación o por región y estándares locales o internacionales, entre otros.

En materia de normas y convenios que regulan la formación universitaria, y en particular la impartida en nuestra Facultad, debemos enunciar: la Ley de Educación Superior, el Reglamento de Carreras de Grado de la UNL (en actual revisión) y el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), al que está adherida nuestra casa de estudios.

Asimismo, la mencionada ley incorpora a la carrera de Arquitectura y Urbanismo (AyU) en su artículo 43º: “profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”, lo cual implica cumplimentar con los requisitos de contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, y debe ser acreditada periódicamente por la CONEAU.

Estas últimas exigencias se encuentran estandarizadas actualmente por la Res. ME 498/06 y la modalidad de acreditación en la Res. 1051/2019.

Además, resulta menester enunciar que similares requisitorias se establecieron en la Acreditación de Calidad Académica Mercosur de Carreras Universitarias Sistema ARCU-SUR –Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA).

La carrera de AyU lleva dos ciclos de acreditación superados exitosamente. Tanto el informe de autoevaluación que exige el proceso de aplicación, como las apreciaciones realizadas por los pares evaluadores y finalmente plasmadas en las Resoluciones 186/09 y 283/17 de CONEAU-ME, cristalizan potenciales y conflictos que son reconocibles por nuestra comunidad, que incluso se presentan con diversos síntomas y/o efectos en las tres carreras de grado presenciales de la FADU: los denominados nodos problemáticos que más adelante se describen.

Algunas de las fortalezas de la carrera de AyU subrayadas son: que el Plan de estudios vigente comenzó a dictarse en el año 2001 y tiene una extensión total de 4222 horas (incluyendo las prácticas profesionalizantes y el desarrollo de tesis); que desagregado por áreas cumple, en todos los casos, con las pautas de la normativa vigente; que “la institución cuenta con políticas

definidas de investigación científica; extensión, cooperación institucional e internacionalización, difusión del conocimiento y vinculación con el medio; y actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, establecidas a nivel general en el Estatuto y en el Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019” separando las estadísticas del primer y segundo ciclo de acreditación como índices favorables que enriquecen los trayectos curriculares tanto como la capacidad de los recursos humanos. Finalmente, destaca la presentación de un plan para la mejora continua de la carrera que incluye entre sus objetivos acciones precisas y presupuesto asignado a las distintas actividades. Entre los objetivos cabe resaltar: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes, fortalecer el seguimiento del currículum y su actualización, sostener las políticas de retención y promover la graduación, propiciar la transferencia de las actividades científicas y tecnológicas al medio social y productivo, entre otros.

Asimismo, en tales documentos se efectúan observaciones que son de utilidad a la hora de repensar nuestra organización curricular, a saber: en la Res 186/09 CONEAU–ME se plantea que “el desarrollo curricular permite una adecuada articulación vertical y horizontal de los contenidos, no obstante, es conveniente que se optimice esa articulación en los ejercicios de proyecto”; en la Res. 283/17 —correspondiente al segundo ciclo de acreditación—, se observa la necesidad de declarar correctamente la correspondencia de contenidos con los campos a los que aplica (ver en el apartado 2.3.4 Núcleo problemático de Contenidos) y en el mismo decisorio se convierte en recomendación la notación del informe acerca de que “si bien las actividades prácticas se consideran adecuadas, a partir de lo observado en la visita se recomienda incrementar las visitas a obra a lo largo de la carrera ya que se realizan principalmente en los últimos años y aumentar los ensayos con distintos materiales en el área tecnológica”, haciendo hincapié en integrarlas en los primeros años de la carrera.

Nuevamente, las recomendaciones, tanto en materia de contenidos como en lo concerniente a la concepción y ejercicio de las prácticas, aplican, sin lugar a dudas, a las tres carreras presenciales de FADU.

Estas reflexiones conllevan a analizar qué significa *credencializar* y, en su caso, acreditar. Camilloni analiza el aspecto burocrático de la credencialización y detecta dos tendencias: en algunos campos se requieren credenciales de mayor nivel y en otros no importan los títulos sino que prevalece la exigencia de una formación que desarrolle la capacidad de adaptabilidad frente a situaciones no previstas. Lo que se pone en valor es la habilidad de aprender y reaprender, por lo que en algunos casos el credencialismo aumenta desmedidamente y en otros en apariencia desaparece. Este análisis resulta aplicable a las carreras en proceso de actualización. A ello, la misma autora agrega que nuevas profesiones se están creando actualmente en las universidades y en el mundo laboral y hace la salvedad de que, en su conjunto, antiguas y nuevas tienen dos rasgos comunes:

requieren una excelente formación de base que deberá ser actualizada continuamente y deben ser construidas a través de sistemas de formación en los que se articulen y se fundan entre sí las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia en un currículum que las integre de manera inteligente. (Camilloni, 2013, p. 105)

Ante la determinación de actualizar los currículos de carreras universitarias relativamente jóvenes, como son las licenciaturas en nuestra Facultad, resultan de crucial importancia las decisiones respecto de qué título es el que ha de otorgarse (se trata de carreras de grado, y

ello supone esas formaciones de base sólida que constituyen el corpus de la disciplina), pero asimismo nos preguntamos: ¿será pertinente certificar trayectos previos al título o titulaciones intermedias? ¿Será un título general dentro del área de estudio? ¿Es conveniente ofrecer certificaciones complementarias al título que formalicen orientaciones producto de trayectos académicos diseñados?

El problema a estudiar y debatir es cómo se determinan los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y luego oficiales (para una titulación/certificación de una institución de nivel superior) en cuanto a un campo de desempeño profesional. En tal sentido, el ejercicio de acreditar la carrera de Arquitectura y haber estado involucrados como institución en la definición de núcleos del saber-hacer disciplinar puede resultar una experiencia sumamente positiva a la hora de repensar las tres carreras y las condiciones básicas para la formación, así como los eventuales dispositivos de seguimiento curricular y evaluación de calidad.

En el caso de la carrera de AyU, los estándares delimitan tanto los contenidos mínimos que responden a garantizar el correcto ejercicio de las actividades reservadas, como la extensión mínima de una currícula que ofrezca (con los matices propios de los alcances del título de cada universidad) una formación integral en los términos amplios de los roles disciplinares y profesionales.

En el caso de cada uno de los diseños, el desafío radica en determinar ese corpus nuclear y discernir acerca de las alternativas de alcances del título general. Igualmente, es válido para las tres disciplinas proyectuales el debate acerca de las certificaciones de trayectos orientados que pudiesen formalizarse.

Si se concibe a la universidad como un sistema de producción de conocimientos, de saberes profesionales y, también, de formación de personas, y la filosofía que dirige el sistema es la de la estandarización, se podría sostener que se está adoptando una posición muy discutible desde un punto de vista pedagógico, imposible de aceptar. No obstante, si al mismo tiempo, se trata de garantizar resultados que respaldan el compromiso social de la universidad de otorgar diplomas que permiten a sus titulares producir bienes y producir servicios que deben efectuarse con altos niveles de calidad, que en cada caso hay que definir, entonces la estandarización quizá resulte conveniente. Flexibilización, estandarización, autonomía, actualización, innovación, son atributos que se consideran propios e imprescindibles para la educación universitaria pero que, a su vez, por su propia naturaleza, son difícilmente conciliables. ¿Cómo resolver esta tensión? ¿De qué manera se puede equilibrar o asociar u optar entre estandarización y flexibilización? (Camilloni, 2016, p. 77)

Otra condición que puede considerarse generadora de tensiones en el currículum, vinculada a las estandarizaciones, radica en los procesos de internacionalización. Aquí las estandarizaciones se comprenden en sentido amplio, no solo en el sentido de carreras de acreditación cíclica, sino de todas las carreras en favor de la compatibilidad en materia de contenidos, tiempos de cursado, ciclos de formación, entre otros aspectos.

Finalmente, y recuperando del PIE la premisa del conocimiento situado, la estandarización y los procesos de internacionalización no han de contraponerse entonces a la territorialización con fines de optimizar la relación de la Universidad con la comunidad. Las pautas internacionales han de interpretarse y adaptarse a la luz de las misiones y funciones institucionales. Territorializar sintetiza una estrategia como aporte a la comunidad, como capacidad de respuesta

adecuada al medio, no como limitante de la proyección de quienes se gradúen al ejercicio en un ámbito determinado.

En materia de normativas, también es preciso tomar en consideración que nuestra Facultad se adhirió al Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) propuesto por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en noviembre de 2017 como parte de las redes interinstitucionales que se forman en nuestro país. Dicho acuerdo, si bien no condiciona directamente el ejercicio de actualización curricular, ha de considerarse al momento de pensar los reconocimientos de trayectos formativos en el marco de la movilidad estudiantil.

A su vez, en este último año se modificaron los estándares de la carrera de AyU, cuya aprobación se encuentra en trámite ante el Ministerio de Educación de la Nación. Parte fundamental de este trabajo radica en considerar la implementación de nuevos estándares para que la carrera de AyU aplique directamente a la acreditación ante CONEAU.

Por otra parte, el Consejo Superior de nuestra Universidad aprobó en 2016 la creación de una certificación denominada Complemento al Título (CAT), que otorga reconocimiento institucional a la trayectoria educativa realizada por cada estudiante en forma complementaria a las actividades previstas en el Plan de Estudios de la carrera. Si bien de momento la implementación del mismo se encuentra en instancia de prueba piloto con algunas unidades académicas, es factible considerar la aplicabilidad de cara al proceso de actualización en curso.

2.3. Núcleos problemáticos

El Plan de estudios 2001 se propuso, en cuanto a estructura operativa y estrategia, instalar un proyecto educativo que apele al mejoramiento de la calidad académica, facilitando la actualización de objetivos, contenidos y modalidades e incorporando criterios de flexibilidad y adaptabilidad.

Ello implicaba la definición de contenidos para la formación general, básica y disciplinar, de estadios formativos por ciclos y de familias de conocimientos por áreas. Asimismo, requería de la estipulación de asignaturas obligatorias con relación a contenidos mínimos e incumbencias profesionales, y también sumaba asignaturas optativas y electivas como orientación de terminalidades y especializaciones en espacios de desarrollo e investigación.

En materia de modalidad pedagógica se redefinieron los talleres como ciclos continuos de formación integrada y se propusieron instancias de nivelación, síntesis e integración.

Esta acotada caracterización (a la cual integraremos algunos rasgos más adelante) permite visualizar que existen ciertos propósitos alcanzados, algunos que no pueden corroborarse cabalmente y, finalmente, otros no han logrado plasmarse en el currículum en acción.

Tales afirmaciones pueden leerse detalladamente en el documento “Nuestras currículas en acción” (Fierro, Serra & Vogel, diciembre de 2022).

Actualmente, la sociedad requiere de una formación de profesionales de la arquitectura y el diseño protagonistas del paso de la versatilidad a la capacidad de reinventarse en horizontes de incertidumbre, y ello requiere para nuestra institución resignificar aquellos propósitos enunciados y modalizarlos a las exigencias actuales, de manera que la calidad formativa y la

actualización permanente de contenidos acorten la duración del tiempo requerido sin sacrificar por ello la excelencia.

Hoy se hace necesario reajustar los fundamentos de esta formación, críticamente, desde nuestras circunstancias. No hacerlo —por hábito o comodidad— supone dar por saldadas cuestiones centrales e inciertas, y lleva al estancamiento autolegitimante. La naturaleza de la disciplina (y por tanto su formación) no es una verdad a descubrir, sino algo a construir. Arquitectos y diseñadores —habituados a operar en marcos de incertidumbre— pueden intuir en esto un proyecto del que participar, para adecuar y potenciar la arquitectura y el diseño en los profundos cambios sociales y culturales de nuestro tiempo. (Scheps, 2021, p. 407)

Además de los múltiples factores endógenos y exógenos que naturalmente impulsan las actualizaciones curriculares y de los que ya hemos hablado, a nivel institucional nos interpela un gran núcleo problemático que es la amplia brecha existente entre la duración teórica del Plan de Estudios y la duración real de la carrera. Desde luego que no es el único y nos encontramos ante una realidad similar en varias, o la mayoría incluso, facultades del país y de Latinoamérica. La naturaleza del “ser UNL”, como se refiere en los fundamentos, implica un compromiso con la transformación que nos motiva a enfrentar este conflicto comprendiendo la complejidad en la que se ha de interpretar.

Una imbricada red de factores que contribuyen al alargamiento desmedido de nuestras carreras, son conocidos por la comunidad FADU, e innumerables veces constituyen los debates entre sus miembros en las aulas, los pasillos, el octógono, las reuniones de cátedra, de ciclos y áreas o en el mismo Consejo Directivo. Cada uno de los actores se esfuerza por ensayar metodologías para mitigar ese retraso en los trayectos curriculares. Los resultados de esas acciones colaboran a una aparente solución, sin embargo, distan de generar un real efecto en la optimización de los tiempos.

Comencemos entonces con el detalle de los núcleos problemáticos, en lo que vale mencionar que el orden de los mismos no responde a criterios de gravedad, dificultad o cronología, todos se entrecruzan y sostienen en la complejidad de la trama.

Los Núcleos puntualizados en la presentación pública del documento diagnóstico que se describirán a continuación son:

- Nuevos perfiles de estudiantes.
- Retención/Deserción.
- Rigidez curricular vs. Flexibilidad curricular.
- Contenidos.
- Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios.
- Actividad curricular de ingreso.
- Actividad curricular de egreso.

2.3.1. Nuevos perfiles de estudiantes

El siglo XXI arrasó con sus vertiginosos cambios y, por si eso fuera poco, nos enfrentó a una pandemia. Vaya si ha cambiado el escenario en el que nos toca enseñar, investigar y hacer extensión.

¿Cuántos, en 2001, al momento de la aprobación de los Planes de Estudio, tenían acceso (y mucho menos instantáneo o desde cualquier dispositivo) a Internet o a buscadores algorítmicos?

La enseñanza enfrenta una contradicción: la formación de los formadores —quienes deben construir el diálogo— suele trabar la comunicación con los estudiantes de la era digital al confundir a menudo lo sustantivo (lo que debe transmitirse) con la herramienta (tal vez obsoleta) con la que nos lo explicaron. La consecuencia es un desperdicio de oportunidades que lentifica y distorsiona la evolución. Entre la añoranza y la fascinación, la cultura asiste a su propia mutación sin encontrar las herramientas cognitivas para comprenderla y orientarla. (...) orientar la formación hacia el desarrollo de un tipo específico de pensamiento ampara la esencia disciplinar y cimenta la adaptabilidad al cambio. (...) el pensamiento específico no se enseña, se guía su evolución; acaso con algo de la mayéutica socrática. (Scheps, 2021, pp. 411-413)

Desde la última actualización de Planes de Estudios que se realizara en FADU, mucho se ha hablado de cuánto cambiaron las cosas y mucho se ha escuchado a integrantes de la comunidad docente insistir en las dificultades de las condiciones de partida.

Si bien la situación crítica del sistema educativo nacional en los niveles primario y medio ofrece condiciones cuanto menos deficientes, se contempla esta realidad pero no se refleja aquí su análisis con vistas a enfocar los esfuerzos en los cometidos de la educación superior y en los nuevos modos de diseñar los dispositivos pedagógicos como andamiajes de las currículas a fines de la formación de futuros profesionales.

En este sentido, cobra valor el contrato pedagógico:

en este modelo de educación tradicional, todos los aprendices están inmersos en la clase de la misma manera, sin tomar en cuenta sus características, necesidades, conocimientos previos o motivación; no se considera por lo tanto, en ningún nivel educativo, el perfil individual de cada uno de ellos en el proceso de planificación del currículo. (Ruggiero y Sevilla, 2020)

Así también, los mismos autores expresan:

El contrato formalmente establecido es por tanto una negociación resultado de consentimientos y compromisos mutuos y permitirá tener un marco de referencia claro para el desarrollo de las actividades de clase. A partir de los acuerdos básicos alcanzados entre las partes, este instrumento constituirá una guía en la que las obligaciones y derechos de cada parte estarán claramente estipulados, pero al mismo tiempo será lo suficientemente flexible para ser modificado y redistribuido durante el periodo académico en función de las necesidades tanto colectivas como individuales del grupo. (Ruggiero y Sevilla, 2020)

Lo cual pone de manifiesto la relevancia de la información explícita de las reglas del juego, puesto que permite implicar y comprometer a las partes en todas las etapas sucesivas del proceso, así como en los resultados que se espera alcanzar, factores que generalmente son solo implícitos. Permite también que todos los actores involucrados conozcan y operen con

lo que se puede hacer, lo que se puede negociar en el marco del programa establecido por la institución, y qué condiciones no están sujetas a modificaciones.

Lo cierto es que, a tales fines, pocas veces aceptamos someter a juicio, lo que enseñamos, la manera en que enseñamos, el tiempo que demandamos o la forma en que construimos la calificación, por mencionar algunos tópicos; partimos de ciertos criterios consensuados y establecidos de manera tácita en cada disciplina o la profesión.

La adaptación a estas generaciones (y las futuras que seguirán reidentificándose vertiginosamente) interpela al *habitus* de nuestra comunidad académica. La currícula, la infraestructura, los imaginarios de perfiles estudiantiles, docentes e institucionales.

Los docentes deben tener en cuenta que los estudiantes en la actualidad pueden manipular varias informaciones a la vez (Serres, 2013). No conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes o docentes. Es por esto, que las tecnologías son las que trajeron aparejadas otras y nuevas maneras de acceder al conocimiento que obligaron a los individuos a cambiar sus estructuras de forma de pensar. Esta realidad, conlleva nuevos interrogantes entre los teóricos que estudian la sociedad y la educación. Entonces, es necesario comprender que el ‘aprendizaje invisible’ aborda la tecnología como una herramienta pragmática, con un uso intencionado y cuyo objeto es mejorar la experiencia humana en sí (Cobo Romaní & Moravec, 2011). (Nicolini, 2022)

En la actualidad, pueden reconocerse cuatro perfiles diferentes a lo largo de las carreras, una evolución propia del transcurso del tiempo y de la formación de los futuros profesionales.

En los informes de eficiencia de los planes de estudios, Adriana Caillón se refiere a ello vinculándolo a la distribución de carga horaria presencial:

su distribución parece no considerar la condición diferente del perfil del cursante. La carga horaria semanal está también distribuida con este criterio fordista y tampoco colabora con la progresividad del aprendizaje. Los estudiantes tienen otras tareas y exigencias no solo externas sino aún en el mismo ámbito universitario, y tal vez la definición de carrera de dictado presencial ha sido demasiado exclusiva en cuanto a la didáctica. (Caillón, 2022, p. 19)

Caillón nos presenta el desafío de recalificar los modos de visualizar tanto el perfil del estudiante en proceso de formación disciplinar, como el diseño mismo de la trama curricular que atraviesa, vinculándolo con las posibilidades reales de transitarla en los plazos previstos. Refiere entonces a distinguir los diversos perfiles estudiantiles relacionándolos con el tiempo que llevan en la institución como proceso de incorporación del *habitus* disciplinar y a la demanda de tiempo total que requiere cada instancia de sus trayectos curriculares. En virtud de ello, al analizar los resultados del diagnóstico, hemos dado en diferenciar: Perfil de Ingresante/Perfil de cursante de primeros años/Perfil de cursante de más de dos años de permanencia/Perfil de egresante.

Perfil de ingresante

Los grupos de ingresantes a nuestra Facultad tienen, como toda generación, ciertos aspectos que caracterizan su identidad. Uno de ellos, aunque parezca contradictorio, es su amplio grado de heterogeneidad, porque, como se ha mencionado, el estudiante ideal no existe. Por lo cual tampoco existen perfiles definidos que se reconocían veinte años atrás. Hoy los “tipos” se desdibujan para

configurar grupos de ingresantes de distinta procedencia, que terminaron sus estudios secundarios en diferentes tipos de escuelas, contextos geográficos y socioculturales, y difícilmente responden a los imaginarios que tradicionalmente conocíamos y eran susceptibles de clasificación.

Tales características continuarán en permanente transformación,² su denominador común es la heterogeneidad de sujetos que llevan adelante procesos de pensamiento absolutamente diferentes a la linealidad tradicional y se fundan en una concepción de información accesible y de alta mutabilidad. Los esfuerzos institucionales, entonces, habrán de dirigirse a conducir los procesos de validación de ese universo transformándolo en conocimiento a partir de la reflexión.

Es así que el perfil de ingresantes a FADU ha ido transformándose, y continúan modificándose las formas de interpretación del entorno de pertenencia, con procesos de codificación e intercambio propios y diferenciados de otras circunstancias históricas. Por ejemplo, la escritura electrónica ha fortalecido el diseño, elaboración y circulación de estrategias comunicacionales hipertextuales en diferentes niveles y tipos. Como propone Temporetti:

A las nociones de secuencialidad, armonía e integración jerárquica en el proceso de adquisición de conocimientos y en el aprendizaje se contraponen las nociones de ínter conectividad no secuencial (...). A la noción de estructura como componente determinante y fijo se contraponen la noción de interconectividad que tiene lugar en un sistema dinámico, interactivo y abierto y esto ocurre en todos los niveles del sistema. (Temporetti, 2004, p. 104)

Predisposiciones

Entre las características de estas nuevas generaciones se mencionó la heterogeneidad, a la que debe agregarse: una creciente construcción de respeto y empatía con las diversidades, una mayor afirmación de la identidad individual, y la conciencia sobre la salud, el bienestar físico y emocional. Se visibiliza la valoración de los espacios personales, a los que se pretende equilibrar con los estudios, es decir, reservar un tiempo para el desarrollo deportivo, cultural, social, familiar, comercial, de emprendimientos, entre otros.

Se reconoce la predisposición a esforzarse en las actividades propuestas, pero el límite se establece en el punto en que cada estudiante comienza a sentir que son prácticas insalubres (dejar de dormir, de comer, de recrearse, o postergar otras actividades personales). Así también, se corrobora el crecimiento de la conciencia social sobre la salud emocional; está cada vez más lejos la posibilidad de que se admita una falta de respeto, un acto de maltrato o desprecio para con cualquier persona.

Nuestras cohortes de ingresantes comparten, como rasgo común, la capacidad de reconocer y definir rápidamente la validez del saber que se está poniendo en juego al momento en que se desarrolla el contrato pedagógico.

Si durante el curso algún o alguna estudiante decide que no necesita aprender eso que se le está queriendo enseñar, rápidamente adopta una estrategia que consiste en cumplimentar lo indispensable para lograr la aprobación, con la convicción de que, si llegase a necesitar ese saber en su vida profesional, tendrá la respuesta a disposición en su celular; por lo tanto, solo le dedicará el mínimo esfuerzo para conseguir el aprobado sin cuestionar al docente, su

² Ver el subnúcleo "Contenidos", en que se desarrollan cambios cognitivos que continuarán en permanente mutación.

metodología, ni su contenido. De allí la acuciante necesidad de la tarea docente de reinventarse constantemente (Maggio, 2018) para habilitar formas de pensamiento relacionales que superen la mera acumulación de saberes. Es decir, enseñar cómo buscar, dónde buscar y cómo procesar esa información, persiguiendo el asombro invocando experiencias vividas, el hacer y expresar como herramienta de aprendizajes.

Conocimientos

Se reconocen en las cohortes de ingreso a personas de diversa procedencia con infinidad de potenciales y dificultades: pueden saber modelar o imprimir en 3D y asimismo presentar inconvenientes para la lectocomprensión; llevar adelante un microemprendimiento propio con mínimos conocimientos de matemática básica; sostener actividades laborales que implican interacción social fluida (sea para autosolventarse o aportar a la economía familiar) y presentar complicaciones al momento de abordar textos historiográficos; solo por mencionar algunos ejemplos.

Otro aspecto a señalar lo constituye la relación con el acceso a la información que intrínsecamente tienen desarrollada; crecieron en un contexto de hiperconectividad, pero es posible visualizar en cada cohorte un delta significativo en conocimientos básicos o en la capacidad de su defragmentación.

Así es que se presentan ingresantes con un amplio conocimiento específico de algún tema, otros que tienen un dominio autogestivo de redes sociales y/o capacidad para la producción de contenidos, y quienes no cuentan con estos saberes y asumen un rol de consumidores de la información. En estos últimos, se percibe dificultad para discernir entre información y conocimiento.

Una última consideración merece el imaginario con el que se accede a la Facultad, acerca del campo disciplinar o del desenvolvimiento del quehacer profesional. Ideas estereotipadas acerca de cómo se trabaja o qué implica estudiar una disciplina proyectual activan un diverso esquema de representaciones, que pareciera estar más o menos aceptado en carreras tradicionales como la arquitectura, pero que se torna más inexacto en carreras jóvenes como son las licenciaturas en nuestra institución.

Habilidades

Se ha mencionado la imposibilidad de establecer perfiles homogéneos o definidos, entonces entendiendo que se trata de una parte del estudiantado en cuestión y considerando las individualidades que corresponden en lo que al punto de habilidades adquiridas respecta, el equipo docente del Taller Introductorio ha reportado en reiteradas ocasiones, y con marcada preocupación, las dificultades para la comunicación oral y escrita, atribuible a la reducción del léxico y la falta de ejercicio en actividades que estas requieren.

Por otra parte, manifiestan positivamente que en los últimos años se ha destacado un número cada vez mayor de ingresantes que poseen capacidades desarrolladas para el boceto o la ilustración, buen manejo de instrumentos de graficación a mano alzada o representación por medios analógicos, como también amplio dominio de la representación por medios digitales.

Perfil de cursante

Es preciso, a continuación, enfocar los tramos subsiguientes al ingreso, la parte central del recorrido curricular y las particularidades que de allí se desprenden. El perfil del cursante en parti-

cular puede dividirse en dos sub grupos que, aun compartiendo varias características, permiten reconocer distintos niveles de maduración en la formación y en la construcción del conocimiento que lleva a comportarse de manera diferente y asumir con otras actitudes la carrera. Se reconocen así los estudiantes en sus primeros años de carrera y los estudiantes con más de dos años de permanencia en la Facultad, independientemente del grado de avance que posean.

Perfil de cursante de primeros años

Predisposiciones

Una vez superado el primer cuatrimestre, el grupo de Ingresantes se convierte en estudiantes de cada carrera, en cuyos planes de estudio (currículum prescripto) se pretenden niveles de autogestión crecientes. Así, en la lógica intrínseca que conservan incorporada del primer cuatrimestre, se inscriben a todas las asignaturas de 2do. cuatrimestre, siguiendo la inercia de la “Cursada total”, bajo la expectativa de aprobarlas al llegar al final del ciclo lectivo. La realidad les demuestra los altos niveles de dificultad para cumplimentar los requerimientos del Plan de Estudios, lo que les lleva a asumir un incipiente rol autogestivo en el momento que deciden concentrar sus esfuerzos en algunas de las asignaturas, dedicar algo de tiempo a otras y descartar absolutamente las restantes. Sumado a ello, las elecciones las realizan sin la estrategia suficiente por desconocimiento de la currícula en su integralidad.

Al referir a la predisposición de este grupo, puede afirmarse que reconoció el *habitus* FADU y sus lógicas, en términos de cursar de lunes a viernes una importante cantidad de horas, y dedicarle otras tantas extra áulicas (que ya percibe como excesivas). Ha desarrollado relativos hábitos de estudio y disciplina para el mismo, en el cual debe obligadamente generar capacidad de autogestión en el momento en que decide comprometerse con algunas asignaturas más que con otras, en razón de las posibilidades de asumir los compromisos que las mismas implican y sus propios intereses.

Conocimientos

En lo que a sus conocimientos refiere, están en etapa de formación universitaria, por lo cual se comienzan a desarrollar ciertos contenidos disciplinares, pero con dificultades para la consolidación de los mismos, atribuible a la multiplicación de actividades curriculares y a la diversidad de campos abordados en cada jornada. También se inicia el desarrollo de operaciones lógicas y conceptualizaciones de formación general y básica con similares resultados.

Además, se percibe en este grupo una evolución en cuánto a la conciencia respecto de las necesidades tecnológicas que demanda una carrera de carácter proyectual, es así que algunos estudiantes ponen en práctica y perfeccionan los conocimientos que traen como parte de su bagaje cultural, frente a otros que se ven en la necesidad de iniciarse en los lenguajes digitales y analógicos específicos de la proyectualidad.

La capacidad de interpretación de textos no presenta estadios de superación significativos respecto del nivel con el que ingresaron a la Facultad, lo cual puede llegar a comprenderse a raíz de la escasez de tiempo para ser dedicado a la lectura y escritura dentro de la cursada y/o las modalidades en que estas ejercitaciones se instrumentan.

Habilidades

Este grupo de estudiantes está en etapa de desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita (que se ve desfavorecida por los requerimientos enunciados), y de incorporación de destrezas manuales como método de abordaje y validación proyectual, adquiriendo así nuevas capacidades, mayor precisión y concentración hacia una mirada reflexiva del diseño. Por otra parte, este grupo es el que más denota evolución en las habilidades psicomotrices para las acciones de proyectualidad.

Perfil de cursante de más de dos años de permanencia

Predisposiciones

Se considera en este grupo a quienes han pasado más de dos años en alguna carrera de FADU y, consecuentemente, han superado la barrera del “abandono temprano”, han tenido contacto con ciertas cuestiones disciplinares, lo que habilita alguna certidumbre vocacional.

En general, quienes se encuentran en este estadio mantienen la convicción y han generado pertenencia a la carrera, pero cargan con el peso psicológico y emocional del escaso avance que han conseguido. Por ello suelen estar apremiados por la necesidad de avanzar en la carrera, puesto que mantienen un importante nivel de compromiso con sus estudios, pero su capacidad de autogestión se enfoca en cursar “todo lo que se pueda”, bajo la falsa expectativa de aprobar gran cantidad de asignaturas para recuperar su atraso. Estas personas desarrollan la capacidad de abordar complejas estrategias para combinar días y horarios de cursado con lo requerido en cuanto a trabajo extra áulico y si acaso también alguna actividad personal, que en reiteradas ocasiones postergan para cumplir al máximo posible con el objetivo que se plantean al inicio de cada ciclo lectivo.

Conocimientos

Este subgrupo es el que más pone en crisis sus conocimientos puesto que es la etapa de las carreras en la que mayores saltos conceptuales deben conseguir para acreditar los niveles demandados por las asignaturas. A su vez, dentro de este perfil se encuentra la mayor cantidad de estudiantes FADU, durante más tiempo que en todos los otros, producto de lógicas curriculares que admiten esta realidad.

Es así como nos encontramos con niveles muy heterogéneos de formación, en los cuales existen estudiantes que no han completado la formación general y básica, por lo que alcanzar ciertos niveles de operaciones lógicas o conceptualizaciones exigidas en asignaturas que pueden cursar (puesto que se los permite el plan prescrito) les demanda mayores esfuerzos por falta de herramientas apropiadas para ese punto de la carrera.

Habilidades

Existen en este estadio personas que han desarrollado las habilidades propias de estudiantes universitarios, con capacidad para externalizar y desenvolverse con fluidez, y otro grupo que aún, en este tramo de la carrera, no consigue adquirir la seguridad o el lenguaje apropiado que le permita expresarse con la jerga disciplinar de modo adecuado para la argumentación y justificación de sus decisiones proyectuales.

Perfil de egresante

El Plan de Estudios 2001 se propuso la definición del ciclo profesional como espacio de síntesis del hacer profesional e investigación. En particular, quienes transitan los últimos pasos en este ciclo se identifican como un subgrupo de población estudiantil.

Dentro de este grupo se reconoce a quienes consideramos “egresantes”, estudiantes que han completado casi la totalidad de los requisitos de su carrera y tienen en un horizonte aparentemente no muy lejano su titulación, aunque, al faltarle acreditar una o dos actividades curriculares y desarrollar su tesis/tesina, la meta de graduarse le tomará al menos 2 o 3 años más.

Predisposiciones

Son personas que han pasado varios años en la Facultad para conseguir este grado de avance. Dado lo poco que les resta, en general concurren solo algunas horas a las instalaciones y se reconocen ya de algún modo fuera de la dinámica universitaria. Es común que en este grupo se encuentren estudiantes de 25 años o más que, por la necesidad económica o deseo de realización personal, desarrollan actividades laborales en ámbitos relacionados con la carrera o no, por lo cual la disponibilidad de tiempo debe repartirse obligadamente. Vale destacar que quien estudia la carrera de AyU suele vincularse laboralmente con ámbitos asociados a la disciplina, mientras que en el caso de las licenciaturas eso no es una constante.

Conocimientos

El desarrollo de formación básica y general es vasto, maneja capacidad de conceptualización y operaciones lógicas que habilitan abordar la realización de tesis/tesina con profundidad acorde a la capacidad crítica y la solvencia académica desarrolladas.

Habilidades

Las habilidades psicomotrices para abordar la proyectación en cualquiera de las tres carreras y la comunicación oral y escrita disciplinar se consideran suficientes (aunque no óptimas en algunos casos), en el punto que cada quien reconoce individualmente sus capacidades con vistas a asumir su actividad profesional.

Conclusión parcial

La idea de que los estudiantes tomen mayor protagonismo en su propia formación es un enfoque generalizado actualmente. Más aún, se hace importante en la formación en disciplinas proyectuales, que requieren la asimilación de ciertos conocimientos pero, sobre todo, exigen desarrollar capacidades y habilidades que en su conjunto definen la heurística específica del pensamiento proyectual. Es imposible enseñar a pensar, pero se pueden establecer entornos que favorezcan el desarrollo del pensamiento. Se hace importante contar con los intereses personales del estudiante para capitalizarlos como estímulos. Tal consideración resulta gravitante al momento del ingreso, en que la heterogeneidad de formación y escaso reconocimiento del *habitus* disciplinar precisa de actividades académicas que den cuenta del universo de la proyectualidad así como respondan al eje disciplinar al que optaron.

Es menester aprovechar las predisposiciones de los perfiles de ingresantes y estudiantes de primeros años, para consolidar sus conocimientos y desarrollar sus habilidades de forma tal que aseguren la aprobación de todas las actividades curriculares del ciclo básico en los tiempos previstos.

Así, quien pertenezca al perfil de estudiantes de más de dos años de permanencia, en base a sus predisposiciones, podrá hacer uso de los conocimientos adquiridos para decidir cómo construirá el camino hacia su graduación y cómo utilizará las habilidades desarrolladas para alcanzar el título en los tiempos reales.

En realidad, cualquier estudiante que se encuentre transitando su tercer año en la Facultad debería comenzar a construir su camino de egreso. Es decir, debemos aspirar a que una persona que ha transitado la mitad de la carrera, pueda visualizar en un horizonte no muy lejano su título de grado, y recorrer el tramo curricular que le resta, con decisiones propias y estratégicas dentro de las opcionalidades posibles, que le permitan desarrollar y potenciar sus intereses, en pos de perfilar un posible futuro profesional.

En torno a estas consideraciones se proponen los siguientes lineamientos para la propuesta curricular:

a. Adaptar la estrategia pedagógica de la propuesta a los modos de construcción del pensamiento de las nuevas generaciones de estudiantes: intencionalidad de integración explícita; dinámicas colaborativas; bloques de conocimientos que favorezcan la integración práctica; evaluaciones integradas por subáreas, etcétera. Respecto de tal posicionamiento, Scheps³ nos aporta que es necesario

asumir la responsabilidad de construir un mensaje en el que debe interactuarse con generaciones diferentes de los docentes, y admitir que lo distinto no es inferior. Establecer modos de transmitir lo esencial, y no enfatizar en las formas como lo aprendían generaciones anteriores a la era digital.

b. Favorecer el reconocimiento del Plan de Estudios y sus alternativas para posibilitar el ejercicio de la flexibilidad y la equivalencia así como la compatibilidad Duración Real (DR)/Duración Teórica (DT): aquí no solo se trata de diseñar un dispositivo o matriz adecuada, sino de explicitar sus posibilidades y **alternativas para un tránsito consciente** y diseñado por cada estudiante, ofreciendo un universo que, aunque diverso, garantice las bases estructurantes disciplinares y profesionales **equivalentes**. Ante ello, Scheps aprecia la postura explicitando que

asumir la incompletitud del saber como una realidad y no como un defecto, seleccionar los contenidos realmente imprescindibles y tener en cuenta los intereses del estudiante puede traducirse en caminos que adopten estas vocaciones o aptitudes personales como ejes de trayectoria.

c. Planificar requisitos racionales en tanto cumplibles y necesarios para cambios de ciclo que garanticen el rendimiento sostenido en toda la carrera: todo ello sin comprometer las posibilidades de avance, o sobreexigir con sistemas de correlatividades impermeables. Se ha comprobado que resulta imprescindible (a favor de procesos de enseñanza y aprendizajes más consistentes) el replanteo de las condiciones para los avances de ciclo, así como la definición de las opciones posibles en materia de regularidades, evaluaciones y promociones de asignaturas (lo cual será producto del nuevo régimen de enseñanza).

³ Al referir a la Dra. Prof. Alicia Camilloni o el Dr. Arq. Gustavo Scheps sin citar su obra, se alude a expresiones vertidas en documentos de trabajo y/o reuniones a los fines de la configuración de ejes y contenido del presente documento.

d. Compatibilizar los imaginarios profesionales y disciplinares de los estudiantes con los horizontes de egreso: con vistas a generar mayores satisfactores a las demandas del medio y la academia así como a habilitar la apertura a horizontes desconocidos de ejercicio profesional. Si bien son muy pocos los casos en que quienes ingresan o pertenecen al perfil de cursante de primeros años, poseen una visión acabada de lo que su disciplina abarca, es preciso saber escuchar lo que de ella pretenden como conjunto de conocimientos e instrumentos (permitiendo incluso sorprendernos al ampliar el propio campo de acción disciplinar) y compatibilizar las aspiraciones generacionales con aquellas demandas profesionales que el medio exige a las instituciones de educación superior. Ello implica integrar los avances que permanentemente ofrecen la investigación y la extensión a la currícula como trayectos alternativos que aporten una profundización en líneas determinadas (que sean posibles de certificar) u operen como profundizaciones de diversas materias de interés, sumando en cualquiera de los casos una mirada ampliatoria de su disciplina a su título generalista. A ello Scheps adhiere argumentando:

Esto supone asumir que hay diferentes caminos para acceder a una formación equivalente. Que no debe buscarse una formación idéntica y homogénea, la cual nunca se cumple por la vía de los hechos. La precaución necesaria es asegurar los conocimientos imprescindibles (contenidos y destrezas) para el ejercicio profesional.

Y con respecto al matiz que estos trayectos podrían sumar al perfil, agrega:

la especificidad no es incompatible con la formación matizada. Consolidar una raíz epistemológica (“pensamiento proyectual”) permite un manejo de instrumentos diferentes, adecuados a subcampos disciplinares (proyectuales, tecnológicos, investigativos, docentes, etc.). La formación (y eventual titulación) matizada es coherente con la idea de trayectos personalizados.

2.3.2. Retención/Deserción

Los estudios de cohortes revelan que el Índice de Abandono Temprano en FADU–UNL es bajo, la alta tasa de permanencia de nuevos inscriptos se verifica al 2do. y 3er. año tras el ingreso en las tres carreras, independientemente del avance que puedan haber conseguido en las mismas.

TASA DE REINSCRIPCIÓN (TR) EN %											
TR AyU	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2do Año	81	78	81	76	74	74	70	75	70	75	59
3er Año	74	70	75	69	67	66	61	68	63	68	-
TR LDCV	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2do Año	66	69	63	67	57	62	49	61	61	59	53
3er Año	55	57	50	47	49	47	47	49	48	50	-
TR LDI	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2do Año	-	-	-	68	68	63	64	72	62	58	58
3er Año	-	-	-	56	58	53	49	59	48	49	-

Se observan considerables niveles de retención inicial, según explicara Adriana Caillón: “superior a la media de la mayoría de las carreras similares del país, encontrándose por arriba del 60 % en el segundo año y del 50 % en el tercero”.

Con relación a la retención total, han de considerarse: la retención negativa y la tasa de egreso. Entiéndase por retención negativa a la producida por la permanencia excesiva en los estadios medios de la carrera.

Vinculada a la tasa de egreso, vale mencionar la pronunciada diferencia entre las visualizadas en las carreras de AyU y Licenciatura en Diseño Industrial (LDI) respecto de Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV), manifestando esta última un alto grado de ineficacia en estos términos.

TASA DE EGRESO											
AyU	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Eg. DT	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-
DT + 1	2	5	3	1	0	-	-	-	-	-	-
DT + 2	19	16	14	0	-	-	-	-	-	-	-
DT + 3	27	23	14	22	-	-	-	-	-	-	-
DT + N	19	39	20	-	-	-	-	-	-	-	-
LDCV	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Eg. DT	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-
DT + 1	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-
DT + 2	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-
DT + 3	0	4	0	6	0	0	-	-	-	-	-
DT + N	14	20	14	9	1	-	-	-	-	-	-
LDI	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Eg. DT	-	-	-	0	0	0	0	0	-	-	-
DT + 1	-	-	-	1	0	0	0	0	-	-	-
DT + 2	-	-	-	0	3	0	1	-	-	-	-
DT + 3	-	-	-	7	4	3	-	-	-	-	-
DT + N	-	-	-	6	8	-	-	-	-	-	-

Para la lectura de este cuadro, se explicita un ejemplo: en la carrera de AyU, del total de personas que ingresó en 2010 no hubo graduaciones en la Duración Teórica; se graduaron 2 en DT+1; 19 en DT+2; 27 en DT+3 y 19 en DT+N.

Es imprescindible subrayar la situación particular que arroja la lectura del cuadro en LDCV, donde se observa un exceso mayor en la Duración Real y un número de graduados que tiende a nulo incluso en DT+ 3. Una Tasa de egreso de 5 a 8 % (considerando que quienes se gradúan lo hacen en más del doble del tiempo prescripto) nos exige especial atención al diseño de esta currícula, que asimismo continúa con tendencia creciente en su matrícula de ingreso.

Conclusión parcial

La retención inicial es buena, se supera el abandono temprano, pero, dado que se dilata demasiado la graduación, se produce un efecto de retención negativa en el tramo medio de las carreras. Consecuentemente, aparece el abandono tardío, personas que invirtieron mucha energía, esfuerzo, tiempo y dinero para conseguir avanzar poco. En el momento en que asumen que la

titulación demandará otro tanto de esfuerzos de todo tipo deciden abandonar independientemente del grado de avance en la carrera, sin ningún tipo de certificación de formación.

La alternativa de ofrecer certificaciones intermedias brindaría una posibilidad a quien decide abandonar tardíamente de retirarse con algún documento legal que avale su trayecto universitario.

No obstante, es imperioso reducir al mínimo posible la retención negativa, acelerar el tránsito por el estadio intermedio de las carreras y acotar los tiempos de graduación.

Los lineamientos producto de estas reflexiones son:

- a. **Disminuir la retención negativa y optimizar el tránsito por los trayectos medios:** ello implica (entre otras operaciones que veremos en otros núcleos problemáticos más adelante), acotar el volumen de actividades académicas simultáneas y el número de evaluaciones finales por ciclo; por lo cual es preciso pensar la posibilidad de evaluaciones integradas por subárea así como reestructurar las modalidades de organización del cursado para evitar la dispersión de esfuerzos por diversidad de campos abordados por jornada. Los asesores externos, coincidiendo con la apreciación, han clarificado tal proposición expresando para el caso que la fragmentación impacta en la desagregación de una disciplina que es esencialmente integradora, y en la multiplicación de evaluaciones. Impartir un conocimiento fragmentado de un todo dificulta el entendimiento integrado. En especial en los cursos teóricos, el conocimiento adquirido tiende a evaluarse en el ámbito donde se le imparte. Lo que se suele evaluar es el conocimiento incorporado, pero no el conocimiento aplicado en contextos que lo requieren integrado; en especial en el proceso de proyecto. Parece necesario generar instancias de evaluación integrada o de dictados integrados. A su vez, esta estrategia pedagógica de dividir para enseñar, suele traducirse en un gran número de cursos, cada uno de los cuales busca (con la mejor intención) abarcar la mayor cantidad de temáticas y, finalmente tales expertos nos sugieren que podría propenderse a reunir cursos que puedan funcionar y evaluarse en conjunto.
- b. **Otorgar certificaciones y/o títulos intermedios:** sumada a la ya instituida certificación de nuestros bachilleres, es imprescindible analizar las posibilidades de otorgar certificaciones y/o títulos intermedios que no solo aseguren las tasas de egreso aun con los trayectos de grado incompletos y permitan la readmisión con trayectos reconocidos, sino que se presenten como alternativas a las aspiraciones instrumentales que numerosas personas vienen a adquirir diferenciando la calidad de la formación universitaria, pero de la cual no se llevan constancia y solo se registran como tasas de abandono.

2.3.3. Rigidez curricular vs. Flexibilidad curricular

En la transformación curricular precedente se planteaba la necesidad de reemplazar el sistema de correlatividades tramado en uno global por ciclos y créditos, que admitiera mayores niveles de flexibilidad y autogestión. Los cuadros subsiguientes demuestran que se llegó a un exceso de posibilidades en los trayectos curriculares que habilita el acceso a asignaturas posteriores con demanda de conocimientos de base sin que los mismos hayan sido acreditados.

Las estrategias de enseñanza y los recorridos de las mallas curriculares no registran los cambios de un ciclo a otro y contribuyen a desdibujar la estructura curricular prevista.

Producto de la lógica intrínseca de nuestras carreras proyectuales en ese “aprender haciendo” se configura un imaginario estudiantil que equipara el avance en la carrera con estar cursando “alguna” asignatura.

Tal imaginario implica una acumulación de asignaturas regularizadas sin aprobación (lo que dificulta a su vez la recuperación de contenidos en asignaturas sucesivas), y se verifica lo contrario a esa percepción en los análisis de trayectos curriculares, dado que recurrentemente se visualiza que la regularidad extendida a tres años no facilita la presentación a exámenes y consecuente acreditación de asignaturas, e incluso se detectan instancias de recursado sucesivas.

En algunas oportunidades se recibieron reclamos y pedidos de excepción de estudiantes que deseaban cursar tal o cual asignatura porque de lo contrario “perdían el año, no tenían nada para hacer” y la verificación de los historiales académicos revelaba que contaban con varias (hasta ocho en algunos casos) asignaturas regularizadas.

¿Cuáles son los límites o puntos de inflexión que deben establecerse para garantizar la aprehensión efectiva de conocimientos y su vigencia en la capacidad real operativa que habilite a superar las instancias de acreditación planteadas, sean exámenes o promociones? Dado que sería ilógico afirmar que un Plan de Estudios es poco flexible cuando habilita a un estudiante a acumular ocho regularidades⁴ de asignaturas de diferentes niveles y, aun así, prevalezca la concepción de que se debe continuar cursando *algo* para avanzar, o se pretenda continuar el recorrido sin aprobar las instancias necesarias para acreditar los conocimientos desarrollados.

Independientemente de las líneas críticas en algunas asignaturas de cada carrera, detectadas en los estudios por cohortes, las combinaciones de variables construyen infinitas posibilidades de recorridos académicos. Las únicas constantes son el recursado y la permanencia extendida en los estadios intermedios de las carreras.

Es así como nos encontramos con una dispersión de trayectos curriculares tan amplia y variada que impide o condiciona las posibilidades de llevar adelante estrategias institucionales, visto que las ensayadas (sin afectar los planes de estudio) no han repercutido en cambios significativos en la duración real de las carreras.

Resulta imperioso revisar las reglas de juego establecidas en el régimen de enseñanza para que a la luz de la implementación de nuevas currículas, se pauten condiciones que habiliten trayectos curriculares más optimizados.

“Otro obstáculo en los itinerarios esperados (...) es el retraso en el cursado y aprobación en particular porque la fragmentación del Plan de Estudios los obliga a una infinidad de instancias de evaluación” (Caillón, 2022, p. 19)

⁴ Cada regularidad tiene una extensión de tres años y es independiente del resto de las asignaturas.

RITMO DE AVANCE NUEVOS INSCRIPTOS HASTA EL 1er CUATRIMESTRE DE 2021

Arquitectura y Urbanismo									
Nivel	N° AC	NI 2015		NI 2018		NI 2020		NI 2021	
		PA	RA	PA	RA	PA	RA	PA	RA
1°	8	5	6.25	5	6.25	4.5	5.63		
2°	10	5.3	5.30	5	5.00	1.8	1.80		
3°	7	3.9	5.57	4	5.71				
4°	7	4.1	5.86	4.7	6.71				
5°	6	4	6.67						

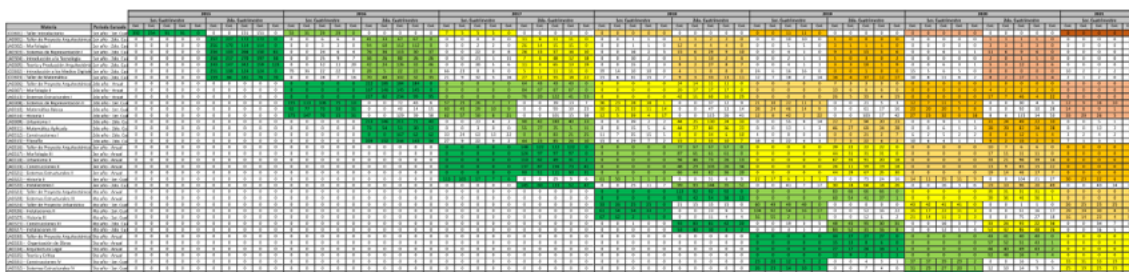
En 7 años solo tres estudiantes alcanzaron a presentar tesis.

Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual									
Nivel	N° AC	NI 2015		NI 2018		NI 2020		NI 2021	
		PA	RA	PA	RA	PA	RA	PA	RA
1°	7	3.3	4.71	3.3	4.71	3	4.29		
2°	9	4	4.44	4.3	4.78	1.4	1.56		
3°	7	3.6	5.14	4.7	6.71				
4°	5	3.6	7.10	2	4.00				

Licenciatura en Diseño Industrial									
Nivel	N° AC	NI 2015		NI 2018		NI 2020		NI 2021	
		PA	RA	PA	RA	PA	RA	PA	RA
1°	7	3.8	5.43	2.6	3.71	2.6	3.71		
2°	9	4.4	4.89	3.5	3.89	1.3	1.44		
3°	7	4.4	6.29	2.6	3.71				
4°	5	4.2	8.40	0.8	1.60				

Para lectura de este cuadro se ejemplifica: los Nuevos Inscriptos (NI) en 2015 a la carrera de AyU, al transitar su séptimo año de permanencia en la Facultad, debieran tener aprobadas, al menos 38 Actividades Curriculares (AC). De las cuales el promedio de estudiantes no acredita más de 22 o 23. En igual término, solamente tres estudiantes de esa cohorte consiguieron presentar su tesis de graduación. Aclaración: el promedio de ritmo de avance (RA) se computa sobre un ideal de 10, es decir que 6,67 equivale a 66,70 %.

A modo de ejemplo se muestra este tablero que corresponde a la cohorte de ingreso 2015 de AyU.



En las filas de la izquierda se listaron las asignaturas, en cada columna se encuentran agrupados por cuatrimestres respectivamente: Cantidad de Inscriptos a cursar, Cantidad de regularidades alcanzadas, Cantidad de Inscripciones a Exámenes, Cantidad de Exámenes Aprobados y Cantidad de Exámenes Reprobados. Los bloques de color representan los cuatrimestres graduados con relación a la duración teórica: el verde intenso, el recorrido teórico del Plan de Estudios; el verde claro, las actividades que se realizan con un año de retraso; el amarillo, dos años de retraso; amarillo intenso, tres años de retraso y sucesivamente.

Materia	2019										2020									
	1er. Cuatrimestre					2do. Cuatrimestre					1er. Cuatrimestre					2do. Cuatrimestre				
	Cant. Insc. a cursar	Cant. cursados aprob.	Cant. Insc. a rendir	Cant. exámenes aprob.	Cant. exámenes reprob.	Cant. Insc. a cursar	Cant. cursados aprob.	Cant. Insc. a rendir	Cant. exámenes aprob.	Cant. exámenes reprob.	Cant. Insc. a cursar	Cant. cursados aprob.	Cant. Insc. a rendir	Cant. exámenes aprob.	Cant. exámenes reprob.	Cant. Insc. a cursar	Cant. cursados aprob.	Cant. Insc. a rendir	Cant. exámenes aprob.	Cant. exámenes reprob.
(C0301) - Taller Introductorio			11	11																
(A0301) - Taller de Proyecto Arquitectónico I	0	0	10	10	0	1	0	0	0	0					1	1	1	1	1	0
(A0302) - Morfología I	0	0	5	5	0	3	1	1	1	0					3	3	3	3	3	0
(A0303) - Sistemas de Representación I	0	0	4	1	0	9	3	15	5	6	0	0	6	1	1	11	6	9	6	0
(A0304) - Introducción a la Tecnología	0	0	2	1	1	1	0	3	0	2					2	0	1	1	1	0
(A0305) - Teoría y Producción Arquitectónica del Siglo XX	0	0	4	1	1	3	3	18	1	9	0	0	6	3	1	5	3	12	3	6
(C0302) - Introducción a los Medios Digitales	24	6	16	16	0	0	0	1	0	0	15	5	6	5	0					
(C0303) - Taller de Matemática	12	7	18	2	14	16	4	37	12	17	10	8	11	6	2	8	2	17	1	4
(A0306) - Taller de Proyecto Arquitectónico II	7					3	3	3	0	1					0	0	0	0	0	0
(A0307) - Morfología II	13					6	6	6	0	4					2	2	2	2	0	0
(A0313) - Sistemas Estructurales I	26					5	33	4	19	17					7	46	4	22		
(A0308) - Sistemas de Representación II	21	10	22	11	3	0	0	21	5	3	12	7	11	5	2	0	0	30	4	3
(A0310) - Matemática Básica	28	24	46	14	9	0	0	61	17	16	23	20	20	5	8	0	0	50	10	28
(A0314) - Historia I	12	8	42	2	22	0	0	103	17	42	27	23	32	0	16	8	6	115	14	53
(A0309) - Urbanismo I	0	0	55	9	14	22	7	94	20	23	0	0	9	1	1	31	24	49	22	10
(A0311) - Matemática Aplicada	0	0	12	1	3	46	27	69	24	28	0	0	6	1	3	39	29	82	24	28
(A0312) - Construcciones I	4	0	8	0	1	0	0	21	2	7	6	2	5	2	2	0	0	12	1	4
(A0315) - Filosofía	18	6	22	4	3	7	3	22	4	2	10	6	4	1	1	9	2	15	2	3

Por dar un ejemplo de seguimiento a partir del tablero precedente, en este detalle visualizamos que de los NI 2015 en 2020 (tras seis años de permanencia), aún hay tres personas que se inscriben a cursar Morfología I.

Los análisis realizados por Caillón respecto de los trayectos de líneas críticas de cada carrera incorporaron observaciones específicas ofreciendo alternativas para su abordaje.

En el caso de la carrera de AyU, expresa:

La fragmentación en más de 42 AC más optativas y electivas, más trabajo de Tesis y Prácticas Profesionales no se condice con las condiciones de generalista que definen al Plan de Estudios. El Arquitecto que egresa de una carrera de grado en la Argentina no tiene especialización ni orientación como logro esperado en la graduación. Por lo tanto, si se quiere mantener la duración prescripta por la carrera como una duración cercana a la real y si se quiere graduar un número de estudiantes que se acerque al número de inscriptos, la universidad pública y democrática tiene que establecer contenidos acordes con el desempeño en la profesión inicial para la que dice preparar. No puedo emitir juicio sobre qué contenidos corresponden a una especialización en el campo de la Arquitectura, pero al menos una revisión y modularización de las Matemáticas, de las Historias, de las secuencias de Sistemas Estructurales o Instalaciones, que alivien la fragmentación en tantas instancias, y adecuen la formación a un perfil no especializado, es imprescindible. Definir orientaciones en el PE, o intensificaciones en Historia, Urbanismo Construcciones u otras, aliviar la carga horaria presencial combinando acreditación de acciones académicas sobre algunos de estos campos – investigación, extensión, tutoriar la elección de optativas y electivas que refuercen una orientación son algunas acciones posibles. (Caillón, 2022, p. 19)

En el caso de la LDCV hace lo propio y puntualiza:

Como ejemplo de distribución que no colabora con la permanencia de los estudiantes en la carrera señalamos la secuencia Introducción a la Historia, Historia I e Historia II, concentrada, sin espacios curriculares intercalados para su cursado y aprobación en los primeros cuatrimestres, siendo esta área de conocimiento una dificultad evidente en todas las carreras de la FADU. Lo mismo podría decirse de las Comunicaciones y/ o las Tecnologías. (...) Transcurridos 7 años desde el ingreso, (...) solo el 16 % aprobó el Taller de Matemática e Introducción a la Historia: la cadena de correlatividades no los deja avanzar y provoca retraso y abandono. (Caillón, 2022, p. 19)

En tanto, cabe enunciar lo expresado acerca de la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial analizando la secuencia Matemática-Física I y II, como ejemplo de similares observaciones:

La secuencia, de dictado en tres cuatrimestres continuos, que debería finalizar antes de concluir 3er. año, llevó a los 37 estudiantes que la han completado, un máximo de 1826 días, un

mínimo de 365, una media de 1030 y una mediana de 1096. La necesidad de reorganizar los tiempos de dictado de estas AC ya ha sido mencionada. (Caillón, 2022, p. 19)

En los análisis por carreras se relevan los grados de efectividad y cantidad de instancias de exámenes, las verdaderas posibilidades de aprobación en relación a la cantidad de actividades curriculares previstas y los grados de avance con relación a la cohorte de ingreso. Los datos no resultan satisfactorios. La lectura de los tiempos para superar las instancias medias de las carreras se visualiza como crítica.

Es necesario entonces considerar la frecuencia y condiciones en que se convoca y permite rendir. Fechas, combinación de mesas, superposición de fechas, etc. para hacer más ajustado el trabajo docente y tal mayor la eficacia en los exámenes. No siempre más oportunidades es sinónimo de mejor rendimiento. (Fierro, Serra & Vogel, 2022, p. 61)

También Alicia Camilloni⁵ llamó la atención sobre la cantidad de asignaturas que componen los planes en su totalidad, puesto que ello se traduce en infinidad de instancias de exámenes.

Si a los itinerarios curriculares que diseñan nuestros estudiantes descriptos más arriba se suman estas condiciones, es clara la necesidad de replantear las pautas que demarcan hitos en los trayectos y acotar las instancias evaluativas (sin perder las horas de formación de base disciplinar ni el perfil institucional de nuestros futuros profesionales).

El Plan 2001 es flexible, pero no consiguió mejorar el rendimiento. Los informes de CONEAU dieron cuenta de una lógica clara y pautada a nivel prescriptivo, pero las estadísticas demuestran que su puesta en acción denota dificultades en los niveles de rendimiento académico, así como en los tiempos de graduación.

Se flexibilizó la currícula pero las pautas iniciales del diseño no logran actualmente cumplir los fines estipulados, naturalmente los resultados no pueden adjudicarse exclusivamente al diseño curricular, el contexto socio cultural ha sufrido profundos cambios, las condiciones de instrumentación del plan y el reconocimiento de sus preceptos es sumamente variable en la comunidad académica y, finalmente, la visión de los horizontes disciplinares directriz de su gestación ha sido absolutamente superada en el transcurrir de más de 20 años.

Cuando el sistema deja de ser parámetro estable de evaluación, dado que excepcionalmente algún alumno puede cumplir los requisitos curriculares en el tiempo y forma previsto por la planificación, cuando los tiempos reales de graduación superan holgadamente aquella hipótesis de aprendizaje o cuando se tiene la certeza que por variadas y complejas razones casi la totalidad de los graduados, independientemente del juicio sobre sus capacidades y disposiciones, no pueden transcurrir la carrera según las previsiones del sistema, significa que algo no casual está ocurriendo. (Comité de Transformación Curricular, 1999, p. 14)

Conclusión parcial

Este nodo problemático se constituye en enclave, puesto que tomar partido acerca de una estructura flexible o rígida estipulará los grados de libertad que se ofrezcan tanto para la elec-

⁵ Al referir a la Dra. Prof. Alicia Camilloni o el Dr. Arq. Gustavo Scheps sin citar su obra, se alude a expresiones vertidas en documentos de trabajo y/o reuniones a los fines de la configuración de ejes y contenido del presente documento.

ción de las asignaturas a cursar, los modos de cursado, los tiempos y las actividades acreditables, como para la configuración y/o certificación de una orientación.

Entre las operaciones de actualización se consideraría, entonces, positivo dar continuidad al diseño curricular flexible efectuando una revisión de los parámetros de requerimientos para favorecer procesos más equilibrados y transitables en los plazos prescriptos. Establecer límites, basados en condiciones mínimas para garantizar evolución en los aprendizajes, no implica rigidizar la currícula sino inducir trayectos más ordenados y eficaces.

En tal sentido, por un lado, es necesario reducir la cantidad de actividades en simultáneo que desarrollan los estudiantes, para concentrar el esfuerzo y evitar su dispersión, lo que redundará en mejores resultados de las cursadas, incluso sería esperable que mejoren los resultados de los exámenes inmediatos posteriores al finalizarlas. Ello evitaría los abandonos del cursado y los consecuentes recursados. Por otro lado, asegurar la acreditación de saberes en los inicios de las líneas de correlatividad evitaría la acumulación de regularidades lo cual reduciría el número de recursados por regularidad vencida.

Así los lineamientos que promueve esta visión:

- a. **Reducir la cantidad de actividades en simultáneo:** resulta una acción concurrente a la organización racional y productiva para los y las estudiantes. La duración de la carrera es un problema al que se vuelve una y otra vez en los análisis de planes de estudio. Es un reflejo de tres factores principales: la alta demanda de tiempo que resulta de la exigencia de cada curso (que suelen ignorar el tiempo que reclaman fuera del aula), la gran cantidad de cursos (que fragmenta la adquisición de conocimiento y multiplica la cantidad de evaluaciones), y los sistemas de previaturas (así como el régimen que las dirige).
- b. **Posibilitar el ejercicio crítico de la flexibilidad curricular:** consiste en diseñar una matriz que permita recorrer trayectos prescriptos para obtener certificaciones de orientación o trayectos libres para ampliar varios campos de interés, siempre garantizando la formación “equivalente”.
- c. **Cuatrimestralizar la totalidad de las actividades curriculares:** como respuesta al necesario desarrollo de procesos acotados en el tiempo que, congruentes con los nuevos modos de asimilación de las generaciones venideras, presenten contenidos abordables que faciliten la construcción de un conocimiento profundo; en pos de consolidar el desarrollo del pensamiento proyectual en el devenir de los trayectos y como modo de evitar el cuatrimestre pasivo; permitir la doble oferta de la AC y el rápido recupero de los conocimientos, respondiendo también a los contextos y requerimientos de internacionalización.
- d. **Limitar la acumulación de regularidades y disminuir la incidencia de necesidad de recursado:** si bien puede comprenderse como una premisa meramente instrumental, se encuentra en igual dirección que la premisa de “Planificar requisitos racionales en tanto cumplibles y necesarios para un cambio de ciclo que garanticen el rendimiento sostenido en toda la carrera” comentada en el Nodo Problemático 2.3.1. Ambas han de ser explícitas en el Plan de Estudios para que, en función de ellas, se atienda al nuevo régimen de enseñanza. La pronunciada extensión de los plazos entre el cursado y la efectiva acreditación (a través de la aprobación) se ha comprobado que va en desmedro de las posibilidades ciertas de aprobación tanto como de la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes que integren oportunamente por áreas y por niveles o ciclos los contenidos que se consideran, al menos, reconocidos.

2.3.4. Contenidos

Con vistas a la organización de contenidos, el Plan 2001 propuso como modalidad pedagógica los talleres como ciclos continuos de formación integrada, y en los documentos preliminares se previeron instancias de nivelación, síntesis e integración.

En lo que respecta a la nuclearidad que se pretende otorgar a los talleres como procesos, no llegó a consolidarse como tal durante la implementación. La amplia flexibilidad, la sobreexigencia de dedicación horaria y la superposición de contenidos en diferentes niveles y/o asignaturas fueron en detrimento del cometido inicial; tales cuestiones impidieron la integración efectiva de conocimientos de las diversas áreas en la formación disciplinar.

Para el análisis, en primer término, pueden retomarse los objetivos y fines de asignaturas obligatorias y asignaturas optativas/electivas en el diseño curricular vigente. Las primeras dedicadas específicamente a impartir los contenidos mínimos relacionados a incumbencias⁶ profesionales y las segundas como orientación de terminalidades y especializaciones, como espacios de desarrollo e investigación, y flexibilidad curricular.

En materia de contenidos, entonces, es necesario tener presente el interrogante indicado anteriormente: ¿cómo se determinan los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y luego oficiales (para una titulación/certificación de una institución de nivel superior)?

Vinculado a ello y en virtud a lo señalado en los fundamentos del presente documento acerca de la situación actual de nuestras disciplinas, es preciso refrendar que las carreras de FADU forman profesionales y allí el contexto cobra significancia directa en los contenidos que se desarrollan en las asignaturas, requiriendo la necesidad de actualización constante como así también de las estrategias pedagógicas utilizadas.

La actualización constante exige, a su vez, el enunciado de contenidos en clave de categoría conceptual, en favor de facilitar la actualización permanente con la herramienta de planificación cuatrimestral modalizando adecuadamente su instrumentación en los temas que cada cátedra considere más adecuados.

Analizadas las recomendaciones de Camilloni al respecto, se trata, por lo tanto, de saberes que compongan una formación de base desarrollando la capacidad de adaptabilidad frente a situaciones no previstas, lo cual implica necesariamente la “integración como práctica”. Tal integración comprende la incorporación fehaciente de las actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia en un sistema curricular que las reconozca, acredite y potencie, articulando y fundando sus misiones en la propia experiencia educativa.

Otro punto crítico son las condiciones de superposición y/o correspondencia de contenidos.

Al revisar las distintas planificaciones de cátedra de cualquiera de las tres carreras en estudio, sin olvidar los objetivos pautados por los planes de estudios vigentes, pueden detectarse como positivas algunas coincidencias de contenidos necesarias para la consolidación del proceso de aprendizajes (en tanto se considera la complejidad creciente, según explica Camilloni, en el modelo pedagógico de la espiral ascendente). Pero también se evidencian incongruen-

⁶ Se enuncian como “incumbencias” respetando los lineamientos originales del Plan 2001, donde aún se reconocían como categorías aplicables. Hoy se reflejan en los alcances del título y las actividades reservadas.

cias entre el Plan y el contenido analítico, así como repeticiones y desfases que sobrecargan el desarrollo de los trayectos curriculares.

Existen ubicaciones deliberadas de contenidos en áreas cruzadas, apelando al recupero por parte de las correlacionadas lo cual ha de repensarse en virtud de los resultados que en el seno de las áreas y asignaturas se ponderen como necesarios. Las integraciones y cruces en sí mismos se consideran positivos, aunque ameriten una revisión en términos de oportunidad temporal y/o de procesos dentro de la trama curricular.

Por otra parte, existen casos en que resultan dislocados o no correspondientes algunos desarrollos o contenidos respecto a su ubicación en la trama (ciclo o área), pero ante ello resulta importante entender que transcurrido cierto tiempo desde la implementación del Plan de Estudios vigente, existen contenidos y/u objetivos que se consideraban comprendidos en un área y el estado del arte demuestra actualmente que deben reubicarse, unificarse o replantearse.

En este sentido, ofrecer una organización en líneas de contenidos que agrupen tales subcampos, proponiendo a las actuales cátedras involucradas su revisión para la selección de objetivos en virtud de legitimidad y relevancia, así como el enclave de oportunidad para su introyección por parte de cada cursante, resulta una opción factible y potencial para la nueva propuesta.

Las voces de los docentes (recuperadas de las instancias de Mesas de Diálogo y Encuestas) sobre las cuestiones referidas a contenidos, destacan que los estudiantes alcanzan en líneas generales los objetivos que se han propuesto en los planes de estudio, pero a su vez señalan algunas dificultades tales como las falencias en las competencias comunicacionales y diversos grados en sus capacidades para desarrollar una actitud y pensamiento crítico necesarios para su futuro profesional.

Algunos docentes señalan que en sus asignaturas se excluyen aquellos contenidos que se dan en otras con el fin de evitar superposición, pero también detallan situaciones en las que el proceso de repetición sucede (en términos positivos en algunas oportunidades y negativo en otras). A ello agregan que en ciertos casos se ven obligados a incorporar contenidos “introdutorios” como resultado del análisis que han realizado entre el currículo enunciado –para los cursos previos– en relación a las dificultades detectadas con el currículo aprendido. También han identificado la dificultad de lograr articulaciones cuando la asignatura no posee requisitos prescriptos suficientes para exigir el recupero de determinados contenidos.

En otros casos, los docentes indican que en sus asignaturas han tenido que sumar contenido, dado el avance de las tecnologías o de los desarrollos teóricos al respecto, como también revisar las estrategias pedagógicas implementadas para el perfil del profesional que se busca formar.

Se destacan algunas apreciaciones en donde señala que el vínculo entre cátedras se logra por voluntad o coincidencia de criterios pedagógicos entre los docentes y se manifiesta que resultaría enriquecedor lograr esas coincidencias con otras asignaturas.

Son pocos los casos en que la articulación se refleja en el desarrollo de trabajos prácticos entre asignaturas, en trabajar con los mismos autores o con estrategias pedagógicas comunes. Se identifica la necesidad de favorecer esta coordinación por nivel, ciclos y áreas, para que las operaciones de articulación no solo ajusten contenidos y fechas de entregas de trabajos prácticos o exámenes parciales, sino también estrategias de enseñanza.

La estrategia de “modularizar” contenidos puede adoptarse a fines de concentrarlos en núcleos de subáreas o unidades de aprendizajes que permiten el desarrollo de capacidades específicas al término del proceso contemplado en el módulo. Tal proceso requiere definiciones acerca de qué se tiene que saber, qué se tiene que saber hacer, y cómo se tiene que saber ser y actuar frente a determinadas problemáticas. Se aplica en ello una estrategia heurística fundamental: descomposición y recombinación.

La coexistencia en Argentina de currículas por objetivos y evaluaciones oficiales que verifican competencias lleva a reflexionar acerca de la recuperación de instrumentos de otros modelos, ajustados a las premisas y requerimientos locales. Así puede comprenderse que en la propuesta de Plan general se admite esta operación, contemplando una condición de partida diferente: el perfil del graduado/a al cual responde y la traducción formativa para la constitución de cada módulo (competencias laborales junto a la integralidad de la formación de base) que faciliten el desarrollo de la capacidad de adaptación a los contextos de incertidumbre.

En segundo término, en virtud del ejercicio de la reflexión y la crítica es preciso contemplar las estrategias didácticas requeridas por los perfiles de estudiantes descriptos. El mayor desafío es, por un lado, optimizar nuestras prácticas más habituales como la de “taller” (y para ello contar con el tiempo suficiente para su correcta instrumentación⁷) y, por otro, profundizar en todas aquellas que se sustentan en la construcción colaborativa de conocimiento, promoviendo la composición de los nexos relacionales de teorías y prácticas que se efectúan en los trayectos curriculares, es decir que apelen al ejercicio crítico y a la construcción del “pensamiento proyectual”.

La incremental vigencia del diseño y el proyecto en la cultura implica una creciente demanda de expertos en sus temas. La enseñanza, predominantemente, recluta docentes formados en el oficio. Hay un sesgo conservador en un procedimiento que recurre, sobre todo, a la transmisión de un saber adquirido. Al mismo tiempo, es dudoso que tal vía permita responder a la presión sociocultural que requiere la formación de calidad, adecuada a la época, con currículas actualizadas y nuevas carreras con solidez epistémica, que anticipen las necesidades. (Scheps, 2021, p. 219)

Roberto Rosler, médico neurocirujano egresado con Diploma de Honor en UBA, profesor titular de Neurofisiología y galardonado por la Academia Nacional de Medicina (2016), describe los procesos de pensamiento de las generaciones que hoy transitan nuestras aulas:

Cuando encuentran la información que necesitan, pasan dos segundos o menos en el sitio para luego pasar al próximo sitio. Desarrollan circuitos neuronales hechos a medida para ‘chorros’ de concentración rápida e incisiva. Pero mientras los nativos digitales están cableando sus cerebros para ciberbúsquedas de Fórmula Uno, los circuitos neuronales que controlan el aprendizaje más tradicional están siendo ignorados (como, por ejemplo, la interacción humana y la comunicación). (Rosler, 2016)

Para esta generación y las próximas, cuando estas condiciones serán aún más pronunciadas, la construcción del “pensamiento proyectual” será nuestra currícula en acción y, en tal cometido,

⁷ Ver más adelante en el apartado “Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios”.

la metodología didáctica de abordaje toma un papel relevante. Por ello el experto sostiene que es necesario transformar las estrategias didácticas que se utilizan en la docencia:

Esto implica cambios en la enseñanza formal que llevan a estrategias de comunicación persuasiva que se conecten con la inteligencia emocional para “fraternizar” con su cultura y cognición (...) imploran un diseño emocional que combine la funcionalidad con lo estético. En este diseño el cómo es infinitamente más persuasivo que el qué (...). Es necesario adoptar la filosofía de la educación inclusiva; que los docentes nos demos cuenta que la “vaca sagrada” (el programa) es solamente una excusa; que dejemos de ser “cubridores” de contenido y nos dediquemos a enseñar pensamiento crítico; enseñar para lograr transferencia, para que nuestros alumnos apliquen lo que le enseñamos en su vida real; enseñar en otros espacios fuera del aula y ser conscientes que en el siglo XXI la educación es una educación de frontera, los alumnos están del otro lado de la frontera y no se van a acercar, somos nosotros los que con empatía debemos acercarnos, conocerlos y ver cómo lograr que se acerquen a nuestra frontera. (Rosler, 2016)

¿Cuál es la selección apropiada de contenidos significativos que actúan de disparador? ¿Cómo elaborar una estrategia que implica una experiencia que involucre al estudiantado en un proceso que les permita a través de esta selección reconocer la amplitud del campo que se trabaja? De aquí comienza a surgir la necesidad didáctica, explica Rosler, de utilizar una interfaz digital para introducir “troyanos” en los sistemas nerviosos de nuestros estudiantes:

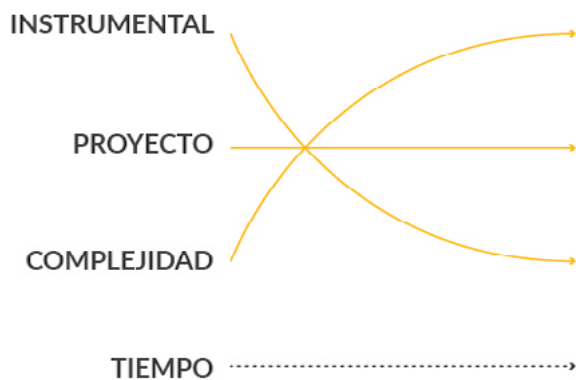
Estos troyanos serían “programas maliciosos” (matemáticas, historia, anatomía, etc.) capaces de alojarse en los depósitos de memoria de nuestros alumnos y permitir el acceso a usuarios externos (los docentes), a través de las interfaces digitales, con el fin de recabar información o controlar remotamente a la máquina anfitriona (el alumno). O sea, “infectar” el sistema nervioso de nuestros alumnos con el virus del conocimiento analógico. (Rosler, 2016)

En tal sentido, Camilloni nos convoca a que “recordemos que los contenidos no son meramente temas o informaciones. Se incluyen, también, habilidades mentales, destrezas motrices, hábitos, valores y actitudes. Los contenidos siempre dependen de cómo son enseñados” (2016, p. 80).

El taller y la enseñanza del diseño, desde un punto de vista epistemológico, son concebidos desde la complejidad; los planteos de Morin (2001) orientaron el análisis de esta estrategia didáctica, especialmente, los referidos a los principios dialógico, de recursividad y hologramático (según el cual la parte está en el todo y el todo en la parte).

La reflexión hecha por Tobón (2007), desde la complejidad planteada por Morin, en torno a los saberes necesarios para la educación del futuro, destaca por su pertinencia para el análisis del taller expresando los siguientes enunciados: enseñar que el proceso de conocimiento se da desde una “visión multidimensional”; asumir que la didáctica tiene el reto de enseñar que el significado de lo humano debe hacerse desde la “integración de los saberes académicos con los populares”; concebir que la educación tiene la tarea de formar en la “comprensión de la incertidumbre y su afrontamiento mediante estrategias”; y que es necesaria la “enseñanza de la condición del sujeto en relación” consigo mismo, la sociedad y la especie. Todas ellas prácticas educativas y formativas propicias para el desarrollo de la creatividad.

Diagrama ontológico de las carreras de la familia



Proceso de Implementación Res. ME 1870/2016. Ver Anexos.

“La noción de familia de carreras, es decir titulaciones agrupadas a partir de significativos rasgos similares, aunque con características propias, o entre familias por confluencia disciplinar” (Ministerio de Educación, documentos de implementación SNRA, 2018, p. 19.)

El diagrama ontológico representa la identificación de los rasgos de pertenencia compartida en la familia de disciplinas proyectuales se logró mediante procesos de reflexión y metacognición, de toma de conciencia de las dimensiones vinculantes. A partir de ello, el “proceso proyectual” configuró un núcleo determinante, donde los referentes, en tanto arquitectos y diseñadores, pudieron reconocerse, los unos en los otros, desde el empleo de la técnica y desde una perspectiva epistemológica. El único diferencial estuvo constituido por el objeto de estudio y su especificidad. (Ministerio de Educación, documentos de implementación SNRA, 2018, p. 89.)

Conclusión parcial

El Plan de Estudios debería prescribir los conceptos nodales y las problemáticas genéricas, de manera tal que los equipos de cátedra se encuentren habilitados a realizar actualizaciones permanentes dentro de un determinado marco de categorías conceptuales. Aparece así la posibilidad de potenciar la oferta en el abordaje de los contenidos, en el hecho de permitir a cada cátedra decidir temas, autores/as, obras, metodología didáctica, etcétera; sin que ello vaya en detrimento de la calidad. Cada Plan de Estudios debería, entonces, enfocar los propósitos hacia el desarrollo de la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, indagando, investigando y produciendo respuestas de diseño (con todo lo que ello implica), en lugar de pretender mostrar a quienes estudian todo el universo de situaciones posibles que nunca será alcanzable.

A ello refieren los siguientes lineamientos:

- a. Enunciar los contenidos de las actividades curriculares de cada Plan de Estudios en términos de categorías conceptuales:
 - Permite que las cátedras apliquen sus enfoques en la tematización.
 - Habilita la actualización permanente de contenidos.

Esta modalidad de composición del Plan favorece la actualización permanente, al habilitar a las cátedras a escoger los temas que se consideren pertinentes para desarrollar las categorías conceptuales enunciadas y ejercer la potestad de ajustar, combinar y problematizar las temáticas en virtud de los requerimientos del contexto.

A esta premisa, Scheps colabora con algunos parámetros que coadyuven al trabajo que ha de abordar el cuerpo docente a la hora de puntualizar objetivos y contenidos específicos:

Para intentar definir la esencialidad en un mundo en transformación y una disciplina en transformación (por las demandas potenciales y por las herramientas requeridas) debe plantearse con claridad el enfoque epistémico de la formación, asumiendo la cultura institucional como un dato. Hay un marcado énfasis en el pensamiento proyectual que debe respetarse, y tratar de extenderlo al máximo en la currícula, evitando cargas de contenidos que parecen llevar al arquitecto/diseñador a ser «un especialista en casi todo»

b. Los parámetros básicos para evaluar la esencialidad de contenidos debieran ser:

- Necesidad excluyente para una práctica profesional.
- Exigencias normativas.
- Coadyuvantes para la formación del pensamiento proyectual.

En el ejercicio de efectuar el discernimiento acerca de los contenidos, resulta fundamental tener presente la condición del desarrollo de la experiencia estudiantil en su proceso de introyección. Poder sentir, como ejemplo, el comportamiento y los alcances que poseen los materiales y sus procesos de transformación, facilita las búsquedas de generación formal, capacidades funcionales y posibilidades expresivas que contienen o inspiran.

El marco para la definición de contenidos y didácticas estará precedido por el acuerdo o ajuste acerca de los volúmenes de créditos mínimos y totales por área que se detallen en las matrices de cada carrera. Estos últimos incluirán los obligatorios y optativos como un conjunto ineludible para adquirir la totalidad de los créditos de graduación. Es decir, que las optativas poseen un carácter tan esencial y distintivo al alcance del título como las asignaturas obligatorias a las actividades reservadas.

2.3.5. Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios

De las actividades realizadas en las etapas iniciales del proceso de actualización, así como en la virtualización que se debió afrontar producto de la pandemia, docentes han manifestado en frecuentes oportunidades la inquietud sobre los tiempos de cursado que impiden construir y afianzar los conocimientos. Por su parte, estudiantes han manifestado una sobrecarga de exigencias extra áulicas que dificultan el correcto desarrollo de las actividades en las distintas asignaturas, y en la mayoría de los casos se vuelve impracticable el cursado completo de las pautadas para cada nivel.

Del análisis sobre las complejidades de las tramas curriculares y los requerimientos de cursado llevados adelante con especialistas, se confirma la sobreexigencia del estudiantado en todos los aspectos que pueden considerarse. A excepción del 1er. cuatrimestre del 1er. año, las horas de cursado se traman de forma ilógica en la semana, la demanda de actividades extraáulicas supone una disponibilidad horaria irreal, hay disparidad en el esfuerzo entre asignaturas anuales y cuatrimestrales, algunas de estas demandan actividades fuera del ciclo lectivo y, consecuentemente, en ningún momento se considera que cualquier estudiante necesita tiempo personal para su vida.

Para AyU

Analizando la malla curricular se observa un segundo cuatrimestre con, no solo 390 hs de cursado obligatorio sino con una distribución en 7 AC —y sus múltiples instancias de evaluación—, y con 26 hs de cursada presencial semanal.

La presencia además de correlatividades entre Talleres, entre Sistemas de Representación I y II, entre las Historias, las Morfologías y especialmente en las Matemáticas, definen un escenario presente y a futuro inabarcable para el porcentaje de estudiantes señalado, con AC pendientes de aprobación o de recursado, más las nuevas cursadas, que en un año o a lo sumo dos abandonan la carrera con un notorio fracaso personal. (Caillón, 2022, p. 28)

Para LDCV

Las AC curriculares de estos cuatrimestres presentan una alta concentración en relación a cuatrimestres posteriores, condicionando fuertemente los itinerarios y tiempos reales de cursado y aprobación. El ingresante a la carrera, luego de superar el 1er. cuatrimestre, debe cursar y aprobar 6 AC en el 2do. C, y en el 3ro. —o 1er. cuatrimestre del Segundo nivel— iniciar el cursado de tres AC anuales más otras 3 cuatrimestrales —9 AC en el año—, que no solo condicionan la posibilidad de transitar sin retraso el itinerario, sino que además están fuertemente afectadas por el sistema de correlatividades. (Caillón, 2022, p. 41)

Para LDI

Las AC curriculares de estos cuatrimestres presentan una alta concentración en relación a cuatrimestres posteriores, condicionando fuertemente los itinerarios y tiempos reales de cursado y aprobación. No parece adecuado que el ingresante a la carrera, luego de superar el 1er. cuatrimestre, deba cursar y aprobar 6 AC en el 2do. C, y en el 3ro. —o 1er cuatrimestre del Segundo nivel— iniciar el cursado de tres AC anuales más otras 3 cuatrimestrales —9 AC en el año—, que no solo condicionan la posibilidad de transitar sin retraso el itinerario, sino que además están fuertemente afectadas por el Sistema de correlatividades. Es hasta visualmente extraño ver la distribución de la secuencia Matemática-Física concentrada, sin espacios curriculares intercalados para su cursado y aprobación, en los primeros cuatrimestres. (Caillón, 2022, p. 57)

Las especialistas en currícula coinciden en que, para favorecer la aprehensión del conocimiento y propender a trayectos efectivos, lo razonable es que se acote la cantidad de actividades curriculares en simultáneo (4 o 5) y que se concentren las áreas de conocimiento por días, para lo cual es menester pensar que los períodos de desarrollo deben ser acotados y ordenados, de manera que se permita el necesario tiempo para las operaciones mentales que implican desarrollar la capacidad de integración de saberes y se habilite así la posibilidad de realizar síntesis y acreditar esos conocimientos. Mucho contribuye a ello si los propios espacios curriculares establecen vínculos (sobre todo prácticos y/o evaluativos) entre sí, lo que visibiliza de manera efectiva el proceso integrador.

La expresión “horas de dedicación del estudiante” con relación a alguna actividad académica, se refiere a la suma de **todas las horas** que se requieren para llevar adelante las acciones necesarias que habilitan la acreditación de ese espacio curricular. Entonces, habrán de considerarse las horas de cursado, realización de trabajos prácticos, estudio de bibliografía, visionado de material multimedial, visita al campo, confección de informes, reuniones de grupos, correcciones, etcétera. Caben entonces los interrogantes: ¿cuántas horas de dedicación requerimos a un estudiante para aprobar nuestra asignatura? ¿cómo encaja tal desafío en el contexto de la malla curricular?

Los créditos de Reconocimiento de Trayecto Formativo (RTF) surgen como una forma de ponderar el tiempo total que cada estudiante dedica a su formación, de manera tal que los trabajos demandados tengan la posibilidad cierta de ser elaborados. Según lo establecido en el documento de RTF del Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del año 2018; la unidad de RTF estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el Plan de Estudios correspondiente.

Según las normativas, la carrera de Arquitectura implica 60 RTF por año. Es decir que, la totalidad de la carrera de Arquitectura, estimada en 5 años es equivalente a 300 RTF para 3500 horas; lo que implica que una hora del plan de estudio equivale a tomar un coeficiente aproximado de 2,50 horas de dedicación de los estudiantes. (...) se corroboró que esta misma lógica aplicaba en cada uno de los Diseños. Esta situación permitió relaciones a partir de nomencladores específicos incluidos. En este sentido, permiten una movilidad entre distintas carreras, uno de los objetivos de la modalidad “familia”. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 91)

Vale aclarar que estos cálculos fueron realizados con el fin de establecer puntos de encuentro y parámetros comunes para habilitar el programa de RTF.

Al hacer un cálculo más detallado, sobre la hipótesis de 5 horas de cursado rápidamente se verifica que al computar 1,5 horas de dedicación extraáulica por cada hora áulica consignada en el Plan de Estudios, implica una dedicación de 12,5 horas diarias, cosa que resulta impracticable en la vida real al trasladarlo de lunes a viernes, motivo por el cual ha de considerarse solo como posibilidad máxima de dedicación en algunos momentos del ciclo lectivo y coordinada desde la totalidad de la propuesta formativa. De allí que debe contemplarse que en la generalidad los requerimientos deben estar por debajo de esa carga horaria.⁸

Conclusión parcial

Las estrategias de modularización de espacios curriculares y los recursos didácticos que apelen a la construcción colaborativa de conocimiento requieren una organización horaria adecuada a su instrumentación, más equilibrada, comprendiendo los perfiles de estudiantes detallados y evitando la proliferación de las prácticas de fragmentación del conocimiento. Todo ello propendiendo a la racionalización de las horas dedicadas a cada campo de las disciplinas y a los espacios de integración y síntesis en particular.

⁸ Ver detalle exhaustivo de los cálculos y conceptos en los términos “tiempo de dedicación al estudio” y “cálculo por RTF” en el Glosario del presente documento.

Es preciso asumir que el diseño de un Plan de Estudios contempla el desarrollo de ciertas actividades en simultáneo, esto implica que cada grupo de actividades deben ser factibles de ser aprobadas en el lapso de tiempo previsto. No se puede jugar con “después lo hacen en su casa” o “lo leen el fin de semana cuando tienen tiempo”. Los días tienen 24 horas, y las posibilidades humanas de abocarse a una determinada tarea oscilan entre las 8 y 10 horas diarias sostenidas como máximo.

Probablemente, sea necesario aprovechar mejor el tiempo áulico para demandar menos horas extraáulicas de manera tal que la formación se desarrolle de modo fluido y se ponga en valor la interacción que propicia la experiencia intraáulica, sin generar crisis por las reiteradas superposiciones y sobreexigencias a quien estudia.

De tal modo, se ofrecería un modelo que contemple la dedicación estudiantil completa, y atienda a que las demandas extra áulicas guarden relación con el equilibrio perseguido y permitan su aprovechamiento vinculado a los grados de autogestión creciente que el plan determine.

Otro aspecto a considerar es que la dedicación exigida actualmente para alcanzar la condición de regularidad es demasiado alta y presenta una variación mínima con la solicitada para la promoción. Asimismo, esta condición se encuentra ligada a permitir a quienes estudian, disponer los tiempos racionales de preparación para las instancias finales de evaluación.

Estas reflexiones acerca del nodo problemático en cuestión arrojan las siguientes premisas:

- a. **Limitar la cantidad de actividades en simultáneo y concentrar el esfuerzo:** la idea es considerar el total de tiempo de dedicación que se exige, estimando la demanda total. Ello abre la posibilidad de manejar diferentes valores para relacionar la hora presencial y su equivalencia en horas extra aula, de acuerdo a las diversas exigencias que pueden plantearse vinculadas a los estadios en la carrera, las distintas didácticas o los niveles de integración de contenidos.
- b. **Optimizar las horas áulicas como horas de práctica:** la asignación de créditos permitirá controlar y acotar el tiempo de permanencia obligatoria en sede (física o virtual). Esta operación habilita a quien estudia a organizar las horas extra áulicas en virtud de sus necesidades, capacidades y/o dificultades.
- c. **Estipular parámetros de regularización–promoción–evaluación final:** implica establecer límites a las sobreexigencias y permite un rendimiento estable en los trayectos. Parte fundamental y de partida para ello, resulta comprender que la regularidad no acredita conocimientos. Si bien es materia de desarrollo en el nuevo Régimen de Enseñanza, es preciso enunciar tal propósito como condición de éxito de los nuevos planes.

2.3.6. Actividad curricular de ingreso

El análisis de los contenidos en relación a los ciclos o más específicamente a los estadios de las carreras, parte del acceso mismo a la Universidad visto que el reconocimiento del ingreso como instancia cualitativa y cuantitativa diferente ha sido un eje de acción institucionalizado.

La problemática del ingreso es abordada desde la perspectiva institucional, tanto de FADU como de la UNL en general, en busca de favorecer la permanencia del mayor número de ingresantes con la mayor calidad educativa.⁹

Año a año, la Dirección de Articulación de Niveles de la UNL ha dispuesto la implementación de diferentes instancias para acompañar la transición de los aspirantes a todas las carreras de la Universidad y nuestra Facultad en coordinación y sintonía con esta idea ha hecho lo propio, en la búsqueda de mejorar las acciones que permitan incrementar los índices de retención.

Tal vez la más visible de todas las instancias desarrolladas son los Cursos de Articulación, que fueron modificados en reiteradas oportunidades con el correr de los años, para adaptarse al contexto sociocultural y la realidad del grupo de aspirantes a ingresar a la Universidad. El cambio más profundo se lleva a cabo desde 2021, cuando se ensayó un único curso integrado como “Iniciación a los Estudios Universitarios”. En la actualidad se trabaja en pos de potenciar y consolidar la experiencia. En tal ámbito, es factible y recomendable ofrecer propuestas disciplinares que se integren a la experiencia inicial de ingreso universitario —para el caso de FADU un módulo de ambientación—, facilitando el discernimiento vocacional tempranamente.

En tal sentido, en 2022 se incorporó un módulo disciplinar gestionado por las Unidades Académicas que posibilitó implementar actividades propias en favor de focalizar en aspectos disciplinares o de abordaje necesarios al espacio de iniciación.

El documento institucional que proponía la transformación curricular en 1998 ya mencionaba la dificultad y los inconvenientes no resueltos que supone el ingreso masivo de estudiantes con diferentes grados de formación, de conocimientos y habilidades. Así centraba su preocupación en un abordaje disciplinar amplio y global y una matriz didáctica que evite el desgranamiento.

Los objetivos de Taller Introductorio (TI) fueron planteados entonces como mecanismo que mejore la retención y permanencia. El espacio curricular se propuso ambientar y aproximar a la heterogénea población de ingresantes —desde los instrumentos que disponen— mediante el abordaje de la construcción del campo de conocimientos disciplinar, identificando y reconociendo los territorios de operación de la arquitectura y los diseños, sus herramientas y saberes propios y comunes.

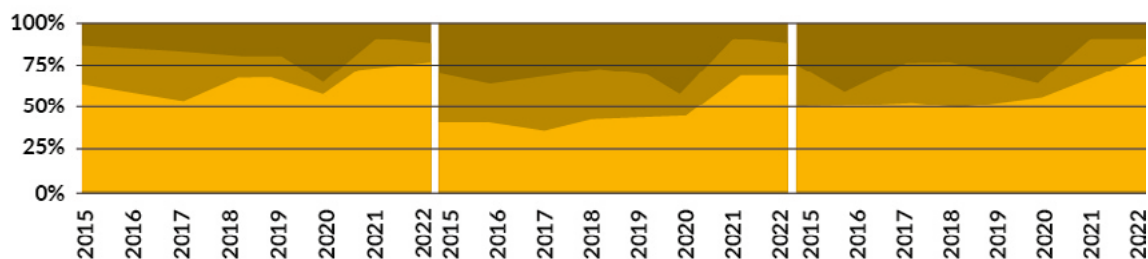
Veinte años después, la realidad de FADU es distinta puesto que, reconociendo falencias a superar, se puede verificar una alta tasa de retención en el primer cuatrimestre de ingreso, a las tres carreras presenciales. Nuestras cifras de retención, promedian entre las tres carreras el 67 %; o sea un desgranamiento del 33 %¹⁰ (sobre este último ha de contemplarse que un 4,7

⁹ “El debate sobre las antípodas ingreso directo e ingreso restringido generalmente es analizado sin sus necesarias referencias a un sistema educativo y social específico, La problemática del ingreso, desde la perspectiva institucional, da cuenta de una voluntad por favorecer la permanencia del mayor número de ingresantes con la mayor calidad educativa” (Comité de Transformación Curricular, 1999).

¹⁰ Un cambio significativo en la construcción de los datos referidos tiene que ver con la consolidación del legajo digital del estudiante que aceleró los tiempos administrativos para su incorporación formal en la Universidad, así la reducción de tiempos de procesamiento de la información y la optimización de los procesos de admisión, permitió que desde 2021 la inscripción al Taller Introductorio dejara de realizarse de manera automática sobre la totalidad de aspirantes, y desde entonces se realiza a través del SIU Guaraní por parte de cada estudiante. Esto conlleva a acotar el número de inscriptos a la cursada que forman partes de los considerados irrecuperables, lo cual reduce sensiblemente el número de abandonos al finalizar el cuatrimestre. Podemos decir que a partir del año 2021 los inscriptos a la cursada del Taller Introductorio, son personas que ingresaron al SIU Guaraní y realizaron voluntariamente su inscripción a la cursada, al igual que ocurre con el resto de las asignaturas.

% corresponde a la tasa de cambio de carrera, es decir que permanecen en la misma unidad académica) y, aunque mejorables, son cifras que se encuentran por encima de la media de la mayoría de las facultades públicas en lo que a éxito del primer tramo curricular (1er. cuatrimestre) refiere.¹¹

Retención al finalizar el primer cuatrimestre



Tras estas décadas de experiencias acumuladas, se puede reconocer que este espacio tuvo variados resultados en función a los objetivos propuestos: efectivamente mejoró los índices de retención, pero no se asimiló como la unidad pretendida por la comunidad académica (tanto docentes como estudiantes) que participaba del mismo. Hay razones en su diseño e implementación que en retrospectiva pueden señalarse:

1. La organización del TI en cinco módulos, no se corresponde con los saberes involucrados en las tres áreas de conocimiento que estructuran la currícula vigente.
2. El Plan de Estudios vigente otorga a cada uno de estos módulos, objetivos particulares y contenidos mínimos que redundaron en grados de autonomía diversos en su desarrollo que no contribuyen en el propósito de construir el espacio de cruce e integración postulado.
3. La distribución de los tiempos asignados a los módulos no ha promovido el reconocimiento de las jerarquías de los campos implicados que se traduce en un desequilibrio que alteró el cumplimiento de varios de los objetivos planteados.¹²
4. Se visualizan las dificultades de coordinación en virtud de lograr un calendario que reduzca la demanda al estudiantado, pero fundamentalmente torna complejo el desarrollo de prácticas asociables. Si bien se efectuaron mejoras en los últimos años, persiste de modo inconciliable la dificultad notoria para los dos módulos que comparten día.
5. Contar solo con procesos evaluativos por módulo, provoca que la construcción de nota final de cada estudiante para el espacio curricular total (TI) no refleje la incidencia de los procesos transitados en cada módulo ni el nivel alcanzado sobre sus objetivos.

A lo apuntado se agrega, como rasgo negativo, que la implementación posibilita la generación de procesos discontinuos dentro de las líneas de contenidos del ciclo básico, y a ello ha de

¹¹ “La tasa de desgranamiento para el primer año es del 60%, si bien no hay datos consolidados para el sistema, existen algunos estudios de trayectorias” (Declaración conjunta Ministerio de Educación y Consejo Interuniversitario Nacional, 2021).

¹² En la práctica existen módulos de 5 horas en dos días a la semana con 150 horas cuatrimestrales y 5 horas en un día semanal, con 75 horas cuatrimestrales para el área de diseño, proyecto y representación, contra otros de 2,5 horas en un mismo día a la semana con 37,5 horas cuatrimestrales, que abordaban los saberes de áreas como las tecnologías y ciencias sociales.

sumarse la particular condición de las licenciaturas que poseen escasa incidencia en la conformación de las estructuras docentes (y consecuentemente en las miradas disciplinares) en la globalidad de la composición del TI. De hecho, estudiantes de las licenciaturas refieren, en las mesas de diálogo, a la necesidad de abordar las problemáticas desde la integralidad de las disciplinas, y destacan que en el enfoque siempre prevalece la mirada de la arquitectura por sobre el diseño.

A la luz de lo desarrollado, la interpretación de la retención registrada puede explicarse más como resultado de la instrumentación de una única actividad curricular que como producto de una propuesta integradora, ya que esta no pudo desplegarse según lo pensado.

Conclusión parcial

Esta situación conlleva la necesidad de reflexionar acerca del espacio curricular. ¿Es factible reestructurar el primer cuatrimestre de las carreras con una propuesta que inicie en los contenidos específicos por campos? (Lo que configuraría una actividad curricular por área). ¿Es posible otra manera de plantear una única actividad curricular para la masividad? En tal caso ¿Es beneficiosa la segmentación en módulos? ¿Deben continuar integradas las disciplinas o debería ser disciplinar? En ambas opciones (tres AC o AC única): ¿de qué índole y cuánto contenido debería abordarse en cada caso? ¿Qué metodologías son más apropiadas?

Visualizar los diversos campos epistemológicos alrededor de una intención programática se declara conflictivo a la hora de la inmersión en las actividades curriculares específicas a cada carrera (en el segundo cuatrimestre), apreciándose en muchos casos como disvalor el tiempo invertido en generalidades que pudieran verse igualmente integradas o contextualizadas en el universo mayor de las disciplinas proyectuales pero abordadas desde cada disciplina. Otro punto a examinar es su incongruencia en relación a las áreas de conocimiento de la matriz curricular y, por último y no menos relevante, la dificultad de integrar en el ejercicio docente, de modo equilibrado, las voces de las tres disciplinas.

La alternativa a la situación actual sería plantear tres actividades curriculares en correlación a los campos en que se estructura la currícula y en carácter de iniciación al universo disciplinar. Ello simplificaría varios de los aspectos complejos de carácter epistemológico y operativo planteados. Contemplando las particularidades de cada carrera y el contenido de sus campos específicos, es viable recomponer una única actividad curricular si —y solo si— se imprimen en las prescripciones del plan correspondiente aquellas condiciones que superan las dificultades extensamente descritas. Tal alternativa es recuperable entendiendo que proponer una actividad curricular única para el primer cuatrimestre posee evidencias cuantitativas en materia de sostener y optimizar los índices de retención y su cualidad de articular el ingreso a una carrera universitaria con una perspectiva holística ha sido su eje más ponderado.

Las premisas que para el núcleo se proponen son:

- a. Favorecer el reconocimiento del campo disciplinar y sus horizontes epistemológicos y profesionales futuros (en clave de iniciación y facilitando el discernimiento vocacional), en busca de un pensamiento íntegro, reflexivo y crítico en clave proyectual.**
- b. Responder metodológica y didácticamente a los nuevos perfiles de ingresantes.**
- c. Sostener y/u optimizar los índices de retención.**

2.3.7. Actividad curricular de egreso

Los debates centrales en torno a las instancias para la graduación circundan recurrentemente en tres ejes: la modalidad de la actividad curricular de síntesis; la conectividad y/o correlación con actividades de investigación, extensión y/o docencia experimentadas por estudiantes en el transcurso de la currícula; y la posibilidad de ofrecer trayectos orientados de formación académica en el complemento al título general al que aspira.

En primer término, deben explicitarse las características comunes a este tipo de actividades curriculares. ¿Qué tienen en común todos los trabajos finales de graduación? (sean estos proyecto final, tesis o tesinas). Todos implican procesos de indagación; tienen como objetivo general que quien aspira a graduarse desarrolle un proceso de problematización disciplinar y resolución de forma autónoma, con tutorización o consultoría profesoral; en cualquier caso, deben evidenciar la integración de aprendizajes realizados en el proceso formativo y asegurar la adquisición de las competencias propias de la titulación.

Verificado estos rasgos en las instancias finales de las carreras de la región, fue propicio visualizar las prácticas que se efectúan para idénticas instancias en tales instituciones análogas y en otras pertenecientes a contextos diferentes que nos aportasen diferenciales metodológicos a considerar.¹³

Tras este rastreo, los denominadores comunes de los trabajos terminales de las tres carreras se hacen evidentes en la búsqueda de la reflexión crítica, la condición de integración de conocimientos recuperados y la aspiración de componer propuestas factibles de transformación del medio. En términos de producto entregable y evaluable difieren: en función de las instancias de evaluación (por etapas o totales); en la cantidad de actividades curriculares acreditables en una única evaluación (puede aprobarse el Trabajo Final de Carrera (TFC) y una optativa en una única evaluación); y en algunas situaciones, en las incidencias que implica ofrecer una orientación.

Recuperando tales denominadores, es dable recordar lo expuesto por los pares evaluadores externos en el informe de acreditación de la carrera de AyU como lectura de lo prescripto, el autoinforme institucional y el análisis de trabajos efectuado en su visita:

La reflexión crítica del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje se constituye en el eje principal del proyecto académico. Su programación responde a un orden de complejidad creciente, reconociendo un modelo estructural de “pertenencia y pertinencia”.

(...) Los espacios transversales, al iniciar y culminar la carrera, constituyen instancias fundamentales de integración de conocimientos y aprendizaje (Taller Introductorio en el primer año y Tesis y Taller de Práctica Profesional en el último). En este último, el estudiante define el tema y alcance del trabajo en forma autogestionada. La Tesis es considerada una instancia de articulación con la problemática regional y local y el ejercicio profesional, tanto como a las exigencias académicas. (CONEAU – Ministerio de Educación, 2009)

¹³ Ver Anexo I: Abstract de análisis de Actividades curriculares finales de carreras de grado. Para todos los casos se escogieron ejemplos de instancias finales de carrera en planes vigentes de aprobación posterior a 2001.

Tiene como objetivo que el alumno interpele críticamente la realidad y sintetice el repertorio arquitectónico del saber-hacer incorporado a lo largo de la carrera. (...) A partir de la lectura de los trabajos de graduación, se observa que la tesis resulta adecuada en sus temáticas y desarrollo” (CONEAU – Ministerio de Educación, 2017)

En igual sentido, respecto del relevamiento y análisis de casos de la LDCV, Estefanía Fantini (2018) expresó en su tesis de Maestría:

La puesta en valor de la relación dialógica entre teoría y práctica se revela en las narraciones de los estudiantes sobre sus tesinas. Al menos un tercio de las propuestas de investigación relevadas a través de las entrevistas posee un perfil estrictamente analítico-interpretativo mientras que el resto plantea trabajos de interpretación (contextual, de antecedentes, teórica) para generar un proyecto de diseño.

A su vez subraya:

En las propuestas inclinadas a la concreción de un proyecto de comunicación visual, el análisis de corpus visuales, audiovisuales y textuales es el recurso a través del cual los estudiantes configuran una serie de antecedentes que enmarcan la propuesta propia. Son desarrollos en los cuales la investigación que sustenta el proyecto es de carácter analítico, tanto de una serie de antecedentes, como del contexto situacional y de acción donde se intervendrá. Por otra parte, en las tesinas con un perfil marcadamente teórico, la configuración y análisis del corpus son, en sí mismos, la tarea proyectiva, es decir, el problema práctico. En estos casos, el andamiaje de los conceptos y categorías que configuran un marco teórico permiten hacer una relectura específica de las producciones de diseño donde el discurso toma las características de una “crítica académica” (Heller, 1998:39) y necesita, de manera sumaria, reponer una vinculación coherente y rigurosa de la teoría con la práctica del diseño. (Fantini, 2018, p. 87)

El objeto de la actividad curricular final está claro como espacio curricular transversal y de síntesis; la modalidad ha de ajustarse fundamentalmente a requerimientos en función del estado del arte en materia de investigación proyectual, facilitando el abordaje y permitiendo el anclaje de los desarrollos en las experiencias de las que abreva cada estudiante en los estadios finales de las carreras.

De aquí surgen algunos interrogantes tales como: ¿Es factible instrumentar otros formatos de trabajo final? En cualquier caso, ¿cuál es el momento de abordar el tema? Asimismo, y en función de acotar las fases de problematización y desarrollo propositivo: ¿pueden considerarse trabajos de síntesis basados en ejercicios experienciales y/o de investigación desarrollados? ¿Sería posible coordinar /correlacionar/acreditar otras actividades con idénticos fines en una única evaluación final?

Conclusión parcial

Incorporar como oferta posibilidades o alternativas de trabajos finales de graduación más ligados al tipo de ejercicio que prefiguren quienes están próximos a egresar otorga la sensación de realizar una actividad más cercana al futuro ámbito de desarrollo profesional, máxime si se abonan con perspectivas orientadas desde las opcionalidades de cursado (asignaturas optativas). Como ya se planteó, es necesario que este trayecto pueda comenzar a perfilarse

desde estadios anteriores de la carrera y no una vez concluidas las aprobaciones de todas las actividades curriculares.

Es factible proponer un trabajo final individual de carácter integrador que puede ser acompañado o no por la defensa oral del mismo (en mesas de exámenes regulares). Las características que adquirirá este trabajo final se centrarán en el tratamiento de una problemática bajo formatos variables en virtud de su objeto: proyecto; estudio de casos; ensayo; informe de trabajo de campo u otros. Cada carrera en su reglamento, incluiría los requisitos específicos y formales que se exigirían en relación con el trabajo final a presentar para cada formato admitido.

Las premisas que para el núcleo se proponen son:

- a. **Diversificar las modalidades de TFC** en clave de *investigación proyectual*,¹⁴ traducida en una propuesta final y plausible de vincular a los trayectos orientados.
- b. **Habilitar su preparación de 2 a 4 semestres previos a la finalización del cursado.** Tal operación se instrumenta anticipando la posibilidad de la selección temática como parte de la oferta optativa las líneas de desarrollo probable (así también serían válidas otras actividades curriculares acreditables de investigación y extensión). De ese modo, se viabiliza la acreditación conjunta con determinadas asignaturas optativas pertenecientes a los trayectos prescriptos para orientaciones formativas.

¹⁴ Tratándose de una acepción de amplio desarrollo en las últimas dos décadas, se omite la definición puesto que varían sus matices y se considera enriquecedor su abordaje múltiple (aun prevaleciendo la intencionalidad del ejercicio explícito del proyecto en el proceso).

03.

PROPUESTA

3.1. Fines y orientaciones generales

Este Plan de Estudios aporta desde y hacia la constitución del campo epistémico de las disciplinas proyectuales y los específicos de la Arquitectura y los Diseños en Comunicación Visual e Industrial.

Ello implica que la organización de instancias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, deberá traducirse concomitantemente en comprender, evidenciar y facilitar el pleno cumplimiento de las prescripciones de los planes, así como de las especificidades que cada formación requiere en función de los perfiles definidos.

La consciencia de la perenne incompletitud del conocimiento impartido y su obsolescencia debe cristalizarse en el permanente esfuerzo por ampliar, reseleccionar y actualizar contenidos y temáticas de abordaje apelando al desarrollo de capacidades de abstracción y generalización, construyendo permanentemente el sentido del conocimiento.

Además de establecer lineamientos conceptuales claros en sus diferentes planos de construcción (epistemológicos, de objetivos y contenidos), se propone flexible en su organización y recorridos, de modo de resultar apropiable para estudiantes y adaptativo a las transformaciones del entorno.

Si bien la formación de base imprime un carácter generalista, admite alternativas optativas para adquirir formaciones equivalentes tanto como para obtener certificaciones de trayectos orientados, complementariamente a los títulos de grado.

En tal sentido, fomenta también la investigación y extensión durante el cursado de la carrera, así como la producción de conocimiento significativo a través de la experimentación y la construcción colaborativa.

La implementación del nuevo plan prevé su monitoreo y actualización permanente.

Ha de constituirse en un instrumento flexible en el *habitus* que promueva, aunque conceptualmente riguroso y congruente a sus objetivos.

La actualización atiende los fines propuestos en 2001, con una interpretación e instrumentación diferentes como adaptación a las condiciones contextuales y la incorporación de alternativas en aquellos puntos en que es preciso reconducirlos. Por ello, se continúa con la adopción de una currícula flexible y se asume la tarea de optimizar la estructura de ciclos y áreas en el afán de persistir en las directrices de reafirmación de las singularidades de la FADU y potenciación de sus recursos humanos.

Propósitos

En los medios universitarios encontramos todos los tipos de formación que podamos imaginar, en términos de clases de carreras, de niveles de conocimiento y de niveles de exigencias de talento, tiempo y esfuerzo. En la actualidad no hay duda de que las profesiones tienen su lugar en la universidad y la inmensa mayoría de los estudiantes que se incorporan a ellas, lo hacen en busca de un diploma profesional que los habilite para trabajar.

Trabajo y conocimiento se encuentran hoy felizmente enlazados. Pero, de manera inédita por la velocidad del cambio en las ciencias y las tecnologías, lo cual ocurre también en el mundo de las artes y las humanidades, las fronteras entre las profesiones se vuelven progresivamente más borrosas. Un futuro cambiante requiere gran versatilidad en el manejo de campos de información y en el trabajo interdisciplinario e interprofesional. Los moldes viejos no servirán si mantienen su rigidez. La formación debe ser flexible, el currículum, abierto y también elástico, pero todo ello sin perder rigor en el pensamiento y la acción y sin dejar afuera a la persona del estudiante como ser humano integral que debe actuar moralmente en beneficio de quienes demanden sus servicios y sus producciones. (Camilloni, 2013, p. 102)

La propuesta de Plan General representa tanto un contrato pedagógico practicable, como un compromiso ético y técnico que la UNL sostiene con su medio social.

La misma requiere propiciar el desarrollo de las actividades sustantivas como misión de la comunidad académica y, asimismo, poner en práctica su acreditación en los diversos trayectos.

La formación de grado se formula como integral puesto que habilita al ejercicio profesional, así como promueve la continuidad y profundización permanentes e imprime alcances congruentes con el perfil del egresado de nuestra Universidad.

En la propuesta, la consciencia crítica, la vinculación estrecha con la comunidad y la motivación a realizar aportes en su beneficio, los valores de respeto y equidad, tanto como la ética académica y profesional, son sellos de continuidad en las intenciones de la formación de ciudadanos universitarios.

Como institución universitaria, es imperioso que se reflexione cuidadosamente sobre cómo formar a los que en ella se gradúan, dado que entrega un diploma que representa un gran compromiso con la sociedad. (...) Nunca va a ser acabada y terminal en tanto su valor es dar cuenta de la capacidad del graduado para resolver con solvencia las tareas y actividades académicas y profesionales que le incumbirán dentro de cinco, de veinte años y más aún. (Camilloni, 2016, p. 67)

Debemos tener siempre presente la necesidad de resguardar la formación y el título que la universidad otorga como diploma profesional de grado con el fin de que se garantice la calidad del servicio profesional, que el título no pierda incumbencias, que no se desprestigie y que no se alarguen innecesariamente los estudios. Se observa, como un fenómeno social, que la exigencia de la posesión de títulos de posgrado es cada vez mayor. Frente a esta demanda, no siempre justificada, el problema para la universidad es qué formación y qué título otorgar en el grado que aseguren la mejor calidad y actualización posible en el desempeño profesional. (Camilloni, 2016, pp. 62-63)

3.2. Objetivos del Plan General y la formación que propone

Existen objetivos permanentes en cualquier operación de transformación o actualización del currículo que atienden al mejoramiento de la calidad académica y a la actualización de objetivos, contenidos y modalidades.

Los objetivos de incorporar criterios renovados de flexibilidad y adaptabilidad, así como la adecuación de los recursos sin exclusiones (humanos y tecnológicos), resultan indispensables en nuestro caso en que ya contamos con experiencia en diseños de estas características. En tal sentido, y teniendo en cuenta las descripciones de los nodos problemáticos a superar, es preciso internalizar que

en el contexto actual, la educación superior se encuentra caracterizada por la inclusión de múltiples pantallas y dispositivos, que dotan a los contextos educativos de alta complejidad tecnológica (Maggio, 2014) de rasgos particulares a comprender para el diseño de experiencias innovadoras e inclusivas en la educación superior. Las producciones educativas digitales son protagonistas de cambios a la hora de la construcción del conocimiento y potencian la relación entre los medios, lenguajes y dispositivos. Por lo que entender y reconocer en el plano didáctico la noción de inclusión genuina (Maggio, 2016) de la tecnología, da sentido renovado a la construcción actual del conocimiento desde el diseño de planificaciones y estrategias por parte de los docentes. (Nicolini, 2021, p. 1)

En el arduo camino de los acuerdos a conciliar se encuentran las redefiniciones de los saberes legítimos para las formaciones general y disciplinares (básica, especializada e integrada)¹ en este contexto de vertiginosos cambios y en un horizonte de absoluta incertidumbre.

Las continuidades de los estadios formativos por ciclos y las familias de conocimientos definidas en áreas resultan certezas en su andamiaje, pero no así en su composición. Existen saberes trasladados, reconvenidos y desplazados que habrán de reubicarse acorde a los nuevos paradigmas.

Las instancias de ingreso y egreso se refrendan en sus cometidos ya que se interpretan de modo diferente tanto cualitativa como cuantitativamente, pero se consideran plausibles de modalizar e instrumentar en formas alternativas.

¹ Reg. Gral. Carreras de Grados UNL, 2005, Art. 1.

Se propone revisar y reenunciar los contenidos de las asignaturas de modos más asimilables a categorías conceptuales que faciliten su actualización permanente con relación a contenidos mínimos e incumbencias profesionales.

Han de reconducirse los fines de las asignaturas optativas como parte integral de la propuesta educativa con la doble condición de ofrecer formación equivalente para el título generalista y, así mismo, inducir a la formación continua con el acceso a trayectos orientados certificados.

La adecuación de las cargas horarias consistirá en una operación estratégica que equilibre las demandas y los objetivos prescriptos por el plan y redunde en mayores beneficios para toda la comunidad en materia de uso y aprovechamiento de recursos. Tal operación apela a la posibilidad efectiva de completar los trayectos formativos en los términos que propone la institución a cada aspirante.

Aquel objetivo del Plan 2001 que estipulaba la redefinición de talleres como ciclos continuos de formación integrada, se resignifica proveyendo de espacio y tiempos adecuados para su cumplimiento:

el “taller” es una experiencia diversa cuya denominación ha sido aplicada a distintos niveles educativos, tanto como lugar físico donde se produce la tarea de enseñanza y aprendizaje conjunto, realizado en un contexto grupal, se realiza sobre una práctica...Durante este proceso se adquieren conocimientos teóricos, métodos y se desarrollan capacidades en un proceso dialéctico de la acción y reflexión que supera la dicotomía entre formación teórica y formación práctica”. (Romano, 2015, p. 96)

La estrategia plasmada en las propuestas esquemáticas de los planes de estudio, no solo busca obtener mayor posibilidad de aprehensión por parte de los estudiantes sino también reforzar la condición y caracterización del tipo de conocimientos que implican los ciclos diferenciándose más cabalmente en los distintos estadios del recorrido curricular.

Las estrategias de modularizar contenidos concentrados en núcleos de subáreas o de asignaturas con mayor intensidad horaria de dictado, en favor de ofrecer desarrollos menos fragmentados (lo cual acota igualmente la cantidad de exámenes finales) y, de potenciar los recursos pedagógicos colaborativos al efectuar un mayor aprovechamiento para la puesta en práctica de la reflexión en la presencialidad (sea esta en sede o mediada), son modalidades que deberán contemplarse en las propuestas de actualización curricular en respuesta a los conflictos planteados. Como tales requieren una profunda revisión introspectiva de las prácticas habituales, lo que resultaría un cambio profundo en nuestros modos de abordar los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Al sintetizar estas directrices se recuperan aquí todos los lineamientos propuestos en el conjunto de conclusiones de los nodos problemáticos desarrollados:

1. Nuevos Perfiles de Estudiantes

- Adaptar la estrategia pedagógica de la propuesta a los modos de construcción del pensamiento de las nuevas generaciones de estudiantes.
- Favorecer el reconocimiento del Plan de Estudios y sus alternativas para posibilitar el ejercicio de la flexibilidad y la equivalencia, así como la compatibilidad DR/DT.

- Planificar requisitos racionales en tanto cumplibles y necesarios para cambios de ciclo que garanticen el rendimiento sostenido en toda la carrera.
- Compatibilizar los imaginarios profesionales y disciplinares de los estudiantes con los horizontes de egreso.

2. Retención/Deserción

- Disminuir la retención negativa y optimizar el tránsito por los trayectos medios.
- Otorgar certificaciones y/o títulos intermedios.

3. Rigidez vs. Flexibilidad Curricular

- Reducir la cantidad de actividades en simultáneo.
- Posibilitar el ejercicio crítico de la flexibilidad curricular.
- Cuatrimestralización de la totalidad de las actividades curriculares.
- Limitar la acumulación de regularidades y disminuir la incidencia de necesidad de cursado.

4. Contenidos

Enunciar los contenidos de las actividades curriculares de cada Plan de Estudios en términos de categorías conceptuales:

- Permite que las cátedras apliquen sus enfoques en la tematización.
- Habilita la actualización permanente de contenidos.

5. Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios

- Limitar la cantidad de actividades en simultáneo y concentrar el esfuerzo.
- Optimizar las horas áulicas como horas de práctica.
- Estipular parámetros de regularización–promoción–evaluación final.

6. Actividad Curricular de Ingreso

- Favorecer el reconocimiento del campo disciplinar y sus horizontes epistemológicos y profesionales futuros (en clave de iniciación y facilitando el discernimiento vocacional).
- Responder metodológica y didácticamente a los nuevos perfiles de ingresantes.
- Sostener y/u optimizar los índices de retención.

7. Actividad Curricular de Egreso

- Diversificar las modalidades de TFC.
- Habilitar su preparación de 2 a 4 semestres previos a la finalización del cursado.

04.

PERFIL DEL EGRESADO/A FADU

Los modos de trabajo, o sea las formas concretas de hacer, solo existen en su realización material en contextos de relaciones específicas. El trabajo es situado, contextualizado, porque siempre refiere a formas específicas de relaciones sociales. Con objetos, con personas, con saberes. Los saberes no solo hay que entenderlos aquí en términos de sustantivo, sino entender esta relación que hay entre conocimiento como sustantivo que requiere conocer, como acción. Así es que el conocer se traduce en unos aprendizajes requeridos para los procesos productivos. (Graizer, 2016, p. 91)

Sabido es que en los últimos años los cambios en el campo profesional y/o el desarrollo de las disciplinas y sus derivaciones en los campos del diseño, se han visto altamente afectadas y modificadas por las nuevas tecnologías (no tan nuevas ya), así como por las actualizaciones y transformaciones sociales. Disciplinas como las que se desarrollan en nuestra Facultad no pueden verse ajenas a los nuevos modos de habitar y percibir lo colectivo, la ciudad, la vida tanto pública como privada.

Primeramente, se enuncian las actitudes de quienes se gradúan en FADU como componente característico del perfil de nuestra Facultad e intrínsecamente vinculado a su pertenencia a la UNL, y a continuación se describirán conocimientos y habilidades, referidos a cada disciplina en virtud de los requerimientos específicos de las mismas.¹

Actitudes de graduado/a FADU

- Contar con compromiso ético y social vinculado al lugar o región en el que se desenvuelve, con atención a los ecosistemas. Ofrecer respeto tanto en el ejercicio del trabajo colectivo como individual a todos los actores y disciplinas que se vinculen e intervengan en los proyectos.
- Denotar desempeño responsable sobre acciones de conservación y protección del patrimonio cultural, social y ambiental en plena consciencia de los impactos que se generan.

¹ Tales enunciados de conocimientos y habilidades se explicitan en el apartado dedicado al *Perfil* de graduado en los documentos de Propuesta Inicial de cada carrera

- Operar con predisposición al aprendizaje permanente, la proactividad y la actualización del conocimiento. En atención a un mundo en constante transformación, asimismo ofrecer ductilidad para el trabajo colaborativo y/o la conformación de equipos/proyectos de investigación en una práctica inter o transdisciplinaria.

05.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Nada es sencillo en los procesos de rediseño en razón de que confluyen una variedad de tendencias muy marcadas que no son solamente diversas sino, también, contrapuestas. Las decisiones de los planificadores curriculares requieren especial cuidado en la determinación de sus fundamentos y en la elección de las soluciones. (Camilloni, 2016, p. 86)

Se propone continuar con un diseño curricular tramado, organizado por ciclos y áreas en el cual se disponen las diferentes actividades curriculares con criterios de profundidad y especificidad creciente. Camilloni recomienda que en tales actividades se provea tanto de conocimiento disciplinar como experiencial. También afirma que la tarea más compleja radica en componer una selección de contenidos organizados y secuenciados coherentemente.

Sería oportuno evaluar las posibilidades de elección que se brindan, en cuanto a decisiones de los estudiantes en pos de ofrecer algunas líneas de formación según los propios intereses. Tal como se expresaba el Arq. David Kullok acerca de nuestros Planes 2001:

sería recomendable continuar las acciones previstas para el logro de un diseño más flexible, abierto y optativo que se acomode mejor a los diferentes matices de especialización docente, así como a los intereses diversos del alumnado, de modo que sea posible el reconocimiento de itinerarios curriculares elaborados por cada alumno como espacio de responsabilidad y autonomía. (Comité de Transformación Curricular, 1999)

Los análisis de implementación de los planes vigentes detectan como amplia la oferta de asignaturas optativas para la carrera de AyU, bastante más reducida para el caso de LDCV y prácticamente nula para LDI, realidad que nos interpela directamente acerca de cuál es el sentido con que se ofrecen asignaturas, en algunos casos para grupos muy reducidos y, a veces, en ausencia de una unidad de sentido de formación.

5.1. Normativa para el diseño curricular

Toda propuesta curricular se encuentra inserta en un marco institucional que contiene y fundamenta la razón de ser de la misma, en este caso las disposiciones del Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral (Consejo Superior UNL, 2005).

Algunos puntos destacados para la redeterminaciones de los planes de estudios están vinculados a conseguir un equilibrio entre la formación disciplinar básica y el aprendizaje de las competencias específicas para desempeñar familias de profesiones y dominios pluridisciplinares.

En los tramos iniciales, el Reglamento referido solicita brindar una fuerte formación general y disciplinar básica, a la vez que reducir las exigencias de correlatividades e incrementar la opcionalidad (Art. 8).

En lo que atañe a la duración total de las carreras de grado, no podrá ser inferior a cuatro (4) años ni superior a cinco (5) años, considerando la planificación de actividades curriculares para estudiantes que solo se dedican a su formación, o sea dedicación completa (Art. 11).

Respecto del modo en que han de estructurarse los currículos de las carreras, expresa:

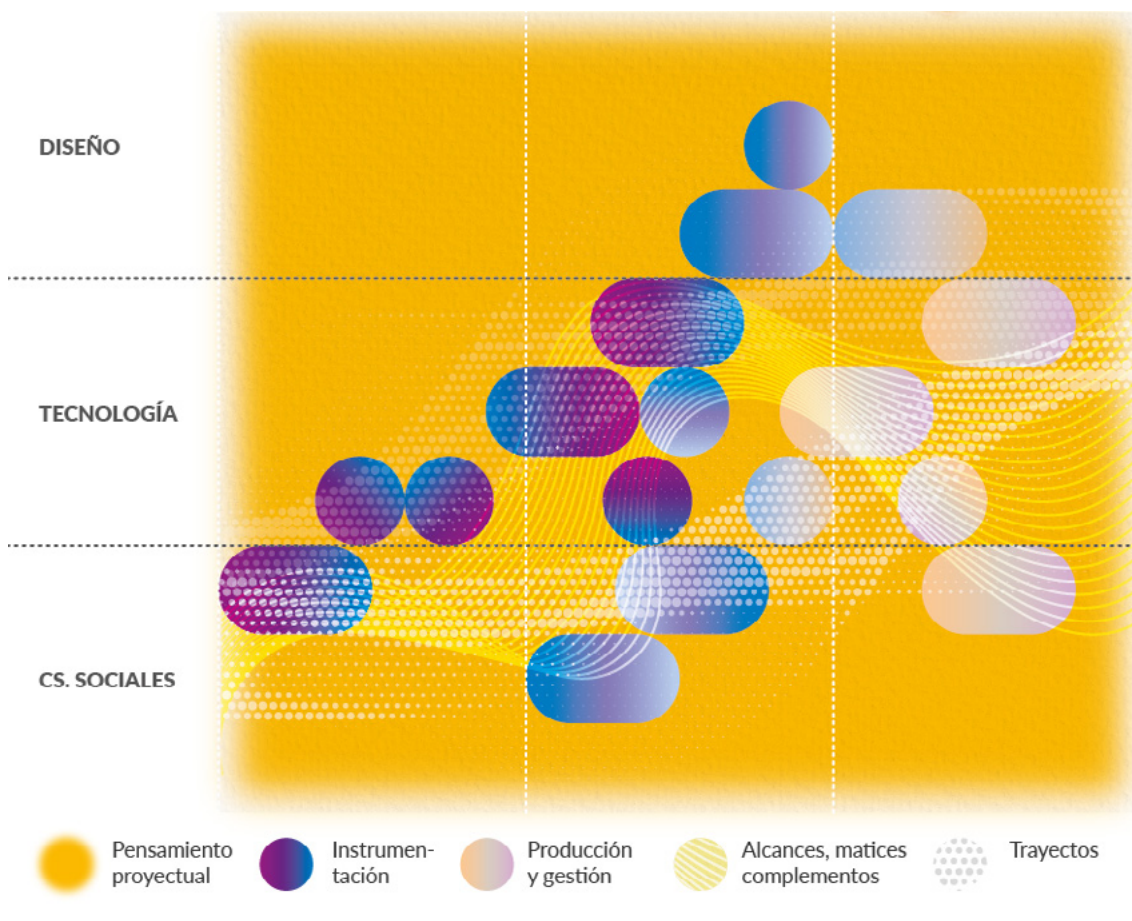
Las carreras de grado tendrán su currículo estructurado en ciclos. La estructura en ciclos supone relaciones temporales, de secuencia ascendente, en forma espiralada, creciente, de configuración de planos jerárquicos y de profundización entre los tipos de formación. Cada ciclo está relacionado con el conjunto a partir de continuidades en los tipos de formación. La identidad de cada ciclo se configura en relación a dos criterios: a) tipos de formación general y disciplinar a obtener por el estudiante; b) tipos de conocimientos y competencias involucrados. (Consejo Superior UNL, 2005, Art. 14)

El artículo siguiente (Art. 15) especifica que la estructura de las carreras deberá ser en dos o tres ciclos, y el ciclo inicial tendrá como mínimo dos (2) años de duración.

En cuanto a los requisitos para el ingreso al ciclo inicial, regirán los que establezca la UNL para el ingreso a todas las carreras de grado; y establece como condición para el cambio de ciclo que se debe tener aprobado como mínimo las dos terceras partes (2/3) del ciclo precedente, observando la correlatividad entre asignaturas (Art. 17).

Por otra parte, se especifica una cantidad de asignaturas electivas u optativas que cada Plan de Estudios deberá contemplar en relación a las horas de la carrera, de manera tal que al menos el 10 % de la carga horaria total responda a las asignaturas antes mencionadas (Art. 19).

5.2. Modelo de matriz curricular FADU-UNL



El modelo de matriz general para el diseño del dispositivo pedagógico que simbolice las currículas de las carreras presenciales FADU, representa y sintetiza: el pensamiento proyectual como cometido y soporte de convergencia de todas las acciones de enseñanza y aprendizajes, y los bloques o módulos de conocimiento gravitando en tal interés, así también aquellos bloques o módulos que aportan los alcances al título como cariz particular de nuestra casa de estudios, que atraviesan el conjunto de la línea temporal. La consistencia del núcleo epistemológico con la “forma” de la currícula y con los contenidos y las didácticas es un aspecto clave. Pareciera importante marcar la especificidad disciplinar desde el principio, en especial los aspectos proyectuales y técnicos básicos: reconocer en el proceso proyectual la matriz de la carrera seleccionada.

El boceto representa las tres concepciones en que se funda la propuesta: el *pensamiento proyectual* como currícula en acción, en una enseñanza formativa que ofrece la plataforma conceptual y sus lógicas de vinculación como andamiaje operativo disciplinar, y un *dispositivo pedagógico centrado en quienes estudian*, contemplando asimismo su capacidad de discernir en el trazado de sus recorridos con las reglas mínimas que le aseguren una *formación sólida y equivalente* en cualquiera de sus opciones.

Las tres áreas atraviesan sustancialmente la constitución del pensamiento proyectual desarrollando sus lógicas intrínsecas de un modo propio y particular. Diego Frascarelli así lo expresa:

Por lo tanto, podemos destacar distintos tipos de pensamiento en relación a la formación proyectual, a fin de practicar sobre estructuras integradas, según diversos mecanismos, objetivos, tiempos, sentidos, razones. Mediante la práctica proyectual, su reflexión y conceptualización, se ponen en juego –en forma alternada e interdependiente– las virtudes del pensamiento racional (analítico, explicativo, estructurante) con el pensamiento lateral (heurístico, divergente, creativo) y el pensamiento narrativo (interpersonal, intrapersonal, comunicativo). (2022)

Un diseño que refrende las premisas de la *formación continua*, como proceso de formación permanente que acompaña a la persona durante toda su vida, enriqueciendo las diferentes áreas o dimensiones que integran la complejidad del ser humano. Ello refiere a un diseño que enfrente la perenne incompletitud del conocimiento al enfrentar la selección de un mínimo de conocimientos disciplinares operativos, universales y generales, pero asumiendo la ineludible responsabilidad de despertar en quien estudia la predisposición y actitud a adquirir nuevas experiencias y conocimientos específicos e individuales, procedentes de distintos ámbitos y disciplinas, que le lleven a acrecentar su acervo cultural y coadyuven a crear un pensamiento sobre el que concebir proyectos y procesos.

5.2.1. Áreas, ciclos y trayectos

La dialéctica, si no fuera bien operada, podría llevar a la paradoja de que las estructuras académicas acaben, de un modo u otro, contrapuestas a las transformaciones que ellas mismas alimentan y estimulan. La contradicción potencial acaso hoy se vislumbre en múltiples dimensiones. En desarrollar el conocimiento que pretende explicar el mundo, y al mismo tiempo reconocer y poner de manifiesto su incompletitud. En aceptar que hay diversas maneras de adquirir un saber y, a la vez, reivindicar la certeza de saber lo que hay que saber y cómo hay que enseñarlo. (...) En admitir que la taxonomía clásica en que hemos ordenado las disciplinas es, en buena medida, arbitraria y quizás limitante, pero no poder operar sin tenerla en cuenta. En confundir la incongruencia de modelos cognitivos con carencias formativas. En adentrarnos en el vértigo de la era digital sin advertir –quienes tenemos formación predigital– nuestras limitaciones para entender lo que acaso sea la mutación más profunda de la cultura en la historia reciente. (Scheps, 2021, p. 415)

Las áreas, como unidades epistemológicas, representan los vastos sectores del saber disciplinar. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica.

Una actualización del currículo que tenga como objetivo optimizar la adquisición de saberes y competencias dentro de cada área e instrumentar estrategias específicas para entrenar en la formación de un pensamiento complejo requiere reflexionar sobre los mejores modos de abordaje para su óptima articulación y con finalidad última de la introyección.

Las tres áreas en que se divide la estructura del Plan de Estudios vigente resultan representativas de los amplios campos disciplinares. Para la nueva Matriz, en cada área, en tanto unidad epistemológica, la subdivisión de los saberes en subsistemas con propias lógicas puede recon-

figurarse a la luz de las estrategias perseguidas (subsistemas que denominaremos líneas de contenidos mínimos). La noción de sistemas abre la posibilidad de establecer vínculos entre algunas compartimentaciones existentes, lo cual facilita la integración en el proceso de adquisición de los conocimientos y en el planteo de las problemáticas.

En la presente propuesta se profundizan las estrategias de vinculación y articulación —entre los subsistemas y las tres áreas generales— en pos de configurar unidades de sentido significativas para la construcción del saber disciplinar.

Sosteniendo el diseño curricular en trama de áreas y ciclos, y habiendo propuesto la flexibilidad como premisa para la construcción de trayectos adecuados a los intereses estudiantiles, pero que garanticen una formación equivalente, es preciso puntualizar acerca de las reorganizaciones imprescindibles para que tal ejercicio de discernimiento sea practicable.

Se han mencionado los diferentes aspectos que impulsan esta actualización curricular, entre ellos, una recurrente sugerencia de especialistas es la de orientar las actividades curriculares de manera modular y organizada, para permitir al estudiantado conducir el pensamiento y concentrar su energía en un número acotado de actividades. Es así que, en consonancia con el manifiesto interés (casi en tono de reclamo) que insistentemente se presenta por parte de estudiantes y docentes en torno a la multiplicidad de actividades superpuestas y exigencias de dedicación incumplibles, se plantean actividades curriculares integradas por área y *líneas de contenidos mínimos*, con la carga horaria concentrada en días de cursado pautados por áreas de conocimiento como propuesta superadora a la disgregación actual.

Una de las condiciones necesarias para la concentración del esfuerzo y los recursos, que además permite acotar las acciones en paralelo, es limitar la duración de los procesos. De manera que el desarrollo de las unidades en plazos menores permita la rápida reinserción o recuperación en caso de retraso, e inclusive habilite un trayecto con mejores posibilidades de avance para aquellas personas que no pueden o no quieren seguir los plazos propuestos por el Plan de Estudios. La duración de las AC se propone entonces en forma cuatrimestral, para abonar a la idea de concentración y reducción de actividades (lo que redundaría en menor cantidad de exámenes, pero no implica reducción de contenidos). Los procesos cuatrimestrales se asemejan más a la realidad de las exigencias que el campo disciplinar impone en su ejercicio, asimismo apela a predisponer a un mayor foco de atención, que se diluye en periodos más laxos (tendiendo a la alternancia de esfuerzos con otras actividades curriculares). La cuatrimestralización, además, facilita las adecuaciones de trayectos reconocidos y acreditables en el SNRA y en los casos de internacionalización estudiantil y docente.

Al momento de repensar la distribución de contenidos, es fundamental ordenarlos en razón de generar unidad de sentido en los ciclos de cada carrera. Asimismo, su distribución y los procesos en que se insertan no son los únicos factores ponderados, es imprescindible enunciar un aspecto que se instituye en el vértice gravitante: “la pertinencia y legitimidad”, el recorte y composición de tales saberes.

“Los conocimientos se debilitan, se deterioran valiosas relaciones entre conocimientos de ciencias básicas y conocimientos profesionales y, de esta manera, los nuevos aprendizajes que se realizan pierden sustento y organicidad” (Camilloni, 2016, p. 73).

Nos remitimos aquí a lo definido en el nodo problemático “Contenidos”, donde la actualización constante exige el enunciado de los mismos en clave de categoría conceptual en favor de facilitar la actualización a través de la planificación, modalizando adecuadamente su instrumentación.

La adopción de tales criterios refrenda también la posibilidad de incorporar como “acreditables” formalmente actividades sustantivas de extensión e investigación, entendiendo perimida su concepción como “extracurriculares”. A estos fines será menester reglamentar las condiciones de equivalencias de créditos en relación al área de conocimiento de mayor pertinencia en que se declare y a los periodos de aplicación de las/los estudiantes involucradas/os en tales proyectos, supeditando su reconocimiento a la presentación de un informe de desempeño por parte del equipo responsable.

Optativas con sentido a una Certificación de Trayecto Orientado

Entre los requisitos explicados con anterioridad, se mencionó que un porcentaje de la carga horaria total de cualquier carrera debe estar constituido por Asignaturas Optativas o Electivas, según el Reglamento General de Carreras de Grado de la UNL. Así es que las mallas curriculares que se presentan más adelante contemplan el tiempo y el momento para el cursado de las mismas en cada carrera como parte de la formación necesaria para la obtención del título.

Las optativas SON parte de la formación académica disciplinar y, entre las mismas, pueden escogerse trayectos prescritos o trayectos no prescritos.

Con el espíritu de ofrecer orientaciones a través de dichas asignaturas,¹ surge la posibilidad de otorgar una “Certificación de Trayecto Académico Orientado” a quien acredite trayectos prescritos.

Asimismo, será válido otorgar certificación a los trayectos no prescritos como detalle analítico del recorrido transitado sin la acreditación de una orientación específica.

Para ambos casos, se cuenta con la nueva normativa de Complemento al Título² que, otorgada por la Universidad, acredita tales experiencias, así como todas aquellas vinculadas a la investigación, iniciación a la docencia y extensión.

En cualquier caso, se trata de una certificación especial, que no afecta los alcances de los títulos generalistas, pero reconoce y pone en valor el ejercicio de la flexibilidad curricular y se prevé que el/la profesional pueda presentarlo ante una oferta laboral o académica si considera que le significará un plus para su postulación.

Criterio general para constituir la oferta de Certificaciones de Trayectos Académicos Orientados (trayectos prescritos):

¹ Y atendiendo a las recomendaciones externas acerca de la necesidad de que las mismas deben responder a un eje temático conceptual respecto de un bloque de conocimiento

² Res. CS 231/16 Complemento al Título

- Cada trayecto de orientación tendrá, como mínimo, un total equivalente a los créditos optativos exigidos por cada plan, más ocho (8) créditos (30 créditos totales AyU; 24 créditos totales LDCV y LDI).
- Las asignaturas optativas tendrán una carga de (60 horas) 4 créditos; o (90 horas) 6 créditos.
- Cada trayecto deberá contener al menos dos asignaturas transversales.
- Podrán incluirse hasta 8 créditos por actividades de investigación y/o extensión.³

Esbozamos un ejemplo con asignaturas optativas ficticias de LDCV para graficar la instrumentación.

Trayecto de Orientación para LDCV en Diseño y distribución de productos editoriales:

- (60 horas) Diseño y producción editorial I (Transversal) 1 – exigible para el título generalista.
- (60 horas) Diseño y producción editorial II (Transversal).
- (60 horas) Tipografía avanzada.
- (60 horas) Consumo y cultura de masas.
- (60 horas) Ilustración.
- (60 horas) Presupuestos, costos y economía.

El trayecto prescrito especifica asignaturas de una oferta mayor que perfilan determinada orientación. Quien desee obtener la certificación deberá acreditar la totalidad del listado enunciado.

5.2.2. Actividades curriculares de ingreso y egreso

Actividad curricular de ingreso

En virtud a las conclusiones expuestas en el punto 2.3.6., se presenta como alternativa a la actividad curricular única la *instrumentación de tres actividades curriculares* en orden a la identificación de las unidades de conocimiento que estructuran la currícula, cada una con sus lógicas singulares. Esta opción propendería a un proceso pautado de incorporación de rudimentos (en tanto presupuestos compartidos) en primera instancia para abordar luego las operaciones de integración. Igualmente, anticiparía el comienzo de los desarrollos específicos como iniciación a las líneas de contenidos de la carrera y, en tal cometido, posibilitaría la verificación de saberes o competencias que se hilarán en los futuros trayectos. En este caso, la evaluación y calificación toman grados de autonomía consecuentes a sus objetivos particulares (puesto que se trata de introducción a los subsistemas específicos de cada área), aunque no debe soslayarse su necesidad de visualización desde el campo disciplinar integral, prefigurando su integración.

³ Se prevé la creación de asignaturas optativas tales como Iniciación a la investigación I y II, como también Prácticas en actividades de Extensión I y II, con el objetivo de registrar las actividades desarrolladas por estudiantes en los proyectos institucionales. Las mismas estarán a cargo de la Secretaría de Investigación y de la Secretaría de Extensión, respectivamente, y se definirá con directores/as de Proyecto las instancias acreditables.

Asimismo, y contemplando las particularidades de cada carrera y el contenido de sus campos específicos, es viable recomponer una *única actividad curricular* si —y solo si— se imprimen en las prescripciones del plan correspondiente definiciones que incluyan: un cuerpo de objetivos y contenidos único, matriz didáctica, dinámicas de interrelación del equipo docente y su operabilidad para las evaluaciones integradas. Esta propuesta consiste en una ACTIVIDAD PROPEDÉUTICA PROYECTUAL (APP) en la cual el/la estudiante pueda sintetizar distintas herramientas que le permitan reconocer, analizar, materializar y comunicar un objeto, espacio o signo, orientándose específicamente a la disciplina proyectual correspondiente.

Es menester incorporar a tal actividad los rasgos positivos de las experiencias transitadas: la efectividad demostrada en la retención como actividad curricular única y su modalidad de promoción directa, así como su objeto de carácter inicial a los fundamentos de lo que luego se enseñará con mayor extensión y profundidad.

Se trata, en ambos casos, de aportar los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, imprescindibles y básicos de la disciplina, en busca del desarrollo incipiente de habilidades que habrán de perfeccionarse y profundizar en el camino curricular que cada estudiante construya *a posteriori*.

Sin duda, la mirada holística de las disciplinas proyectuales encuentra en las fases introductorias el ámbito por excelencia para sumergirse en el mundo del diseño, y aun así ha de contemplarse el permitir al ingresante reconocer en el proceso proyectual la matriz de la carrera seleccionada.

Actividad curricular de egreso

Con relación a lo expresado en el apartado 2.3.7., se refrenda la actividad curricular final como espacio transversal y de síntesis, cuya modalidad ha de ajustarse fundamentalmente a los requerimientos en función del estado del arte en materia de investigación proyectual, que faciliten el abordaje y permitan el anclaje en los desarrollos de las experiencias de las que se abreve en los estadios finales de las carreras.

En este sentido, cabe la posibilidad de proponer **alternativas metodológicas para abarcar tal diversidad** de trabajos finales estableciendo un mínimo de requisitos comunes y un enunciado específico de objetivos a alcanzar para cada opción en clave teórica y proyectual.

Previo al cursado de la AC de egreso, debe contemplarse una instancia previa de problematización y selección de antecedentes, que se efectúa al momento de la elección de alguna de las asignaturas optativas cursadas entre 2 y 4 semestres anteriores al cursado de TFC. Tal operación se instrumenta como parte inescindible de la oferta optativa dentro de las líneas de contenidos (así también serían válidas otras actividades curriculares acreditables de investigación y extensión). De tal modo, se viabiliza la posibilidad de acreditación conjunta con determinadas asignaturas optativas pertenecientes a los trayectos prescritos para orientaciones formativas.

Se propone una actividad final de carrera a desarrollarse en un cuatrimestre intensivo, en el cual se componen las definiciones de estructuras conceptuales argumentales y se transita el desarrollo de la propuesta proyectual (imbuidos en el devenir temporal, tal como se produce naturalmente la indagación en esta naturaleza de producción de conocimiento).

Esta actividad estará guiada por el equipo de cátedra y podría contar con el apoyo de hasta tres docentes tutores que, según la temática, cada estudiante/grupo de estudiantes podrá incorporar a su proceso.

Las currículas renovadas proponen una actividad de TFC que considere el desarrollo de una propuesta de carácter proyectual como síntesis del proceso de formación disciplinar, en que **“el proyecto” implica necesariamente los aportes de las demás áreas para generar respuestas de diseño pertinentes al contexto en el que opera**. Por ello, los respectivos representantes docentes habrán de analizar las especificidades de la modalidad para cada disciplina.

En el diseño curricular está contemplada la posibilidad de que en esta instancia el/la estudiante curse simultáneamente asignaturas optativas que, según la temática escogida, continúen abonando directa o indirectamente al TFC.

La conclusión de este proceso sería una defensa oral y pública frente a una mesa examinadora constituida con integrantes de la cátedra y de profesores/as de las áreas mayormente involucradas en la propuesta (en los turnos de examen del calendario académico).

5.2.3. Requisitos para el desarrollo de trayectos

En función de los inconvenientes que acarrea la flexibilidad excesiva y casi absoluta en la que se han desarrollado los planes vigentes, y sin intención de retornar a la rigidez que otrora preveía en nuestra institución, se vislumbra la necesidad de establecer algunos lineamientos que garanticen el cumplimiento o acreditación de conocimientos básicos (o de menor complejidad) para acceder a los tramos de formación profesional o de mayor complejidad.

En la normativa del sistema de correlatividades se incluyen los requisitos denominados Sistema de correlatividades en las asignaturas seriadas y para los cambios de nivel. El criterio que organiza esta normativa está basado en las cargas horarias presenciales traducidas a créditos.

Se contradice con esta normativa la idea de correlatividad como contenidos, conocimientos o saberes desarrollados desde las asignaturas para contribuir a sustentar o integrarlos al desarrollo de Proyectos y Talleres como criterio de formación integral. La exigencia de cursado y aprobación de un número de horas para continuar el cursado no constituye un requisito de correlatividad aunque así se la denomine, ya que justamente no está establecido en base a un orden justificado por el desarrollo del aprendizaje y/o cualquier contenido sino como un requisito a cumplir.

Por eso, si las exigencias de correlatividad en el caso como el de esta carrera, de Diseños Curriculares organizados alrededor de una actividad curricular anual, en todos los años y con exigencia de cursado y aprobación sumada a la ya mencionada distribución de AC que hacen homogéneas las horas, son un obstáculo muy fuerte en el no rendir de los estudiantes, en sus secuencias de cursado, en el retraso y en el abandono.

(...) Se sostiene también que no es adecuada la idea de una normativa que considera un cursado verticalmente compuesto por AC que contribuyen a la formación integrada con un criterio de correlatividad que obstaculiza el cursado en los pasos previstos y que se abandona de hecho al permitir la continuidad de los itinerarios sin asegurar esa simultaneidad. (Caillón en Fierro, Serra & Vogel, 2022, p. 34)

Currículos más abiertos o más cerrados representan programas de formación que responden sea a filosofías distintas en lo que se refiere a la autonomía que debe desarrollar el alumno o, eventualmente, a condiciones restrictivas impuestas por la carencia de recursos para disponer de una oferta variada de alternativas de formación. (Camilloni, 2016, p. 71)

Un criterio lógico es, ante una línea de actividades curriculares correlativas de profundización y/o especificidad creciente, que se establezca el requisito de haber cumplimentado la acreditación de la primera AC de la línea para acceder a la acreditación de la segunda (este precepto existe, imperfecto, en nuestros planes puesto que, en el caso de las promociones, puede no haberse cumplimentado la acreditación de la correlativa anterior). Ligado a este criterio, también debería requerirse la acreditación de la primera y segunda AC de la línea, para acceder a la aprobación de la tercera. De no establecerse con claridad esto último, persistirán los conflictos recurrentes con las asignaturas. Actualmente se permite por ejemplo el sostenimiento de regularidad de dos asignaturas correlativas (o acumular una tercera), y aun así acceder a la promoción de la de mayor complejidad sin haber acreditado la primera. Esto conlleva, además, a sostener el estado de “promoción pendiente” hasta el momento en que se puede aprobar las dos anteriores. En la implementación de nuevas propuestas se permitirá acumular las regularidades de hasta dos actividades curriculares de la misma línea de contenidos mínimos.

Ejemplos:

- Para rendir o promocionar Biología II es requisito tener aprobada Biología I.
- Para regularizar Biología III es requisito tener aprobado Biología I.
- Para acceder al régimen de promoción de Biología III es requisito tener aprobadas Biología I y Biología II.

A su vez, se deben establecer criterios que garanticen que quien acceda a cursar el ciclo siguiente al inicial de una carrera haya acreditado las suficientes actividades curriculares que den cuenta de la aprehensión de conocimientos y la posibilidad de abordar el nuevo ciclo con la necesaria solvencia, de manera que se propicie un avance en la carrera. Hoy, las exigencias establecidas en el Plan de Estudios no resultan suficientes en la tarea de ganar condiciones de rendimiento académico sostenibles.

En consonancia, habrán de evaluarse con mayor precisión los estadios más propicios para incorporar las optativas y electivas en función de recuperar para ellas su cometido original (el de ofrecer orientaciones y/o certificaciones complementarias al título). Aquí la contrastación con diversos planes de estudio de disciplinas análogas nos lleva a proponer la mayor parte de la oferta a partir del desarrollo de cierta capacidad de conocimiento de base de los campos disciplinares, con lo cual han de ubicarse a partir del estadio medio y tendiendo al ciclo superior o profesional de las carreras.

En los modelos de mallas que se observan más adelante se insertan en los ciclos superiores a efectos de una cursada ideal con relación a los tiempos de dedicación; sin embargo, los requisitos para su cursado pueden hacer que un gran número de las ofertas sea accesible desde niveles inferiores (a partir del tercer año del plan prescrito).

Requisitos propuestos aplicables a las tres carreras:

- La correlatividad directriz es solo horizontal.
- En cuanto a los procesos y desarrollo coherente en el aprendizaje, se establecen parámetros sobre los créditos hoy exigibles (75 %) en los cambios de ciclo.

En el capítulo correspondiente a cada carrera se especifican los criterios de requerimientos para avanzar en el Plan de Estudios.

5.2.4. Aportes al diseño de un nuevo Régimen de Enseñanza FADU

En lo que respecta a la normativa que complementa toda propuesta académica, en la que se definen los criterios con los que han de ponerse en práctica las actividades del plan de estudio, es preciso realizar algunas precisiones sobre el modo en que se concibe la operativización del mismo. Así:

- Los talleres de proyecto y diseño, respectivamente, serán las únicas actividades de promoción directa obligatoria; todas las demás actividades curriculares deben contemplar la posibilidad de acreditación por medio de examen regular y libre.
- Debe considerarse más de una modalidad didáctica para el acceso a la regularidad de todas las actividades curriculares (excepto los talleres).
- Deben estimarse, en términos de racionalidad y proporcionalidad, las exigencias para los exámenes libres, tornándolos una opción real y adoptable.
- Debe considerarse más de una posibilidad de acceso a la promoción directa de todas las actividades curriculares.
- La condición de regularidad debe limitarse a 24 meses o 5 insuficientes, lo que ocurra primero.

5.2.5. Premisas operativas para la composición de la propuesta

Analizados dificultades y problemas, es preferible sostener una duración acotada de la carrera evitando el riesgo de que se dilate excesivamente. Un cúmulo de interrogantes se plantea entonces: qué se acorta, cuánto se acorta, cómo garantizamos que cada vez haya más paridad entre la duración teórica y la duración real y qué es menester hacer para que esto ocurra, porque el reducir el número de años no siempre resulta en un acortamiento real. Este tiene como uno de sus determinantes el reglamento de regularidad de los alumnos, en particular, la duración de la regularidad y el número de asignaturas que los estudiantes pueden cursar simultáneamente. Alargar un año el Plan de Estudios de una carrera conduce a prolongar dos años o más la duración de esa carrera para muchos estudiantes. Es imprescindible estudiar la duración real de la carrera y tenerla en cuenta en el diseño del currículo, quitando lo prescindible y fortaleciendo lo necesario. (Camilloni, 2016, p. 73)

Con referencia a lo expuesto en el tratamiento del nodo problemático “**Carga horaria y dedicación a los estudios universitarios**”, y de las estrategias explicitadas como alternativas, se delinearon premisas generales que reconfiguran las mallas curriculares FADU que observaremos más adelante:

- Organizar todas las actividades curriculares en períodos no mayores a un cuatrimestre.
- Disponer no más de 4 a 5 actividades curriculares como máximo en simultáneo por cuatrimestre.
- La carga horaria de cada actividad curricular ha de comprenderse en bloques de 4, 6 u 8 horas semanales con vistas a facilitar la distribución racional de tiempos tanto para estudiantes como para docentes y facilitar las compatibilidades en créditos para recorridos más eficaces.

- Diagramar 24 horas de cursado semanal como máximo, sin superar las 6 horas de cursado por jornada y evitando superar las 60 horas de demanda total por semana.
- Propender a la organización del cursado por familias de conocimiento (áreas) y líneas de contenidos mínimos, evitando la sucesión de abordajes de distintos campos de conocimiento en una misma jornada.
- En virtud de las pautas anteriores, dosificar la carga de horas extraáulicas contemplando la variabilidad de intensidad descrita en el siguiente análisis:
- Como base, aplica 0,5 horas de demanda extraáulica a cada hora áulica, pudiendo considerarse 1,5 hora de demanda extraáulica por cada hora de cursado **solo en períodos acotados** y coordinados en los comités académicos.⁴

Esquema ejemplo

DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE CURSADO SEMANAL					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	TOTAL SEM.
Área Diseño	Área Diseño	Área Social	Área Tecnología	Área Diseño	
6 horas	4 horas	4 horas	6 horas	4 horas	24 horas

Consideraciones para la implementación

El desarrollo curricular es el proceso de implementación y desarrollo del currículum en el transcurso de situaciones educativas reales, particulares o específicas.

Incluye la consideración de los componentes docentes, administrativos, presupuestarios y normativos institucionales, así como los ámbitos de práctica entre otros. Alude también al hecho de monitorear y responder propositivamente a la variabilidad del contexto de aplicación, situaciones coyunturales, desvíos no deseados, etc.

Es preciso referir, ante la implementación de nuevos planes, a la diversidad de actores y cantidad de personas que se conjugan semanalmente en el desarrollo de las actividades en la FADU. La institución se debe una necesaria reorganización de plazos y tareas que garantizan las actividades sustantivas con la finalidad de potenciar el tiempo y espacio para otras alternativas que hacen a la vida misma y al desarrollo institucional de la Facultad.

Para el estudiantado, resulta fundamental que la propuesta académica presente un nivel de organización en la cursada que les permita previsibilidad en su rutina semanal y el desarrollo de otras actividades de índole personal (trabajo, práctica de deportes, actividades culturales, entre otras).

⁴ Como máximo, 1,5 horas extraáulicas por cada hora áulica. Se expresa "máximo" ya que se trata de una demanda que siendo constante se tornaría impracticable. Ejemplo de inviabilidad: si a las 24 horas de cursado de una semana se le agrega el máximo de 36 horas extraáulicas, se estaría demandando al estudiante durante 60 horas en la semana. En promedio, consistiría requerirle 12 horas diarias exclusivamente a sus estudios universitarios, cuestión que humanamente es imposible sostener a lo largo de los años de la carrera.

Para el personal docente, tener la certeza de disponibilidad de los espacios físicos o virtuales necesarios y apropiados, así como para el personal no docente contar con la previsibilidad suficiente para el desarrollo de las acciones de administración y para disponer de dichas infraestructuras en condiciones óptimas, lo cual resulta trascendental en escenarios de escasez e incertidumbre en materia de recursos.

En lo que respecta al uso de las instalaciones, se considera necesario eficientizar la utilización de los recursos espaciales y la infraestructura de soporte tecnológico y de servicios, de manera que la explotación de los mismos redunde en mejoras para el conjunto de la comunidad FADU.

06.

LICENCIATURA EN DISEÑO INDUSTRIAL

Propuesta Inicial

6.1. Perfil de Licenciado/a en Diseño Industrial

Quien se gradúa de la carrera FADU–UNL posee capacidades para idear y gestionar proyectos referidos al diseño de objetos, artefactos, máquinas y equipamientos en respuesta al contexto social, industrial y productivo, atendiendo a los criterios de usabilidad, funcionalidad, técnica y estética vinculados a las factibilidades de la producción y comercialización.

La carrera forma profesionales comprometidos con el medio, con perfil crítico–reflexivo, capacidad para detectar situaciones susceptibles del accionar disciplinar de diversa complejidad y plantear soluciones integrando equipos inter y transdisciplinarios.

Este perfil implica un amplio dominio de herramientas que se traducen en saberes –conocimientos, habilidades y destrezas– que los alcances del título comprenden y, asimismo, contiene, como condición intrínseca, la actitud proactiva de *aprender a aprehender* en dirección a su formación continua para el desempeño profesional y disciplinar a través de la vida.

Conocimientos

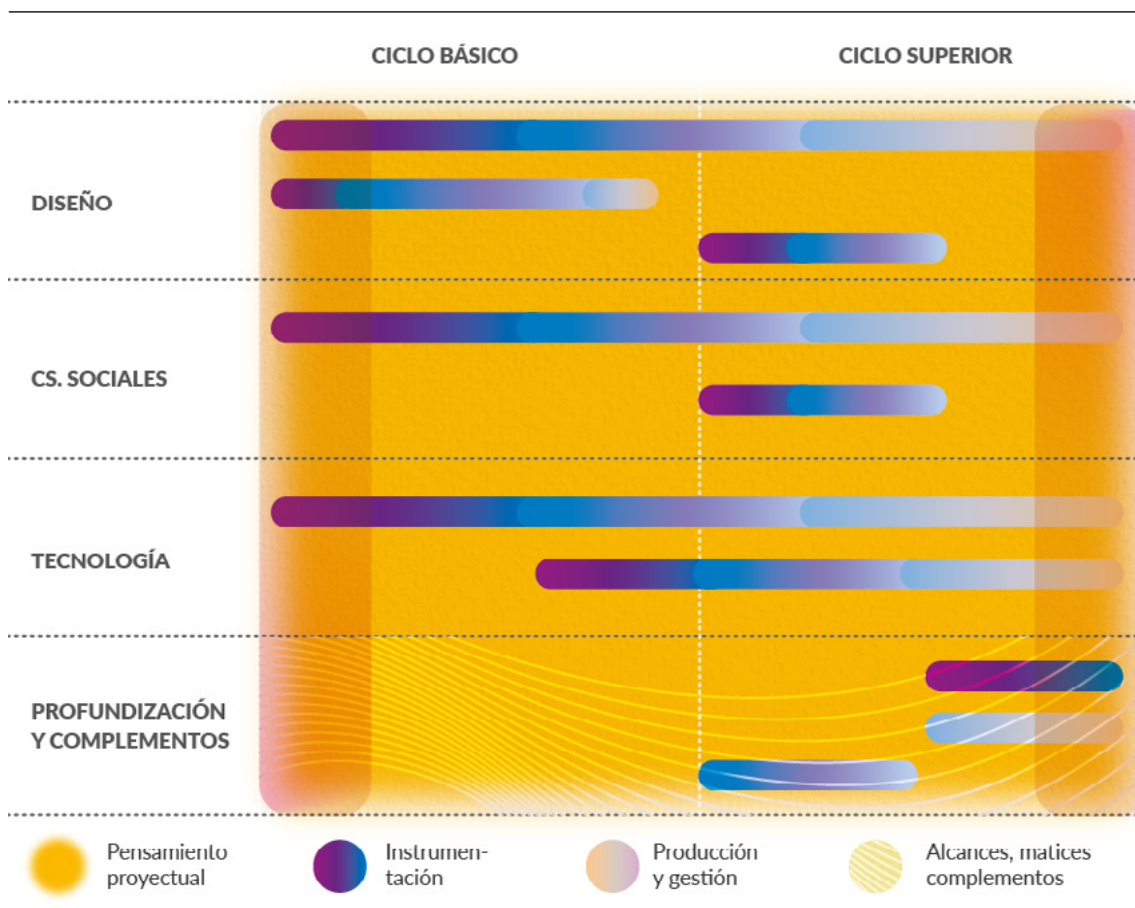
- En metodologías proyectuales para la planificación, diseño y proyecto de productos que resuelvan demandas sociales o productivas, respetando las condiciones socioculturales y ambientales.
- En ergonomía y antropometría, para la ideación, concepción y materialización, como parte del marco teórico que sustenta la disciplina otorgándole una marca de identidad.
- En recursos para comunicar de manera integral o parcial y específica los proyectos.

- En historia y teorías del diseño, necesarios para reconocer las referencias que se pongan en juego en los desarrollos proyectados.
- En tecnología y técnica, para desarrollar los procesos de diseño y materialización de su producción.
- En organización y coordinación de equipos de trabajo.

Alcances del título

- Diseñar, rediseñar, modificar, adaptar o reformular productos con distintos niveles de complejidad funcional y técnica en diferentes escalas de producción.
- Aplicar métodos de investigación proyectual en función de los requerimientos del medio en el que se actúa.
- Dominar diversidad de herramientas análogas y digitales para afrontar proyectos de diseño de distintas escalas.
- Generar, coordinar y evaluar emprendimientos e innovaciones de la disciplina o en escenarios multidisciplinares.
- Asesorar con experticia acerca del modo en que el diseño industrial potencia y optimiza objetos, artefactos, máquinas y equipamientos.

6.2. Malla curricular



Adoptando los criterios explicitados en la Matriz general,¹ se representa el diseño tramado de la malla curricular abocada al desarrollo del pensamiento proyectual como principal cometido, ubicando en las áreas y los ciclos las líneas de bloques de contenidos y sus principales objetivos en códigos de color. Igualmente, se grafica el acompañamiento de los componentes que imprimen matices a los alcances de título y la posibilidad de trayectos formativos orientados (en su situación ideal de equilibrio de carga de dedicación, aunque no taxativamente limitados).

Tal representación colabora en la construcción de los futuros indicadores de seguimiento curricular, en virtud de los ajustes y mejoras a que pueda someterse el plan y, a su vez, como instrumento para las correspondientes evaluaciones de acreditación (en corto plazo aplicables a todas las carreras que voluntariamente se presenten).

Teniendo en cuenta que el pensamiento proyectual constituye el campo integrador de la carrera, resulta necesario explicitar lo referente a los cometidos primarios de las líneas de contenidos. Estos atienden a las categorías de:

- a. **Instrumentación:** provee los instrumentos y fundamentos indispensables para la interpretación, abordaje, definición y comunicación de la propuesta de diseño.
- b. **Producción y gestión:** desarrolla los aspectos atinentes a la materialización concreta de la producción, a la legislación que regula dichos procesos y al estudio a la planificación y evaluación.

6.3. Ciclos de aprendizaje

Son instancias intermedias de un proyecto pedagógico que definen cada estadio formativo, sus objetivos y tipos de formación, y que otorgan coherencia a las actividades curriculares en un proyecto global. Permiten la estructuración de los contenidos, las habilidades y actitudes de manera sincrónica.²

El conjunto de los ciclos de aprendizajes ha de comprender el enfoque de la totalidad de la currícula en acción como dispositivo para el desarrollo del *pensamiento proyectual*.

Ciclo Básico

Introdutorio e instrumental. Define la pertenencia a la disciplina y ofrece las nociones fundamentales de la formación general y básica disciplinar. Sus objetivos son:

- Iniciar en el conocimiento de las tres áreas de la carrera: Tecnología, Diseño y Ciencias Sociales, experimentando y ejercitando el proyecto como respuesta integral y brindando los rudimentos de la formación específica e instrumental para la producción del diseño a partir de las formas, los materiales y el manejo de herramientas analógicas y digitales.
- Brindar una formación inicial que otorgue fundamentos en favor de los procesos de interpretación del contexto como medio de acción proyectual.

¹ Ver apartado 5.4. Modelo de Matriz curricular FADU.

² Ver art. 16: Disposiciones generales a las carreras de grado, en anexo Reglamento de Carreras de Grado UNL.

- Generar habilidades metódicas de trabajo con los materiales de estudio y proveer instrumentos para su interpretación.

Ciclo Superior

El Ciclo Superior es **profesional y específico** porque profundiza en la pertinencia disciplinar y la formación profesional especializada de manera integral. Se centra en multiplicar las orientaciones e integrar los conocimientos y habilidades adquiridos previamente. Reconoce cursantes capaces de distinguir y definir intereses disciplinares particularizados y enfoques profesionales más específicos motivando su autogestión y autonomía.

Se propone la formación de profesionales del diseño con capacidad analítica, pensamiento crítico y actitud reflexiva. Comprende la reposición de diferentes marcos conceptuales y metodológicos para el hacer proyectual, provenientes tanto de las ciencias sociales como de la tecnología.

Por todo ello se propone:

- Dominar las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que habilitan a operar desde la proyectualidad del diseño industrial en un contexto sociocultural determinado.
- Desarrollar la capacidad de seleccionar y operar los instrumentos, medios, procesos, sistemas o representaciones adecuadas para la construcción de la respuesta disciplinar.
- Desarrollar y ejercitar la capacidad de crítica sobre las producciones de diseño y la capacidad de evaluación de la producción de diseño industrial, su aptitud de usabilidad, su condición sociocultural y su situación espacio-temporal.
- Reconocer potenciales espacios para la especialización y ámbitos de ejercicio profesional.

6.4. Áreas de conocimiento

Las áreas, como unidades epistemológicas, representan los vastos sectores del saber disciplinar. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica.³

6.4.1. Área de Diseño

Se ocupa de los conocimientos vinculados a la resolución de problemas proyectuales disciplinares de diversa complejidad y multidimensionalidad. Reconoce la capacidad de definir las necesidades humanas y operar metodológicamente desde la proyectualidad del diseño para dar respuesta y transformar el hábitat en pos de mejorar la calidad de vida de las personas.

Opera desde las herramientas propias del diseño industrial y se vale de los aportes de otras ciencias que son auxiliares al proyecto.

Propone metodologías propias del diseño para, didácticamente, ensayar ejercicios que permitan analizar, experimentar, comprender y manipular diversos sistemas de representación y

³ Ver art. 25: Disposiciones generales a las carreras de grado, en anexo Reglamento de Carreras de Grado UNL.

construcción de objetos y materiales. Asimismo, plantea planificar y organizar el desarrollo de proyectos en virtud de las estrategias trazadas para los mismos.

Objetivos en Ciclo Básico

- Proporcionar los fundamentos básicos de teoría, método y estética a los efectos de abordar problemáticas de diseño y plantear resoluciones proyectuales.
- Propiciar sistemas y lenguajes normalizados de comunicación y representación de proyectos contemplando los posibles procesos productivos e introducir en medios digitales al servicio del diseño, desarrollo, simulación y representación de proyectos.
- Comprender la integralidad del diseño, su campo de acción, elementos constitutivos y modos de abordaje.

Objetivos en Ciclo Superior

- Alcanzar los niveles de complejidad y profundidad que requiere la resolución de problemas de diseño en diversas escalas, focalizando en la innovación como respuesta.
- Dominar la planificación, ejecución y gestión de proyectos de desarrollo y producción.
- Afianzar las aptitudes y capacidades, profundizando el desarrollo del producto, para alcanzar autonomía proyectual.
- Reconocer los espacios de especialización disciplinar y ejercicio profesional en vinculación con el medio.

6.4.2. Área de Ciencias Sociales

Se conforma con los aportes de diferentes ciencias sociales y humanas que brindan el marco teórico para operar proyectivamente sobre un contexto determinado. Brinda los encuadres conceptuales para comprender los fundamentos disciplinares y los procedimientos que constituyen las producciones contextualizadas.

Didácticamente, aborda el análisis y la crítica del diseño industrial, la dimensión epistémica del campo, su historia y su genealogía.

Objetivos en el Ciclo Básico

- Iniciar en el conocimiento de las ciencias sociales y humanas para la interpretación y producción de las prácticas de diseño.
- Comprender la dimensión histórica y social del diseño como disciplina y como práctica.
- Desarrollar el conocimiento situado, atendiendo a la comprensión responsable de los contextos local y regional.

Objetivos en el Ciclo Superior

- Desarrollar capacidad de crítica en la producción y en la problemática del diseño y la producción industrial, su condición histórica e ideológica y su situación espacio-temporal.
- Brindar los marcos teóricos específicos para el hacer proyectual, focalizando en aquellos que se vinculan con la usabilidad como elemento que articula forma y función.
- Reconocer las condiciones de producción en que se desenvuelve la práctica disciplinar contemporánea en los contextos regional, nacional e internacional.

6.4.3. Área de Tecnología

Aborda la dimensión tecnológica de la disciplina como parte elemental del proyecto de diseño, tanto en los recursos tecnológicos implicados en los procesos de generación y análisis de objetos y sistemas, como en los ensayos y desarrollos formales y/o en la producción material o digital de los productos de diseño resultantes.

Objetivos en el Ciclo Básico

- Comprender el rol de la tecnología con una mirada sistémica sobre los diferentes componentes que constituyen la producción y la gestión del diseño.
- Introducir en las prácticas de tecnologías utilizadas en el campo de la producción.
- Proporcionar herramientas que permitan la experimentación en innovación para el desarrollo de los procesos proyectuales y su materialización.
- Abordar la complejidad técnica desde metodologías proyectuales.
- Reconocer los diferentes lenguajes disciplinares pertinentes a cada recorte epistemológico involucrado en el pensamiento proyectual (técnicos, formales, físicos, visuales, inmateriales).

Objetivos en el Ciclo Superior

- Proporcionar herramientas de análisis y cálculo para el abordaje de enclave proyectual de los productos de diseño industrial.
- Propiciar el desarrollo técnico de productos y su testeado a través de validaciones funcionales.
- Comprender el funcionamiento de las diversas organizaciones para abordar el planeamiento, administración y control de los procesos.

6.5. Líneas de contenidos mínimos

En consonancia con las premisas explicitadas en el apartado 5.2. del Plan General (Modelo de Matriz FADU) y con la malla estructurada en virtud de las bases conceptuales expuestas en el apartado 2. (Malla curricular) del presente documento, se organiza la propuesta con la disposición de las Actividades Curriculares de Ingreso y Egreso y la definición de las Líneas de contenidos mínimos con su correspondiente carga horaria. Sobre estas últimas, se sugieren a

continuación algunas nociones⁴ que pueden operar como disparadores para la composición de objetivos específicos a cada asignatura y contenidos (en clave de categorías conceptuales) de cada espacio pedagógico disciplinar por parte del cuerpo docente.

Vale explicitar que los bloques de actividades curriculares representados no designan en sí mismos la asignatura particular que allí se dicte, sino la denominación de la Línea de contenidos mínimos como criterio general.

En el proceso colaborativo de composición de objetivos y contenidos, se hará lo propio avanzando del todo a la parte. En primer lugar, se producirán las definiciones para el conjunto de actividades curriculares de la Línea. En segundo lugar, se llevará a cabo su organización, dentro de los bloques por ciclo y nivel (observando los objetivos de cada periodo formativo), así como la denominación definitiva de cada asignatura.

⁴ Surgen como síntesis de la contrastación de los contenidos del Plan vigente con las conceptualizaciones recurrentes en las planificaciones de las cátedras.

6.5.1. Propuesta de organización de contenidos en la malla curricular

LICENCIATURA EN DISEÑO INDUSTRIAL												
CICLO BÁSICO						CICLO SUPERIOR						
	1° Nivel		2° Nivel		3° Nivel		4to Nivel		Hs. Sem.	Hs. Totales	Hs. por área	
	1°cuat.	2° cuat.	1°cuat.	2° cuat.	1°cuat.	2° cuat.	1°cuat.	2° cuat.				
Área Diseño	A		TDI I (8)	TDI II (8)	TDI III (8)	TDI IV (8)	TDI V (8)	TDI VI (8)		64	960	
	B	(8) PyR (6)	FyR I (6)	FyR II (6)	FyR III (6)					24	360	
	C					Erg. I (4)	Erg. II (4)			8	120	
Área Social	D		H, TyC I (4)		H, TyC II (4)		H, TyC III (4)			12	180	
	E	Soc. (4)				SyC. (4)				8	120	
Área Tecnología	F	Tecno. (6)	MyP I (6)	MyP II (6) Mat.A.D 4	MyP III (6)			GdP (4)		28	420	
	G					Fis. I (4)	Fis. II (4)			16	240	
OyP	H						Op.O (4)			4	60	
	I							Op.O (4)	Op.O (4)	8	120	
	J							Op. O.T (4)		4	60	
											100h. pca.	
Hs. sem.	24	24	24	24	20	24	20		16	2640	2740	

Las asignaturas tienen 4, 6 u 8 horas semanales.

Asign. Optativas Orientadas pueden cursarse a partir del 3er año (Requisitos de Ciclo Superior).

Trayectos Académicos Orientados (Ej.): Diseño de objetos urbanos; Diseño para la movilidad y accesibilidad.

Opt. Orientadas Transversales (Ej.): Diseño y producción de mobiliario urbano, Diseño y producción de electrodomésticos; Prácticas sustentables en el diseño; Diseño para la innovación científica; Evaluación de proyectos.

Opt. Orientadas Diseño (Ej.): Taller de producción; Diseño de productos; Electrónica para diseño industrial, Diseño para la salud.

Opt. Orientadas Cs. Sociales (Ej.): Met. de la investigación; Epistemología del diseño; Sociología aplicada al diseño; Usos y modos de habitar; Diseño y estudios culturales, Innovación lab.

Opt. Orientadas Tecnología (Ej.): Emprendedurismo, Objetos y estructuras efímeras; Materiales específicos; Industria aplicada.

Referencias:

OyP. Orientaciones y Profundizaciones.

PyR Proyecto y Representación

TDI I-VI. Taller de Diseño #

FyR I-III. Forma y Representación #

ERG. I-III. Ergonomía #

HTyC I-III. Historia, Teoría y Crítica #

Soc. Sociales

SyC. Semiótica y Comunicación.

MyP. Materiales y Procesos

Fis. I-II. Física #

GdP. Gestión de Proyectos

Op.O. Optativa Orientada

Op.O.T. Optativa Orientada Transversal

Actividades Curriculares de Ingreso

Se presenta como alternativa a la AC única, la instrumentación de tres actividades en orden a la identificación de las unidades de conocimiento que estructuran la currícula.

Tal replanteo implica anticipar el inicio de la adquisición de saberes específicos para la integración en instancias inmediatamente sucesivas.

La AC vinculada al área de Diseño se integra con los fundamentos y rudimentos metodológicos del proceso de diseño y con las operaciones de la forma como abordaje primario, articulando el reconocimiento de códigos disciplinares específicos para su comunicación y representación.

Los campos de conocimiento Tecnológico y Social abordarán sus lógicas y métodos particulares en función de ofrecer los presupuestos básicos necesarios para encarar estrategias de vinculación y articulación posteriores y formar así unidades de sentido significativas para la construcción del saber disciplinar, tal como es objetivo del Plan.

Las tres AC constituyen el punto de acceso a sus propios campos y Líneas de contenidos mínimos, aportando a la vez una mirada integradora que abre la posibilidad de instrumentar instancias puntuales de ejercicios de cruce e integración como reconocimiento de las complejidades implicadas en la construcción del pensamiento proyectual.

Si bien esto conlleva la adición de dos AC, en los hechos, en términos de los desarrollos y las demandas, podría resultar más eficaz que la situación actual, reducir incluso la dispersión al disminuir las actividades y evaluaciones, concentrar el acceso a los saberes y proponer posibles instancias de encuentro y articulación.

Actividades Curriculares de Egreso

Los cometidos y modalidades del TFC, oportunamente propuestos en el apartado 5.2.2 del Plan General lo promueven como instancia de desarrollo de una respuesta de carácter proyectual como síntesis del proceso de formación disciplinar en que “el proyecto” implica necesariamente los aportes de las demás áreas para generar respuestas de diseño y argumentos pertinentes al contexto en el que se opera.

A este espacio transversal se suma el de Práctica Profesional, entendida esta como una experiencia que atraviesa el propio ejercicio de la disciplina en todas sus dimensiones. Plantea dos fases: la de la documentación como instrumento de comunicación normativa y ejecutiva, además de expresiva de intencionalidades y garantía de factibilidad de la idea; y la de la práctica profesional en diversos medios de actuación como muestra de la capacidad de desempeño asistido por profesionales en ejercicio y supervisado a través de informes, siendo la actividad experiencial más compleja y completa de la currícula.

Nociones para la construcción de los objetivos y contenidos

A. Talleres de Diseño Industrial

Ejercicios de diseño – objetos – línea – familia – usuario – demanda – usos – contexto – cultura – antropometría y ergonometría – ideas generadoras – tipologías – sistema – problema – diseño estratégico – usabilidad.

B. Forma y representación

Forma – objeto – comunicación – observación – comprensión – representación – lenguajes – parámetros – procesos – heurística – análisis – productos – estética.

C. Ergonomía

Ergonomía – biomecánica – sistemas– antropometría – interfaz – procesos – producción – servicios – análisis – evaluación – pruebas – seguridad – defectos.

D. Historias, teoría y crítica

Sociedad – cultura – espacio – modos de producción – condición histórica de la práctica del diseño – teorías – fundamentos – sistemas – producción de objetos – transformaciones productivas y socioculturales – conclusiones y perspectivas.

E. Semiótica y Comunicación

Fundamentos perceptivos – códigos – representación – retórica del objeto – experiencias urbanas – estética y producción de sentido.

F. Materiales y procesos / Gestión

Manufactura – producto – uso - sistemas – organización – materiales – comportamientos – mecanizados – mecanismos – máquinas – herramientas – métodos – metrología – ensamblaje – tolerancias – ajustes – producción – derecho – patentes.

G. Matemática / Física

Lógicas – operación – método – cálculo – abstracción – geometría – diseño – parámetros – forma – comportamiento – dimensionamiento – sistemas – procedimientos – interpretación.

H. e I. Optativas orientadas a áreas específicas

Contenidos de profundización – ampliación y/u orientación vinculados prioritariamente a algún área específica del diseño industrial. Son espacios de oportunidad estudiantil y docente para satisfacer intereses o delinear orientaciones en el primer caso y para recuperar en la formación de grado los resultados de líneas de indagación y propender a su retroalimentación a través de los aprendizajes colaborativos.

J. Optativas transversales

Contenidos que ponen el acento en el desarrollo proyectual sobre determinadas problemáticas ejercitando su abordaje de modo integral. Al igual que en la Línea I de contenidos, son espacios de oportunidad estudiantil y docente para satisfacer intereses o delinear orientaciones en el primer caso y para recuperar en la formación de grado los resultados de líneas de indagación y propender a su retroalimentación a través de los aprendizajes colaborativos.

6.6. Requisitos para el desarrollo de trayectos

Para cursar cualquier AC del ciclo superior será exigibles el 75 % de créditos del Ciclo Básico, dentro de los cuales han de tener acreditados (aprobados), como modo de garantizar la posibilidad de recuperación de contenidos imprescindibles para abordajes disciplinares de complejidad creciente, los siguientes espacios AC del ciclo inicial: Taller de Diseño Industrial II; Forma y Representación II; Materiales y Procesos II.

Al completar el Ciclo Básico se otorga el Diploma de Bachiller Universitario en Diseño Industrial.

Con la acreditación del Ciclo Básico y determinados créditos obligatorios y optativos ha de evaluarse la obtención de un título Diplomado Universitario apelando a ratificar los logros obtenidos en la etapa y ofrecer un diploma de egreso que certifica determinadas capacidades calificando a dicha persona para el mundo laboral. Créditos estimados = 40.

Al completar la totalidad de los créditos obligatorios y optativos requeridos obtendrá el título de Licenciado/a en Diseño Industrial, que podrá sostener un perfil híbrido (trayectos optativos elegidos con un criterio amplio sobre intereses diversos) o determinar la adquisición de una certificación de Trayecto Orientado en el Complemento al Título que solicite a la Universidad.

07.

GLOSARIO

Actividad Curricular (AC)

Se denomina así a todas y cada una de las actividades de enseñanza que prescribe el diseño curricular para la graduación, sea cual fuese su modalidad: asignaturas obligatorias, optativas, electivas, talleres, seminarios, pasantías, prácticas preprofesionales o profesionales, trabajos finales de graduación.

Actividades reservadas

Si se trata de una carrera regida por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES), también los alcances los fija cada universidad, pero el subconjunto de actividades reservadas que forma parte de esos alcances es definido mediante resolución por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU) compuesto por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) y el CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas).

El significado actual de las Actividades reservadas surge de una interpretación doctrinaria del artículo 43, y refiere a un subconjunto de los alcances del título o incumbencias en términos laborales, cuyo ejercicio profesional implica el riesgo público definido en la LES, por cuya razón la titulación posee tutela del Estado y su consecuente acreditación periódica por CO-NEAU. Para una misma titulación, los alcances del título pueden diferir entre las universidades, tanto por idiosincrasia institucional como por singularidades, tradiciones históricas o particularidades geográficas, sociales, culturales y productivas de la región en la que se inserta. Por el contrario, las Actividades reservadas de las titulaciones del artículo 43 son las mismas para todo el país.

Alcances del título

Es el conjunto de conocimientos, capacidades y competencias requeridas para el ejercicio de una determinada titulación. Es definido por las universidades en función de la formación académica brindada.

Áreas de conocimiento

Dentro de ellas pueden ser organizados y/o agrupados los contenidos en cada malla curricular.

Asignaturas electivas (RCG)

Son aquellas que el estudiante puede seleccionar más allá de los contenidos establecidos dentro del currículo, pudiendo la elección recaer en asignaturas de Planes de Estudios de otras carreras universitarias.

Asignaturas obligatorias (RCG)

Aquellas cuyos contenidos son considerados imprescindibles para la formación del estudiante.

Asignaturas optativas (RCG)

Son aquellas que se eligen dentro de un conjunto finito de alternativas establecidas en el currículo.

Aspirantes

Grupo de personas que realiza la inscripción a carreras de grado según las condiciones estipuladas por el ingreso centralizado que dispone anualmente la UNL, habitualmente en el mes de diciembre para el año siguiente.

Ciclos

El Reglamento de Carreras de Grado (RCG) de la UNL los define de la siguiente manera:

- Los ciclos, por su propia entidad, establecen los diferentes niveles formativos, en sentido de integralidad, de pertenencia y pertinencia, de autogestión y de síntesis y transferencia entre la formación general y disciplinar.
- La estructura en ciclos supone relaciones temporales, de secuencia ascendente, en forma espiralada, creciente, de configuración de planos jerárquicos y de profundización entre los tipos de formación. Cada ciclo está relacionado con el conjunto a partir de continuidades en los tipos de formación.

Cohorte de egreso

Grupo de estudiantes que realiza la solicitud de defensa oral y pública de su tesis/tesina de graduación en determinado año. Por ejemplo: Cohorte de egreso 2019 corresponde a todas las personas que solicitaron su defensa en ese año.

Currículo (o currículum)

se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 1998)

Currículo escrito o prescrito

Es lo propuesto por el Plan de Estudios, lo que figura y está escrito en los documentos institucionales, aprobado y avalado por las diferentes entidades involucradas.

Currículo real

Es el currículo en acción, lo que ocurre cuando se pone en práctica (o intenta poner) aquello que se redactó y figura en el Plan de Estudios. Varios autores reconocen que hay un **currículo enseñado** y un **currículo aprendido**.

Currículo oculto o tácito

Refiere a la enseñanza encubierta de ciertas cuestiones, aquello que, sin estar especificado en los programas, forma parte de la construcción de conocimientos y valores en los que se transmiten, sin que docentes e institución se hagan cargo de ello.

Duración teórica

Implica el tiempo establecido en un Plan de Estudios de una carrera para la obtención del título, también llamado "currículum prescrito" por Alicia Camilloni.

Duración real

Este concepto contrasta con el anterior en tanto que refiere al tiempo que efectivamente se lleva a un estudiante completar y aprobar todas las actividades académicas y los requisitos requeridos para efectivamente obtener el título. Resulta importante comprender que (en cada Plan de Estudios) **a cada actividad académica le corresponden una duración teórica y una duración real**, y pueden detectarse e individualizarse para determinar en qué momentos se producen retrasos en el trayecto curricular.

Estudiantes

Grupo de personas inscriptas formalmente en una carrera que han aprobado las actividades curriculares del primer cuatrimestre del Plan de Estudios.

Flexibilización

De las diferentes expresiones y contenidos académicos, curriculares, pedagógicos y administrativos como un principio estratégico, relevante para llevar adelante los propósitos de una formación verdaderamente integral de profesionales altamente capacitados, con responsabilidades éticas, intelectuales y sociales, y conscientes del contexto de actuación.

La flexibilidad abre posibilidades y oportunidades de prácticas y procesos de organización y participación socializados, que deconstruyen la tradicional demarcación y fragmentación de grupos e individuos.

Contra todo efecto excluyente de la rigidez, la flexibilidad puede ser constitutiva del orden incluyente, esto es facilita la inserción, la inclusión de lo excluido. (Díaz Villa, 2013)

Formación práctica para la carrera de AyU (Res. ME 498/06)

Dentro de las 3500 horas, la formación práctica debe tener una carga horaria de al menos 700 horas, incluidas en los siguientes ámbitos de formación: las que hacen al proyecto, donde se vuelvan conocimientos teóricos, así como las habilidades proyectuales y técnicas y en aquellos conocimientos que responden a la produc-

ción, gestión edilicia, y al desarrollo y concreción de una obra.

En términos operativos, resulta conveniente referirnos a los siguientes aspectos:

- Proyectos de arquitectura, urbanismo y planeamiento.
- Producción de obras.
- La implementación tecnológica y de gestión: se deberán verificar en ambos campos y en la Práctica profesional asistida.

Horas áulicas

Se denomina así a las horas prescritas a una actividad académica en el Plan de Estudios, en las cuales docentes y estudiantes coinciden en un mismo tiempo y espacio, sea físico o virtual, para desarrollar adelante la cursada, en la que se incluyen las horas de actividad teórica, las de actividad práctica, las de corrección, las visitas de campo, viajes de estudio, etcétera.

Horas teóricas y horas prácticas

Corresponden a la distribución del tiempo dedicado a la cursada de una actividad académica dentro de las **horas áulicas**. Se diferencia la cantidad de horas dedicadas a los desarrollos teóricos y al aprendizaje mediante la realización de actividades prácticas.

Es decir, de las horas totales de cursado establecidas en la currícula para determinada asignatura, cuántas se dedican al desarrollo de teorías y cuántas se dedican al desarrollo de prácticas. La planificación de las mismas es un requisito establecido para alcanzar los estándares de acreditación de las carreras.

Horas extraáulicas

Son las horas que se estima que cada estudiante debe dedicar a desarrollar actividades de una asignatura por fuera de las horas de cursado. Generalmente, para la realización de actividades prácticas o visita a campo sin supervisión.

Ingresantes

Grupo de aspirantes que cumplimenta la totalidad de la documentación requerida, por lo tanto, se formaliza su inscripción. (El certificado de finalización de estudios secundarios puede ser presentado hasta finales de abril de ese año). También los solemos llamar **Cohorte de Ingreso**.

Inscripciones irrecuperables

Se considera el grupo de aspirantes que realiza los trámites para la admisión a alguna carrera universitaria en los plazos establecidos y, en el transcurso del tiempo hasta que comienzan las clases, no retoma contacto con la Universidad o lo hace ocasionalmente en la primera semana de clases sin proseguir. Los diversos estudios, acciones e intentos de facilitar y colaborar en la inserción en el sistema universitario que se ensayaron en varios años sin éxito, concluyen en un punto similar en todos los casos: no existe interés real por parte de las/los involucradas/os, lo que torna imposible abordar estrategias de ingreso con este grupo de aspirantes.

Itinerarios o recorridos curriculares

Son los caminos posibles de recorrer por las/los estudiantes a través del Plan de Estudios, tomando en consideración las posibilidades y opciones que ofrecen tanto el diseño curricular como la normativa que lo completa y los modos en que se implementa. Dentro de este concepto existen diferentes versiones:

- Un **itinerario prescrito**, el que marca el Plan de Estudios, que se supone debería ser el recorrido "tipo" para la mayoría de estudiantes.
- Un **itinerario aspirado** por cada estudiante (en diferentes momentos de la carrera), es decir, cómo supone que va a recorrer lo que le resta del Plan de Estudios.
- Un **itinerario deseado** por cada docente que considera cómo deberían cursar y aprobar las diferentes actividades curriculares.
- Un **itinerario idealizado** por cada docente, que implica cómo cree que efectivamente los estudiantes avanzan en la carrera.
- Un **itinerario real**, que lleva adelante cada estudiante en función del avance que tuvo, lo que permite la normativa y la oferta que realiza la Facultad ese cuatrimestre/año.
- Un **itinerario padecido** en la suma de obstáculos y dificultades que debe sortear cualquier estudiante para conseguir el título.

Nuevos inscriptos

Adriana Caillón utiliza esta denominación para referirse al número de estudiantes que, habiendo cumplido con las condiciones y requisitos dispuestos, se encuentran en condiciones de

cursar las actividades previstas en el diseño curricular y se han inscripto en ese año al menos a una actividad curricular. En el caso de FADU, este grupo está conformado por las/los aspirantes que se inscribieron a cursar el TI en determinado año.

Perfil del graduado

Es una declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma en la cual compromete la formación de una identidad profesional dada, señalando con claridad los compromisos formativos que contrae y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución, a la vez que especifica los principales ámbitos de realización y sus competencias.

Práctica profesional asistida para la carrera de AyU (Res. ME 498/06)

Del total de 700 horas, deberá acreditarse un tiempo mínimo total de 150 horas dedicadas al trabajo final o de síntesis que los planes de estudio contemplarán en el último año de la carrera y a la práctica profesional, admitiéndose la acreditación de pasantías o empleos profesionales o bien proyectos concretos desarrollados por la institución para sectores productivos y/o de servicios o en cooperación con ellos, debiendo existir criterios mínimos establecidos que garanticen su calidad. El trabajo final o de síntesis y la práctica profesional constituyen dos instancias complementarias y no susceptibles de sustitución recíproca.

Tiempo de dedicación al estudio (según RTF)

El documento de RTF del Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del año 2018 dice que la unidad de RTF estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el Plan de Estudios correspondiente. En otros términos, podemos decir que es la unidad de medida de la *duración real* que mencionamos más arriba.

- ARTÍCULO 7°. La unidad de medida en base a la cual se efectuará el reconocimiento académico de trayectos de formación de los estudiantes bajo el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior, será la unidad de "Reconocimiento de Trayecto Formativo" (RTF). La unidad de "Reconocimiento de Trayecto Formativo" (RTF)

estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el Plan de Estudios correspondiente.

- ARTÍCULO 8°. Con el objeto de estimar una pauta orientadora común en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación superior en consonancia con las experiencias internacionales vigentes se considera que, como regla general, un año académico equivale a SESENTA (60) unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en función de la legislación vigente, representa entre VEINTISIETE (27) y TREINTA (30) horas de dedicación total del estudiante.

Cálculo por RTF

- Indica que 1 año equivale a 60 RTF; 1 cuatrimestre equivale a 30 RTF.
- Cada RTF equivale a 30 horas de dedicación del estudiante (áulica más extraáulica).
- Cada cuatrimestre corresponde a 900 horas de dedicación.
- Cada semana equivale a 60 horas de dedicación; calculada en 5 días, corresponde a 12 horas diarias.
- Hipotéticamente, sobre 5 horas diarias de cursado corresponden 7 horas de trabajo autónomo por día.
- Que se cumpla de manera constante durante 5 años de carrera dicha demanda de 12 horas diarias de dedicación es inviable (además de inhumana).

Puesto que para la carrera de AyU la ley exige 3500 horas de formación como mínimo, y para las Licenciaturas 2600 horas, siendo carreras de 5 y 4 años respectivamente, la currícula deberá organizarse alrededor de 25 horas semanales de cursado, conforme a lo cual es imperante que se organice y dosifique cuidadosamente la demanda extraáulica a fin de conseguir resultados favorables.

Como parámetro, debemos considerar una demanda extra áulica de 0,5 horas por cada hora de cursado, pudiendo aumentar el requerimiento en la medida que se coordine con las demás actividades académicas que se llevan a cabo en simultáneo.

Resumen

Un año académico es igual a 60 RTF

- 1 AA = 60 RTF
- 1 RTF = 30 hs dedicación del estudiante

- 1 cuatrimestre = 30 RTF x 30 horas = 900 horas dedicadas
- 900 horas / 15 semanas = 60 horas semanales
- 60 horas / 5 días = 12 horas diarias
- 12 horas diarias durante 5 años **NO ES POSIBLE**

Tramo curricular

Refiere a trayectos parciales o grupo de actividades curriculares en el diseño curricular. Se definen tramos organizados desde una disciplina, otros que incluyen varias disciplinas, subdisciplinas o muestran articulaciones o integración alrededor de prácticas o conocimientos profesionales. Esta categoría permite el análisis de la configuración curricular, sus obstáculos o posibilidades de cursado y ha resultado altamente productiva para el análisis de los tiempos de cursado y aprobación de las instancias curriculares. En consecuencia, permite estimar la relación entre la organización y estructura curricular y la duración real y teórica de cada carrera.

08.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alba Dorado, M. I. (2016). La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIV(265), 447.
- Besabé, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A. (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin A. & Díaz, N. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin A. & Díaz, N. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87.
- Comité de Transformación Curricular (1999). *Programa de Transformación Curricular*. FADU-UNL.
- CONEAU - Ministerio de Educación (2009a). Resolución 186-09.
- CONEAU - Ministerio de Educación (2009b). Resolución 793-09.
- CONEAU - Ministerio de Educación (2017a). Resolución 038-17.
- CONEAU - Ministerio de Educación (2017b). Resolución 283-17.
- Consejo Superior UNL (2005). Reglamento de Carreras de Grado. *Resolución Consejo Superior N° 43/05*. UNL.
- Cravino, A. (2019). *Cuaderno 94*. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. UP.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Díaz Villa, M. (2013). Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de la identidad profesional. En Stubrin A. & Díaz, N. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Fantini, E. (2018). *Enseñanza del diseño de Comunicaciones Visuales en FADU UNL*. FHUC-UNL.
- Fiscarelli, D. M. (2022). Análisis de las modalidades didácticas en arquitectura: sobre el taller, la formación y el saber proyectual. *Estudios del hábitat*, 20(2). FAU-UNLP.
- Fierro, M. L., Serra, M. L. & Vogel, L. N. (2022). *Nuestras currículas en acción*. FADU-UNL. FADU-UNL.
- Fierro, M. L., Serra, M. L., Vázquez, C. E. (1 de octubre de 2021). *Informe de Gestión 2018-2021*. FADU-UNL.
- Graizer, O. L. (2016). Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad. *Itinerarios Educativos*, (9), 88-102. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6537>
- Keynes, J. M. (1930). Frase en entrevista de radio.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

- Marchisio, M. y Venturini, E. (2018). La construcción del pensamiento proyectual y la investigación-acción en diseño. VIII Encuentro de Docentes e investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Reconocimiento de Trayectos Formativos en Educación Superior*.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio.
- Nicolini, M. D. (2021). *Nuevas narrativas en los recursos educativos virtuales. Diseño de un proyecto transmedia para docentes de educación superior*. UNR.
- Ortega, I. & Vilanova, N. (2017). *Generación Z*. Plataforma Editorial.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y Práctica Proyectual*. Ediciones Infinito.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y Práctica Proyectual*. Ediciones Infinito.
- Rosler, R. (2016). Principios neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales. En 2do. Congreso Regional sobre Educación y Salud (Ed.). *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. <https://asociacioneducar.com/entrevista-rosario3>
- Ruggiero, G. y Sevilla, J. C. (2010). *El contrato didáctico: una vía motivadora hacia el aprendizaje autónomo*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Scheps, G. (2021). *Reconocer, entre epílogos y prólogos*. Ediciones UNL.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós
- Stubrin, A. & Díaz, N. (2013). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- Suskkind, R. & Suskkind, D. (2015). *El futuro de las profesiones*. Teell Editorial.
- Temporetti, F. (2004). El modelo Internet. La clase ha muerto; viva la clase. En Menín, O. *Pedagogía y Universidad: Currículum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Trillo de Leyva, J. L. (1993). *Razones poéticas en arquitectura. Notas sobre la enseñanza de proyectos*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Departamento de Proyectos Arquitectónicos.
- Universidad de la República (2015). *Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. En Proyecto Final de Carrera*.
- Universidad de la República (2015). *Plan de Estudios de la Carrera de Arquitectura 2015*.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2017). *Plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura (Tomo II, Título de Arquitecto/a)*.
- Universidad Nacional de Buenos Aires (2021). Carrera de Diseño Industrial. *Programa de cátedra de Metodología de la Investigación*. <https://campusacademica.rec.uba.ar/course/view.php?id=3604>
- Universidad Nacional de Córdoba (2007). Carrera de Arquitectura y Urbanismo. *Plan de Estudios 2007 (Adecuado a la Resolución MECyT No 498/06)*.
- Universidad Nacional de Córdoba (2017). *Plan de Estudios de la carrera Diseño Industrial (extracto)*.
- Universidad Nacional de Cuyo (2006). Plan de Estudios de la carrera de grado "Diseño Gráfico". En *Ciclo complementario para la Licenciatura en Diseño*.
- Universidad Nacional de La Plata (2006). *Plan de estudios de la carrera Arquitectura y Urbanismo*.
- Universidad Nacional de Rafaela (2021). Programa de Taller de Tesis. *Licenciatura en Diseño Industrial*. <https://campusvirtual.unraf.edu.ar/course/index.php?categoryid=331>
- Universidad Nacional de Rosario - FAPyD. (2013). *Reglamentación de Proyecto Final de Carrera*. Rosario, Argentina.
- Universidad Nacional de Rosario (2008). *Plan de estudios. Carrera de Arquitectura (Adecuado a la Res. MECyT N° 498/06)*.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2019). *Plan de Estudios - Grado de Diseño*.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad, una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Webster, H. (2008). *Architectural Education after Schön: cracks, blurs, boundaries and beyond.* *Journal for Education in the Built Environment*. Taylor and Francis.

Anexos

- A. Ley Nacional de Educación Superior
- B. Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA)
- C. Proceso de Implementación SNRA
- D. Estándares de la carrera de AyU (vigentes y en curso de actualización)
- E. Resolución CS: Complemento al Título
- F. Síntesis de Actividades Curriculares de Egreso en otras instituciones universitarias
- G. Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral

FADU

DECANO

Esp. Arq. Sergio Cosentino

**VICEDECANO, A CARGO
DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA**

Arq. Rubén Marcelo Molina

SECRETARIA GENERAL

Arq. Ma. Liliana Serra

**SECRETARIA DE POSGRADO
Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS**

Arq. Ma. Georgina Bredanini Colombo

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN
Y RELACIONES INTERNACIONALES**

Mg. Arq. Margarita Trlin

**SECRETARIA DE EXTENSIÓN
Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO**

Esp. Arq. Patricia Pieragostini