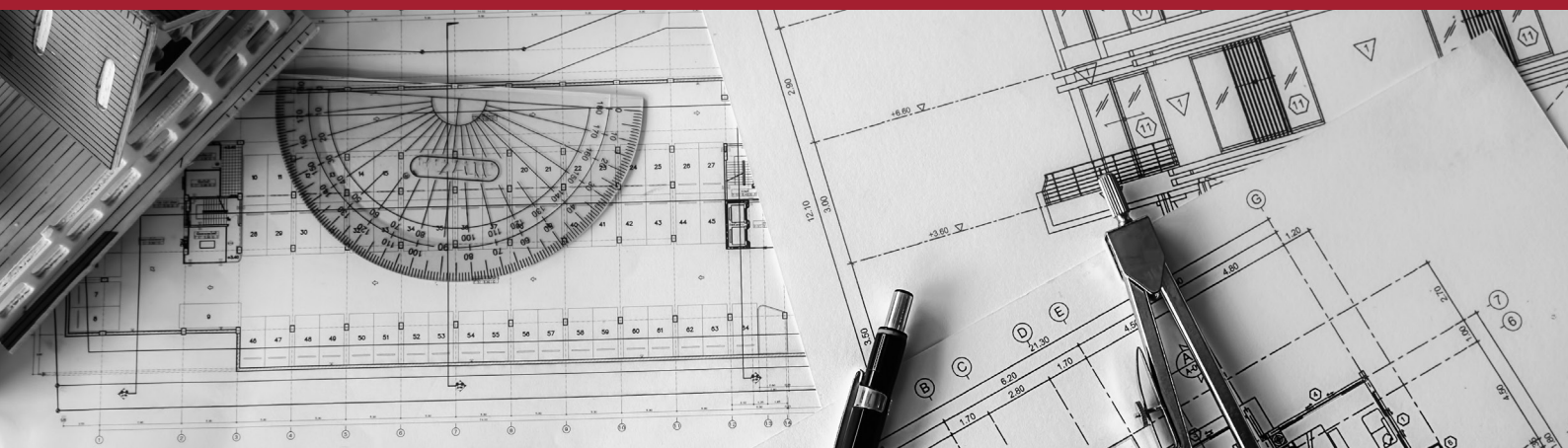




# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## MONOGRAFÍA



### Efectos del sistema de cátedra múltiple con inscripción libre sobre las prácticas de enseñanza del área proyectual. FADU – UdelaR

Gonzalo Bustillo

Junio, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Gonzalo Bustillo

Efectos del sistema de cátedra múltiple con inscripción libre sobre las prácticas de  
enseñanza del área proyectual. FADU – UdelaRUniversidad de la República  
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Monografía presentada con el objetivo de obtener el título de Especialista en  
Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en  
Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Supervisión Académica: Prof. Jorge Nudelman

Montevideo, 16 de junio de 2017

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAYcomisión sectorial  
de enseñanzaFacultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la EducaciónConsejo de  
Formación en  
Educación

**Índice:**

1: Resumen.	P.4
2. Introducción.	P.5
3: Valoración del sistema, efectos y necesidades de transformación.	P.8
3.1: Valoración general sobre la variante inscripción libre.	P.8
3.2. Efectos sobre las prácticas de enseñanza.	P.12
3.2.1: Inestabilidad de planteles docentes y descenso de calidad formativa.	P.12
3.2.2: La influencia del subjetivismo en las valoraciones del sistema de inscripción libre.	P.14
3.2.3: La “fragilización” del taller vertical como sistema de pensamiento.	P.15
3.2.4: Presiones en evaluación y posibles dinámicas de retención de matrícula.	P.16
3.2.5: Excesiva dedicación de los profesores titulares de taller a tareas administrativas más que docentes.	P.17
3.2.6: Desnaturalización del dispositivo taller en el marco de la masividad y los límites del sistema.	P.18
3.3: ¿Considera necesario introducir variantes en el sistema?	P.19
3.3.1: Cambios hacia un modelo de inscripción controlada.	P.19
3.3.2: Cambios hacia un modelo de talleres Departamentalizado.	P.22
3.3.3: Limitaciones al cambio.	P.23
4: Breve reseña sobre la conformación de los talleres verticales con inscripción libre como dispositivo de enseñanza del proyecto en la facultad de arquitectura	P.25
5: La consistencia de los dispositivos de enseñanza del Área Proyectual en tiempos de Modernidad Líquida.	P.29
6 ¿Una nueva lógica para los Talleres FADU a inicios de siglo XXI?	P.33
6.1: Modelos de enseñanza del proyecto. Competencia y cooperación.	P.34
6.2: Los desafíos del fortalecimiento de la cooperación de los Talleres en el marco del DEAPA - FADU.	P.36
7: Bibliografía	P.38

**1: Resumen:**

El tema de la presente monografía es el estudio de los efectos del sistema de Cátedra Múltiple con inscripción libre sobre las prácticas de enseñanza de los talleres de la Facultad de Arquitectura - UdelaR. En el sistema actual, la cantidad de estudiantes que se inscriben en cada curso de cada taller determina la distribución de presupuesto del área y con ello los recursos económicos destinados a planteles docentes. De ese modo se articula un triángulo: inscripción– presupuesto – propuesta académica, que se ajusta en algunos casos de manera semestral y en otros de manera anual. Dicho sistema ha estado en discusión en el transcurso de los últimos años, pero al día de la fecha no se han realizado modificaciones al mismo.

Como aporte a la mejor comprensión del asunto, se propuso relevar y analizar la opinión de los nueve Profesores Titulares del Área en funciones durante el año 2015, respecto a los efectos que dicho sistema está teniendo sobre las prácticas de enseñanza y sobre la necesidad o no de realizar modificaciones al mismo.

## 2. Introducción.

Actualmente la enseñanza del Área Proyectual de la carrera de Arquitectura en Montevideo se organiza en nueve talleres que desde el año 1996 integran el Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura (DEAPA): “nueve cátedras verticales que dictan los siete cursos de anteproyecto y proyecto de la carrera de manera simultánea y por los que el estudiante debe optar.” (FARQ, 2015) Los objetivos del área según el Plan de Estudios 2002 eran:

“(…) formar al estudiante en todas las escalas: del edificio, urbana y territorial. El estudiante adquirirá conocimientos, capacidades y herramientas para las distintas actividades involucradas, como ser: análisis, programación, diseño y evaluación. El Área Proyectual deberá integrar y poner en valor los conocimientos aportados a la actividad proyectual desde las otras áreas, tanto en los cursos de Anteproyecto como en el de Proyecto”. (Plan 2002, Art. 5)

Anteriormente en el marco del Plan de Estudios 1952 y específicamente en su versión 1977, el objetivo de los talleres se planteaba como:

- a) Capacitar al alumno en materia de diseño y organización del espacio arquitectónico a los distintos niveles que puede plantearse el problema: Edificio, urbano, territorial, teniendo en cuenta los diversos grados de participación de otras disciplinas.
- b) Contribuir a que el futuro arquitecto tenga una formación integral como hombre, como ciudadano y como técnico. (Plan de Estudios 1952 ajustado y modificado hasta 1977, Cap. 2.1)

Por su parte el nuevo Plan de Estudios presentado en el 2012 y aprobado en 2015 definió al “Área Proyecto y Representación” como:

“el campo disciplinar destinado a la concreción del proyecto en todas sus acepciones: como forma de pensamiento, como praxis, como herramienta y como resultado. Se formará al estudiante para la producción material del hábitat en sus diferentes manifestaciones y escalas, lo que supone el uso de las herramientas inherentes a la práctica proyectual.” (Plan 2012 Sección 8. Contenidos básicos y créditos mínimos de las áreas de formación)

Según el nuevo Plan, la “actividad proyectual” constituye un “ámbito privilegiado” de reflexión aprendizaje e integración de los conocimientos de las diferentes áreas:



“El Taller de Anteproyecto y Proyecto, que históricamente ha definido la naturaleza, idiosincrasia y perfil académico de nuestra Facultad, es instrumento prioritario de reflexión y aprendizaje cuya especificidad formativa debe preservarse en la lógica del currículo.” (Plan 2012 Sección 9. Orientaciones pedagógicas)

Al día de hoy, ese instrumento “prioritario de reflexión y aprendizaje” se organiza con un sistema de inscripción libre en el cual, desde el curso introductorio hasta el proyecto final, se solicita que los estudiantes seleccionen una de las nueve opciones que en Montevideo conforman la oferta académica del Área.

En el sistema actual, la cantidad de estudiantes que se inscriben a cada taller determina la distribución de presupuesto del área y con ello los recursos económicos destinados a sueldos de plantel docente de cada Taller. De ese modo se articula un triángulo: inscripción libre – presupuesto – propuesta académica (IL-P-PA), que se ajusta tres veces al año:

1. A inicios de año, la inscripción para los cursos de anteproyecto 1 a 3 primer semestre y anteproyectos 4 y 5 de dictado anual.
2. A inicios del segundo semestre se realiza la inscripción a los cursos de anteproyecto 1 a 3 segundo semestre.
3. Una tercera inscripción anual para el curso de introductorio dictado solamente en el segundo semestre.

En el régimen actual, los talleres de Facultad de Arquitectura tienen cifras semestrales de inscripción aproximadas a los dos mil quinientos estudiantes y reúnen planteles docentes del entorno de trescientos cincuenta cargos en total. En el periodo de inscripciones registrado en Facultad en marzo 2015, se contabilizó un total de 2028 estudiantes inscriptos en los cursos de anteproyecto 1 a 5 y 558 estudiantes inscriptos en los cursos de Carpeta, totalizando 2586 estudiantes. Dicho periodo de inscripciones mostró en un extremo Talleres con cifras próximas a los 500 estudiantes y cursos con inscripciones cercanas a los 150 estudiantes; y en el otro extremo Talleres con cifras entre 50 y 100 inscriptos y cursos que no alcanzaron la decena de estudiantes.

El presente trabajo se propuso el objetivo de indagar en la percepción de los Profesores Titulares de Taller, sobre los efectos que está teniendo la variante inscripción libre en las prácticas de enseñanza del área y la necesidad o no de realizar modificaciones al respecto.



Para ello se entrevistó a los nueve catedráticos en funciones entre setiembre 2014 y marzo 2015:

- Juan Carlos Apolo
- Juan Articardi
- Héctor Berio
- Alberto de Betolaza
- Francesco Comerci
- Marcelo Danza
- Ángela Perdomo
- Salvador Schelotto
- Gustavo Scheps

La pauta de entrevista se organizó en torno a cuatro preguntas:

1. ¿Qué valoración general tiene sobre la variante “inscripción libre” con la que actualmente funciona la cátedra múltiple de proyecto de Facultad de Arquitectura?
2. A su entender ¿qué efectos está teniendo dicha variante sobre las prácticas de enseñanza del área proyectual?
3. ¿Cree necesaria la implementación de transformaciones en el sistema actual?
4. ¿En qué dirección?

### 3: Valoración del sistema, efectos y necesidades de transformación.

A continuación se presenta una síntesis, que intenta organizar con la mayor fidelidad posible, los aportes vertidos por los entrevistados sobre los temas en cuestión.

#### 3.1: Valoración general sobre la variante inscripción libre.

En términos generales la libertad de elección estudiantil con la cual funciona en la actualidad la Cátedra Múltiple de Taller, es valorada por la totalidad de los profesores titulares como un atributo de gran importancia para el sistema. Por un lado promueve en los estudiantes un ejercicio de autodefinición de su trayectorias académicas, a la vez que hace visible un marco de pluralidad de concepciones disciplinares y profesionales sobre la materia en cuestión. Si bien se destaca que durante gran parte del siglo XX el sistema funcionó en unas condiciones de estabilidad derivadas de un marco de fuerte identificación estudiantil con las propuestas académicas de cada Taller, en los últimos años, se percibe un proceso de transformación hacia una cultura estudiantil marcada por el “gusto por el cambio” o cultura de *zapping*, que en interacción con el sistema de inscripción libre, ha instalado diversos efectos contraproducentes en relación a la búsqueda de consistencia, estabilidad y calidad de los proyectos académicos. En este sentido, es casi unánime la opinión respecto a que las condiciones de fluctuación de la matrícula en el marco de masividad actual y en relación al triángulo inscripción- presupuesto – propuesta académica, está provocando diversos efectos contraproducentes o distorsionantes que terminan por debilitar las prácticas de enseñanza.

En los términos planteados por Juan Articardi, hay una tensión entre un sistema con potencialidades interesantes y que podría trasladarse a otras cátedras, pero que en algunos casos llega a provocar “problemas estructurales a los Talleres”. Entre las virtudes ubica la posibilidad de optar entre diferentes líneas de pensamiento y también la exigencia a los planteles docentes de la adecuada presentación de la oferta académica a los estudiantes:

“(…) de alguna manera el sistema tiene unas potencialidades bien interesantes cuando se piensa en una estructura de cátedra múltiple, pero por otro lado genera un montón de problemáticas bastante importantes, que a veces incluso generan problemas estructurales a los talleres y a la propia estructura de la Facultad. Creo que es valiosísimo el hecho de la apertura de la opción, dejar librado a que el estudiante pueda optar sobre distintas líneas, esto debería fortalecer las líneas y no siempre eso ocurre. (...) por otro lado, cuando los docentes están obligados a presentar su oferta lo que ofrecen desde el punto de vista académico a los estudiantes y es después de eso que los estudiantes se inscriben, me parece que es una propuesta de muchísimo interés y que debería en muchísimas otras cátedras trasladarse.”



En esa línea y a partir de una fuerte valoración del sistema de inscripción libre, Juan Carlos Apolo, plantea también que la actual forma de funcionamiento del sistema está fragilizando el desarrollo de los proyectos académicos:

“(…) apoyo la libertad del estudiante, pero (…) cuando el único mecanismo de distribución presupuestal, sostenimiento de recursos humanos es a través de la inscripción que por lo general está motivada por cuestiones parciales, antojadizas, curiosas, fluctuantes, que eso fragilice esto otro (el proyecto académico) que para mí es lo más trascendente que un taller tiene que defender, por básica que sea su existencia, es donde me cuestiono la relación que hay entre una cosa y la otra. (…) O sea por un lado defender la libertad del estudiante de elegir el tránsito que quiere tomar, (…) Y por otro la defensa de las estructuras docentes que se comprometen con un proyecto académico y una verticalidad, en el sentido que verticalidad contempla todas las escalas y todas las dimensiones que la disciplina y en particular la materia tiene respecto a la disciplina.”

Hector Berio por su parte, valora fuertemente la inscripción libre, pero destaca que la estructura académica de los talleres no está respondiendo a esa libertad adecuadamente, en la medida que nada está garantizando la continuidad de las prácticas didácticas:

“En lo estricto me parece muy bien que la inscripción sea libre. Ahora me parece que la estructura académica de los talleres (…) no responde a esa libertad de funcionamiento, esto te implica que tengas un volumen de estudiantes flotante y que las prácticas docentes que necesitan precisamente una propuesta, una verificación (…) Esto de que los estudiantes te cambian de semestre a semestre es tremendo, porque va contra ese funcionamiento de la dinámica, (…) tenés un semestre con un curso de noventa estudiantes y el siguiente tenés la posibilidad de tener diez, ¿falló el curso? , ¿la comunicación? ¿la propuesta académica? (…) nada garantiza la continuidad de la práctica didáctica, (…) la libertad de inscripción me parece que está muy buena, pero quizás haya que pensar en mecanismos que se acompañen con la dotación horaria que tenemos los talleres y con el financiamiento económico, está todo muy vinculado”

Marcelo Danza también valora el sistema, pero señala que la asociación entre la lógica presupuestal y la lógica de libre inscripción está produciendo inestabilidad de las estructuras de enseñanza, por lo que plantea la necesidad de otorgar una “mayor racionalidad” al sistema:

“(…) creo que es perfectible, yo no la desecharía, pero si la afinaría bastante, creo que hay una serie de cosas que puedes hacer para lograr una mayor racionalidad, inclusive en el manejo de recursos docentes, hasta locativos, físicos, sin perder que el estudiante pueda decidir dónde va a cursar. (…) Yo creo que la que hay hoy en la Facultad tiene el problema de un excesivo liberalismo, en el sentido de que puede pasar cualquier cosa en cualquier momento, te pongo un absurdo, podrían inscribirse todos los estudiantes en un taller y dejar ocho vacíos. (…) Aunque a veces estamos cerca de esos absurdos. Y eso te genera una incapacidad enorme de armar estructuras estables de enseñanza e incluso de investigación en tanto, la lógica presupuestal viene enganchado de la libre inscripción.”



Francesco Comerci habla de una gran inestabilidad que el sistema está generando a nivel de planteles docentes, y es el más enfático a la hora de expresar su desacuerdo con el sistema de inscripción libre “a raja tabla”:

“(…) a mí la libre inscripción me parece contraproducente contra la estabilidad de los talleres, porque lo que ello hace es que los talleres oscilen brutalmente y esa oscilación significa que tú nunca sabes cuantos docentes vas a tener, nunca sabes bien lo que va a suceder. Además, también lo que me parece bastante, o por lo mínimo conflictivo, no es lo mismo tener 600 estudiantes que 80, nosotros tenemos talleres de 600 estudiantes, y después eso genera un montón de problemas. Si tú tenés un taller de 500 o 600 estudiantes, donde tenés un cuerpo docente de 40 fulanos, esos 40 fulanos no querés pasar a ser 100 estudiantes al otro año, se te arma un lio bárbaro, tenés que mandarlos todos a su casa. Digo, para mí genera un gran descontrol, hay gente que sostiene que es el precio que hay que pagar por la libre inscripción. Yo no estoy de acuerdo con la libre inscripción a raja tabla”

Alberto de Betolaza, si bien destaca diversos aspectos positivos del sistema tales como estímulo docente o promoción de cursos, deja entrever la posibilidad de realizar ajustes en el marco de un sistema que en función de la volatilidad estudiantil puede resultar “bastante perverso”:

“La inscripción libre no se puede negar que tiene sus aspectos positivos (...) en particular que el estudiante pueda elegir el trayecto que hace,(...) También creo que tiene sus ventajas al interior de los talleres porque creo que obliga año a año a estimularse mutuamente a buscar desafíos y vos tenés que cautivar al estudiantes, (...) obliga a que prácticamente estás permanentemente haciendo marketing universitario, y eso creo que son aspectos interesantes que obligan a mejorar permanentemente y a no quedarse. (...) Y después están los aspectos negativos, esa vinculación estricta con el presupuesto por ejemplo, que creo que hay una rigidización ahí, que la hace un poco temible porque si vos tenés poca inscripción, tenés poco presupuesto entonces no podes contratar gente nueva y entras en un círculo vicioso que es bastante perverso. (...) se crean movimientos todos los años que nunca sabes cuantas horas vas a tener, cuantos alumnos le vas a dar clase, y preparas un curso que no sabes si vas a tener respuesta, y entonces preparas un curso para veinte y se te anotan siete, o lo preparas para veinte y tenés noventa”

Salvador Schelotto, defiende como principio general el sistema de libre inscripción, pero también reconoce las afectaciones a nivel de las propuestas de enseñanza y organización de planteles docentes. Es uno de los entrevistados que comenta la presencia del tema como discusión en los últimos años en el marco del DEAPA:

“Creo que como principio general está muy bien, que es una buena cosa, que el estudiante tenga abierto lo más posible su posibilidad de inscripción, (...) y cualquier otra alternativa es difícil de implementar. Hemos hablado durante mucho tiempo, y yo me sentí proclive a buscar formas de amortiguación sobre todo en los extremos más opuestos, inscripciones muy bajas o muy altas, a través de sistemas de inscripción con preferencias y

topes mínimos y máximos... no digo que sería inaceptable (...) pero el valor de la libre inscripción es muy importante. Después te digo lo otro, a veces te da unas sorpresas que afectan muchísimo todo lo que es la planificación docente, y te producen descalabros grandes por exceso o por defecto. O porque tenés una inscripción enorme o por una excesivamente baja y eso te altera la propuesta académica y el tipo de planificación operativa concreta, no solo los objetivos, sino las actividades, y por supuesto la organización de los planteles docente, eso es un poco los daños colaterales que te produce la inscripción libre.”

Gustavo Scheps por su parte, se presenta como uno de los más acérrimos defensores del sistema de inscripción libre, pero también reconoce el problema de inestabilidad de prácticas docentes que está causando las condiciones impredecibles de dimensionado de cursos:

“(...) tiendo a creer en la libre inscripción, tampoco uno puede ser ciego, que la situación ha cambiado muchísimo, y que ha cambiado en función de cambios de paradigma fuertes sociales y culturales que van asociados, no solo a lo tecnológico sino a las rupturas de fines de siglo pasado. De algún modo cuando yo entré a taller, y hasta fines de los ochenta principios de los noventa, entrar a un taller era un acto de convicción, e irse de un taller era una situación relativamente traumática o muy meditada, (...) hoy día la situación ha cambiado porque hay una adhesión menos fuerte a los sistemas ideológicos de los talleres, (...) hoy la característica es que es menos firme y la adhesión mucho más volátil, el estudiante le interesa el cambio por el cambio, valora el hecho de cambiar, eso ha hecho que se altere algunas estabildades que estaban implícitas, en el viejo modelo, yo no estoy haciendo juicios de valoración, no sé si es mejor aquello o esto, sino que la libre inscripción generaba un nivel de estabilidad mayor, una mayor previsibilidad de lo que pasaba en los talleres, un taller crecía lentamente o decrecía lentamente, no se producían los saltos tan abruptos que hoy día se están dando, saltos que pueden hacer que un taller prácticamente pierda la mitad de su alumnado de un año para otro, que cursos se vacíen o se engorden de una manera impredecible.

Finalmente Ángela Perdomo, parece ser en primera instancia la única entrevistada que plantea una posición donde la inscripción libre sería “un sistema doloroso pero positivo” donde habría que aprender a sobrellevar las distorsiones que el sistema pudiera tener:

“(..) Desde el punto de vista del docente yo creo que es doloroso pero positivo. Desde el docente es doloroso tener una inscripción baja, pero a la vez es un gran incentivo, captar estudiantes, tener una propuesta estimulante, mostrar su propuesta con entusiasmo, el lograr que el estudiante mientras está cursando, esté interesado y a su vez saque un buen producto, de hacerle después hablar bien del curso, entonces genera como esa adrenalina en el docente, que cuando no resulta positiva es muy desalentadora. (...) después de una inscripción baja el docente replantea las cosas que está dando, replantea sus forma de presentar las cosas que está dando, (...) sirve como un acicate a la creatividad y a la búsqueda de cambios que no sé si se daría en la rutina de saber que siempre tengo asegurado un número de estudiantes, esto es subjetivo de mi parte pero me parece que genera cierto estímulo agregado que no parecería, dicho así parece competencia y no parece positivo, que sirve porque cuando un docente se ve recompensado porque lo eligen también recibe un gran gratificación.



Así, si bien la totalidad de los directores de los talleres de la actual FADU, realizaron una valoración positiva del sistema inscripción libre, la opinión mayoritaria plantea la necesidad de introducir cambios en el sistema vinculados a la “fragilización” de los procesos de enseñanza.

### 3.2. Efectos sobre las prácticas de enseñanza.

En segunda instancia se consultó a los entrevistados respecto a los efectos que el sistema está teniendo sobre las prácticas de enseñanza. En relación a los efectos contraproducentes del sistema, la mayoría de las respuestas se refirieron a situaciones derivadas de fuerte fluctuación de inscripción estudiantil, y se agrupan de la siguiente manera:

#### 3.2.1: Inestabilidad de planteles docentes y descenso de calidad formativa:

En el marco de las fuertes oscilaciones de inscripción estudiantil que se pueden dar en el sistema actual, Marcelo Danza planteó la problemática de improvisación docente o abuso de colaboración honoraria en el marco de esas drásticas modificaciones de inscripción:

“(...) tenés un núcleo básico de docentes para un curso de treinta estudiantes que ahora tiene que aumentar exponencialmente la estructura docente, y sacan o piden docentes de otros cursos, por ahí un curso bajó un poco, pero normalmente no dan abasto y ahí tenemos improvisación docente y el uso y abuso a veces del colaborador honorario (...)”

Francesco Comerci planteó por su parte la realidad de mesas de corrección a cargo de docentes grado 1 y asociado a ello la distorsión que supone para la formación de estudiantes y docentes:

“Todos sabemos que en la facultad tenés docentes grado uno a cargo de quince o treinta estudiantes. (...) Yo creo que está distorsionando la formación, (...) hay un estudiante que va a pagar porque en el mejor de los casos que el docente sea inquieto (...) intente formarse vaya completando su formación le va a llevar tres, cuatro o cinco años, o sea que ese fulano en realidad empezó a desempeñar una tarea que recién después de cinco años está preparado. Hubo cuatro o cinco años, multiplicálo por grupos de quince, ciento cincuenta o doscientos estudiantes (...)”

Alberto De Betolaza, tiene la percepción de que los saltos de inscripción no serían tan drásticos y relativiza también la “mala formación” que se puede estar produciendo en mesas a cargo de docentes grado 1 en la generalidad de la formación del Taller:



“Si esos movimientos suceden, creo que no son demasiados esos saltos cuantitativos grandes, los últimos años han mostrado algunas distorsiones en los grados más bajos, de repente un curso baja a la mitad, no sucede mucho, son muy pocos casos, incluso el DEAPA tomó algunas medidas para dotar de recursos un taller que necesita en ese momento y creo que no es una situación que se da frecuentemente, una situación que si es importante es que ese tránsito está demostrando que la formación que está teniendo el estudiantes es bastante pareja, (...) un grado 1 que está en una mesa no significa que un grupo de estudiantes tenga una mala formación por esa razón, porque no se detectan, porque siempre hay migraciones, es muy difícil que se detecte que hay un grupo que está notoriamente peor formado, no sucede, en general la gente tiene niveles de formación similares, eso por lo pronto me parece que está mostrando que el estudiantes recorre los distintos talleres pero tiene formaciones similares, es bastante interesante.”

Salvador Schelotto por su parte menciona un caso concreto de su trayectoria, donde se dio una drástica modificación de inscripciones de 60 a 140 inscriptos que según el entrevistado pudo ser sobrellevada en parte a costo de una sobre tensión docente:

“(...) tuvimos un grupo que pasó de 60 estudiantes a 140 en 2011, y yo tenía 4 docentes y tuve que reclutar gente nueva, me incorporé yo, el curso fue exitoso, el estudiante no sintió la pérdida de calidad ni atención ni intensidad, pero el equipo docente se vio muy tensionado.”

Respecto a la realidad del curso Introductorio de su taller, Gustavo Scheps planteó un caso específico en que hubo un salto de 130 a 30 estudiantes, el DEAPA está forzado “jugar a ciegas” comentó:

“en la lógica actual, (...) el DEAPA, está jugando a ciegas, cuando se hace el presupuesto vos no tenés la inscripción de introductorio, vos manejas la inscripción del año pasado, lo cual puede tener enormes diferencias, en mi taller pasamos de 130 a 30, de un año al otro, lo cual te afecta en el presupuesto de todo el taller.”

Según Scheps la “cultura del cambio” estudiantil está volatilizando las prácticas docentes, lo que produce la potencial interrupción de trayectorias docentes y simultáneamente una contratación de docentes sin trayectoria:

“Otra consecuencia es (...) docentes que quedan sin trabajo, docentes que de golpe tienen demasiado trabajo, (...) la inscripción hoy día no está teniendo el efecto previsto y que era habitual cuando se generó esta lógica de libre inscripción y tiene algunos efectos muy negativos, como son la frecuencia en que determinados proyectos académicos quedan por el camino, o no se pueden desarrollar por exceso o por déficit de estudiantes (...) a mí me espanta ver que hay contrataciones de docentes que no tienen trayectoria docente, y en la puerta de al lado hay gente que está quedando fuera”



Para Ángela Perdomo la temática de docentes cumpliendo funciones no acordes a su cargo debe resolverse a nivel de ingeniería docente, o en última instancia configuraría “pequeñas patologías o imperfecciones del sistema”:

“(…) si yo pongo un docente director del curso que sé que sabe armar los equipos, sé que no voy a tener estudiantes corregidos por un grado 1, solamente, sino que van a trabajar en equipos, la pirámide se arma de acuerdo a la cantidad de estudiantes que tenés, no es cuantos grados uno más o estudiantes honorarios, no se completa con eso, se completa con una ingeniería docente que da trabajo, es un problema de gestión académica, son desacomodos, pero las cosas perfectas nunca me han servido en la vida, quizás porque me encontrás al final de la carrera, y bueno son imperfecciones del sistema, pequeñas patologías que todos tenemos.”

Frente a la opinión de “pequeñas patologías” que deberíamos aceptar, Scheps plantea la necesidad de que los talleres “readecúen sus mecanismos docentes”:

(…) Lo que estoy seguro, es que hoy no estamos bien con este sistema, no permite generar proyectos medianamente duraderos cuando los saltos son tan notorios, por otro lado, creo que no debería impedirse la libre inscripción y finalmente como corolario de estas dos cosas creo que los talleres tienen que readecuar sus mecanismos docentes para absorber esas movilidades grandes que se producen.

Como se observa, mayoritariamente hay una percepción de que la libre inscripción en las actuales condiciones de funcionamiento del sistema, está comprometiendo en algunos casos la calidad formativa y las trayectorias académicas de estudiantes y docentes.

### **3.2.2: La influencia del subjetivismo en las valoraciones del sistema de inscripción libre:**

Diversos entrevistados plantean que el sistema se percibe y valora según como uno es tratado por el mismo: Ángela Perdomo expresa que, si bien no defiende el sistema como “cuestión de honor” y reconoce las distorsiones existentes asociadas a la baja de inscripciones, afirma que “cada uno habla según cómo le va en el baile”:

“(…), no definiendo esto como una cuestión de honor, te conté mi apreciación casi al final de mi carrera, sobre lo que significa la inscripción, siempre la acepté pero tuve momentos donde me castigó y momentos en que me premió y hubo momentos donde sentí que yo no vine a la facultad para estar dos veces por año contando los estudiantes de a uno, y con la ulcera de las inscripciones. (...) cada uno habla según cómo le va, como te va en el baile. Yo he tenido otros momentos que dije esto no puede ser, yo tengo a tales y tales docentes y durante dos semanas no se anotaron más de cinco y al final terminaron diez. Se reñan los

docentes, porque decían les estamos pidiendo por favor que traigan algo, porque si son pocos no tenés con que dar la clase.”

Salvador Schelotto refiere también a un subjetivismo subyacente en las valoraciones del sistema:

“Uno ve la realidad desde un ángulo diferente: Cuando uno está arriba y tiene una buena dotación presupuestal, un alto número de estudiantes, ese stress es menor, incluso yo te diría se siente hasta narcisísticamente reconfortado, porque parece que si tiene más estudiantes es mejor, y ya los problemas que le veía a la libre inscripción se los deja de ver. Cuando el ciclo toca fondo uno comienza a ver todas las consecuencias negativas de la libre inscripción entonces empieza a plantearse seriamente la posibilidad de generar correctivos... esto me parece que es una realidad humana que no la podés soslayar.”

De ese modo la articulación IL-P-PA parece estar funcionando como un mecanismo que puede castigar o reconfortar narcisísticamente a los involucrados, y que ese resultado influye en el modo en que el participante valora el mecanismo.

### 3.2.3: La “fragilización” del taller vertical como sistema de pensamiento:

Hector Berio, destaca que la idea de taller vertical es un postulado histórico de los talleres que se encuentra fragilizado en las condiciones actuales de funcionamiento del sistema de inscripción libre, llevando en algunos casos a la imposibilidad de impartir determinados cursos:

“Los talleres crecen de golpe, se ponen de moda y en determinado momento, tenés una cantidad de alumnos y vos no das abasto, porque es multitudinario y de golpe empezó a bajar la inscripción y llegó un momento en que por ejemplo el año pasado no existía cuarto y quinto, y a mí me parece que un taller debe construir todos los años y tiene que salir a construir un discurso sostenible para tener estudiantes en todos los años.”

Respecto a esta misma temática Salvador Schelotto refiere a la “erosión” del Taller Vertical como “mito” instalado hoy en el equipo docente, frente a la cultura de *zapping* estudiantil que podría configurar una racionalidad en sí:

“Yo creo que la lógica del taller vertical está siendo erosionada, el mito del taller vertical, el mito del taller vertical existe en la cabeza del docente no en la del estudiante, mejor dicho, la idea de taller vertical está en el equipo docente, plantea una visión que quiere ser coherente, trata de plantear una progresión de primero a quinto, esa es la propuesta del docente, pero la respuesta del estudiante no es esa. Al contrario, el estudiante va haciendo como *zapping*, que quizás tiene una racionalidad eso, que yo te diría que hasta la comparto, el estudiante quiera

experimentar o conocer, otras maneras de enseñar, otras visiones de la arquitectura, acá lo que hemos logrado es una cierta continuidad desde introductorio, hasta tercero, pero una continuidad que va perdiendo reclutas en el camino, tu encuentras una barra que se mantiene.”

La noción de “taller vertical”, entendida como la realización de la totalidad de los cursos de anteproyecto y proyecto en cada taller, históricamente asociada al Plan de Estudios de 1952, se encuentra claramente estipulada en la versión publicada bajo el título “Plan de Estudios 1952. Ajustado y modificado hasta 1977 inclusive”: “En cada uno de los talleres de Anteproyectos de esta Facultad se realizarán la totalidad de los cursos de Anteproyectos de Arquitectura previstos en el Plan de Estudios vigente”. (Plan de Estudios 1952 ajustado y modificado hasta 1977, Cap. II.2 y Cap. VII, P.3) No se encuentran referencias a la noción de “taller vertical” en los Planes de Estudio de 2002 y de 2012.

### 3.2.4: Presiones en evaluación y posibles dinámicas de retención de matrícula.

Otro aspecto contraproducente de la articulación IL-P-PD planteado en las entrevistas refiere a posibles “presiones” al alza en los criterios de evaluación, en la medida que el sistema genera una libre competencia, y puede promover implícitamente lo que en la bibliografía se conoce como “estrategias de retención de matrícula” (Allidieri N; 2008: 61). Según los términos de Francesco Comerci:

“(…) yo creo que uno de los efectos que ha dado es que la presión de la elección estudiantil ha presionado mucho sobre los docentes a la hora de juzgar las producciones de los estudiantes. Te pesa, porque si tú en un curso entendés que es insuficiente el trabajo de cinco estudiantes, al otro año capaz que ese curso no existe. Porque los estudiantes son como olas, acá no te exigen mucho y se van a otro taller. Te pesa, vos sos docente, yo no digo que los docentes cedan ante... pero que es una presión es una presión. Que a mí me parece que no debería existir ese tipo de presión. (...) Yo creo que tiene cosas buenas esa presión que la propuesta de los talleres tiene que ser transparente y accesible.”

Marcelo Danza también se expresa respecto a la temática de la elevación de promedios en los talleres:

“Hay una cosa curiosa que es bastante objetivable, que es el proceso de alza de notas que han sufrido los talleres en los últimos 30 años. El promedio de nota es 8 o 9 y el promedio de cualquier materia es 7, (...) digo porque es una cosa que se ha comentado con los docentes ha habido un alza del promedio de la nota de talleres, con lo cual hay una devaluación como en la moneda, un estudiante que salva con 7, hoy siente que salvó con una nota media baja (...) 3 y 4 prácticamente no se usan. Me gustaría fijarme, pero te diría que no se usan. A veces se habla mejor que pierda a que salve con 4, que lo haga de nuevo y que salve con 8, que no



le quede un 4 en taller que es peor que perder.”

El informe realizado por la Comisión de Seguimiento del Plan 2002 evaluando los promedios de calificación entre generaciones 2003 – 2009, indica que los promedios de promoción de taller duplicaron los promedios de las demás áreas, el área de proyecto muestra cifras de promoción del entorno de ocho puntos, mientras que las otras áreas aproximadamente se ubican en torno a cuatro puntos. (CASYS 2012: 23)

Para Schelotto no hay elementos objetivos para hablar de “presión” pero si podría existir “inconscientemente”:

“No tengo ningún elemento objetivo que me permita confirmar esas presiones, que el inconsciente del docente puede ser, esos temas no están planteados, aunque hubiera una conspiración, ahora, estaría bueno que veas estadísticas de aprobación y reprobación”

Gustavo Scheps refiere a la “inflación” de notas existente en los talleres no sería provocado por la inscripción libre sino por elementos como el “involucramiento” que el dispositivo produce en el sistema: docente – estudiante – proyecto

“Yo creo que hay una inflación de calificación en los talleres, me parece que la calificación promedio ha crecido, sé que no es por la inscripción libre, es por otras razones que sería complejo detectar pero, a mí me da la impresión que es lógico que cursos que tienen una dedicación muy grande, trabajos que son de construcción no es resolver un problema del cual todos sabemos el resultado, genera, involucramiento muy fuerte docente estudiante, más bien andan por ahí, más que hacer buena letra para que se te anote gente, yo en realidad creo que si la dimensión esa está pesando, no es nuestro caso, yo no sé qué promedio dan en otros lados, no tengo ni idea, pero creo que los talleres tienen que responder con creatividad para encontrar medidas de trabajo conjunto que permitan regular eso, de pronto las evaluaciones tendría que incluir participación de otros talleres en evaluación para asegurar continuidades de niveles, creo que hay que hacer análisis críticos, pero tampoco creo que estemos descolgados de lo que está pasando en general, y también el argumento que los talleres son blandos pudo haber existido toda la vida, sin embargo nunca fue así, sacar ocho puntos en proyecto estaba bien, estaba muy bien, sacar un doce era una cosa que ocurría una vez por taller, en ese sentido digo que hay una cuestión inflacionaria (...).”

Por su parte y en términos más generales J.C. Apolo señala que no cree que existan modificaciones deliberadas en las propuestas docentes para la captación de estudiantes que puedan hacer pensar en problemáticas asociadas a “estrategias de retención de matrícula”:

“(...) he escuchado muchas cosas, visiones rápidas de acomodar los cursos a la sensibilidad del estudiantes y atender más a lo que el estudiante busca, parecería que uno



flexibiliza las operaciones docentes a que el estudiante le conforme, por lo tanto eso te conforma una especie de mercado favorable y entonces conquista más estudiantes, todo eso que es algo que he escuchado y sigo escuchando, se dice en mi taller se dice en todos, en efecto nunca lo vi concretamente traducido a prácticas docentes, yo no digo que no estén escondidas atrás de ciertos diseños de cursos o enunciados, esas otras búsquedas, pero expresamente jamás escuché ni vi un curso desarrollado con el objetivo de... lo digo con las manos en el fuego, nunca lo vi en el taller no sucede de ninguna manera, en el taller por supuesto que se habla que pasó con las inscripciones, que pasa que no subimos, le erramos de lugar, de tema, es muy profundo, es muy liviano, todo eso se habla pero lo cierto es que luego cuando vos pones en práctica, el diseño de los cursos, no aparece aquello.”

Así sobre el tema presiones de evaluación en el marco del sistema IL-P-PD, hay opiniones divididas en cuanto al efecto real que eso pueda estar provocando a nivel de evaluación o de diseño de cursos.

### **3.2.5: Excesiva dedicación de los profesores titulares de taller a tareas administrativas más que docentes:**

Otro elemento que se presenta como contraproducente al mejor desarrollo de los proyectos académicos es la altísima dedicación que insumirían las gestiones organizativas del plantel docente por la “volatilidad” semestral de las inscripciones estudiantiles. Según Salvador Schelotto:

“Lo más grave que uno tiene para hacer es la gestión de los recursos humanos, sobre todo en los periodos de inscripción cuando uno tiene información muy pocas semanas antes de empezar los cursos y además tiene un presupuesto que implica recortes de horas y a veces recortes de cargos”

Juan Carlos Apolo llega a plantear lo dramático de articular propuesta académica y organización docente en detrimento del tiempo real de interacción docente estudiante:

“(...) es dramático, porque el catedrático muchas veces se transforma en un administrador de recursos, entonces definiendo con esta mano la bandera de lo académico, del proyecto la idea de taller, de cómo practicar la docencia, la práctica, los resultados, los productos, y con esta tengo que andar haciendo con el Excel como bajan las horas, como suben las horas, cuanto nos va a entregar, el presupuesto (...) me gustaría estar más preocupado por mejorar los cursos, de verdad lo digo, por poder dar mejores charlas cada tanto, que ese tiempo que le dedico a la sabana satánica de Excel, (planilla electrónica de inscripción y organización docente por curso) cambian recursos de un lado para otro, perdería eso a favor del tiempo de estudio, de estar con los estudiantes un poco más de lo que lo hago”



### 3.2.6: Desnaturalización del dispositivo taller en el marco de la masividad y los límites del sistema:

Juan Carlos Apolo fue uno de los entrevistados que planteó que el taller como dispositivo de enseñanza del proyecto se encuentra desnaturalizado en el contexto de la actual situación de masividad, haciendo referencia por ejemplo a la relación de cantidad entre docentes y estudiantes, e interrogándose sobre los límites del sistema:

“Reconozcamos que el modelo de los talleres ha sido modificado por la presión de las circunstancias y ha ido adaptando y adoptando aspectos que le son completamente des-naturales, como por ejemplo la masividad, ¿Dónde termina? Qué sentido tiene, cual es el alcance del modelo, donde termina el modelo de taller, en qué relación, 1:25 1:50 1:100 ¿A qué costos?

En el fondo la interrogante planteada y que retomaremos más adelante en este texto es: si los talleres son un mecanismo pensado para brindar una interacción directa entre docentes – estudiantes, en el nuevo marco de masividad, ¿Cuáles son los límites del sistema? ¿Cuáles son los costos de una ausencia de límites?

### 3.3: ¿Considera necesario introducir variantes en el sistema?

Respecto a la pregunta sobre necesidad de introducir variantes en el sistema, la casi totalidad de los entrevistados planteó la necesidad de generar modificaciones, mientras que en dos casos, si bien no se propusieron cambios específicos, se expresó voluntad para dar la discusión respecto a dicha necesidad.

Las modificaciones planteadas pueden agruparse en dos grandes líneas de transformación:

1. En el primer caso se realizaron un conjunto de propuestas que apuntan a operar sobre la variable inscripción libre como modo de estabilizar las prácticas docentes: modelos de inscripción controlada con topes máximos y/o mínimos.
2. Una segunda línea de propuestas refiere a la modificación de los modos de asignación de cargos y funciones de los planteles docentes de la cátedra múltiple, a partir de la “departamentalización” de un conjunto de cargos como modo de amortiguar las variaciones que el sistema provoca.

### 3.3.1: Cambios hacia un modelo de inscripción controlada.

La modificación del sistema actual mediante un modelo con inscripción controlada se releva como propuesta en seis de los nueve catedráticos entrevistados, dos lo consideran una opción a tener en cuenta y uno lo considera un “fracaso rotundo” solo pensable para el curso de primer año. A continuación, se citan algunos comentarios textuales al respecto.

Juan Carlos Apolo plantea la necesidad de refundar la lógica de libertad de elección:

“(…) creo que sin violentar las cuestiones principales deberíamos tender a motivar una distribución estudiantil en los distintos talleres de modo más justo y más atento a la libre elección de modo tal que le aseguremos a cualquier taller, a cualquier curso de cualquier taller, una estructura de cátedra adecuada. Eso creo que sería un éxito ya no en una cuestión estrictamente académica, es un éxito empresarial de facultad, encontrar una justa dimensión de los recursos en relación a las prestaciones. (...) habría que refundar la lógica de libertad de elección, o sea que tal vez que el estudiante tenga que ganarse la libertad de elección en virtud de sus calificaciones o de otras cuestiones (...)”

Misma idea plantea Francesco Comerci:

“(…) la aplicación de la inscripción ponderada daría un cambio descomunal, porque si a vos te liberan de la preocupación de mantener la cantidad de estudiantes, podrías dedicarte más a desarrollar mejor tu propuesta docente (...)”

Hector Berio apoya también la incorporación de inscripción con topes variables:

“A mí me parece que el sistema de inscripción libre controlada, o sea que si vos sos un buen estudiante tengas como prioridad está bien, porque es parte de tu carrera de méritos. Algo que me permita decir: Si yo tengo un equipo docente que este año no puede encargarse de un cupo de 100 tipos y puede de 60, ¿porque yo no puedo decir yo atiendo hasta 60 y que los otros 40 que se anotaron en el taller se repartan entre los otros? Hoy día no lo puedo hacer, así como no puedo poner cupos porque los cupos están significando como una limitación a esa libertad.”

Marcelo Danza apoya la modalidad de inscripción con opciones y plantea que el tema no debería colocarse en los términos o es un sistema “totalmente libre” o “vas al taller de fulano”, y que debería encontrarse una situación intermedia:

“(…) lo primero que probaría que me parece que es mínimo como corrección es el

sistema (de que elijan) tres o dos talleres (...), y poner un tope, un máximo y un mínimo digamos, y garantizando que en un semestre si no quedas en la primera quedas en el otro, (...) Si estamos de acuerdo en el concepto, digámosle a alguien de bedelía, a un asistente académico, que piense cual es la mejor opción, tiene que haber una opción, no puede ser que sea o “totalmente libre” o “vos vas a taller fulano”, tiene que haber una en el medio que juegue con el azar y con esa situación.”

Juan Articardi maneja la noción de cupos superiores e inferiores, como modo de evitar el desarme de planteles docentes:

“(…) si yo tuviera que introducir algunos cambios, los cambios estarían en los cupos superior e inferiores, los cupos superiores que están relacionados con cursos masificados que hacen que las cosas se muevan de manera que no se tienen que mover, (...) Asegurar que no haya masificaciones que aparezcan situaciones que dificulten el funcionamiento del sistema”

Ángela Perdomo, si bien defiende el sistema, plantea una opinión favorable a la transformación al menos del año introductorio:

“Yo transformaría los primeros años, el año introductorio por lo menos que no fuera electivo, que fuera un reparto, no es los mejores estudiantes van a donde quieren, está repartido entre nueve talleres, y si son 600 son 600 dividido nueve. Ese es un semestre en su vida, que tampoco es quitarle la libertad absoluta, donde no ha tenido tiempo de adquirir la capacidad para elegir, y me parece que si nosotros tenemos convalidadas nueve propuestas, cualquier propuesta es hábil para que un estudiante vaya (...) en el año introductorio, y en los demás si hay que probar probamos, no definiendo esto como una cuestión de honor. (...) Probémoslo, lo que no soy es absolutamente optimista de que esa va a ser una solución, va a tener otros problemas”

Salvador Schelotto sin tener una opinión concluyente comenta las experiencias frustradas al respecto:

“No tengo una opinión concluyente, en diciembre de 2012 el DEAPA le iba a proponer al Consejo una modificación, yo la iba a acompañar, para poner ciertas cotas inferiores y superiores, y uno de los talleres se retiró del acuerdo, había un preacuerdo, entonces se enterró esa posibilidad. (...) Yo creo que una de las cosas que podría ocurrir, tratando de lesionar lo menor posible la elección de los estudiantes es por ejemplo implementarlo con ciertas restricciones por ejemplo en el curso de introductorio, (...) quizás haya que generar una base común y a partir de ahí liberar. Otra es el sistema de máximos y mínimos combinados con las tres opciones”

Alberto De Betolaza plantea por su parte la necesidad de una discusión fresca y sin prejuicios sobre este asunto:

“No sé si son necesarias transformaciones, pero creo que nos deberíamos, una discusión y una evaluación con frescura y sin prejuicios, sentarnos a conversar a ver si estamos todos recontra satisfechos con el sistema o si realmente pensamos que se podría mejorar algunas cosas (...) no se si no se podría crear que vos te tengas que ganar esa libertad de elegir, de repente, vos estudiante hace lo que quieras, vistas las distorsiones porque no crear una masa crítica... eso también ha sido discutido, (...) de todas maneras creo que sería bueno conversar...”

Gustavo Scheps por su parte, es enfático respecto al fracaso de las propuestas de regulación por topes, o limitaciones en la libertad de inscripción:

“A mí me parece que todo eso ha fracasado rotundamente, lo único que entiendo que podría llegar a manejarse, dentro de todo esto, es un criterio para el estudiante que ingresa, algún tipo de criterio, algún sistema de restricción, para el estudiante de ingreso, tener un máximo un mínimo, un rango amplio, que oriente, (...) Que vale la pena pensar con mucho cuidado (...) la facultad no puede permitirse canibalizar sus propios docentes, y exponer la calidad académica, pero te repito no puede ser resuelto a costa de... por este sistema, es simplificar las cosas (...) No se puede ir con un decreto y decirle, no ahora como yo inventé un taller te voy a proveer de 150 estudiantes para que puedas trabajar, no la gente no es ganado, la gente tiene que tener libertad de pensamiento y opciones.

Como alternativa Scheps plantea la reestructuración de la lógica de funcionamiento de los talleres:

“(...) yo he pensado muchas veces que más que prohibir la libre inscripción, lo que hay que hacer es adecuar la lógica de funcionamiento de los talleres a esta condición. Creo que los talleres no deberían ser organismos tan independientes entre sí, que debería haber una masa de docentes compartido mucho más naturalmente, yo creo que sería muy bueno, que los docentes grado 1 y 2 hicieran docencia en distintos talleres según las situaciones, (...)”

### 3.3.2: Cambios hacia un modelo de talleres Departamentalizado:

La segunda de las propuestas surgida de las entrevistas consiste en generar un “cambio en la lógica de los talleres” que conserve la inscripción libre, pero permita la movilidad docente entre diferentes talleres para cargos grado 1, 2 y 3. Algunas de las expresiones vertidas en ese sentido:

Gustavo Scheps plantea que las modificaciones del sistema actual deberían buscarse cambiando la lógica de los talleres, apostando a una mayor departamentalización de la enseñanza del proyecto:



(...) yo creo sobre todo que lo que hay que cambiar es la lógica de los talleres, del DEAPA, eso que te digo, creo que hay que actuar más como un departamento, más como deberían actuar por ejemplo, todas las historias, todas las teorías, todas las estabildades, como un espacio donde se genera conocimiento, (...)

Al respecto Scheps plantea:

“(...) ¿qué problema hay que grados uno, grados dos, colaboradores honorarios, puedan estar en más de un taller? ¿No es bueno ir a formar docentes? ¿No se copa todo el mundo cuando puede ir a un taller en el exterior a dar clases? es lo mismo. Y ahí vos tendrías espacios de contención, tendrías un buffer, que te permite que esos grandes movimientos, no dejes gente en la calle, se siga capitalizando, a lo mejor hasta se enriquezca la formación docente y el otro taller, porque va un pibe que es muy bueno y que le aporta. Entonces, podrías tener estructuras más rígidas grados tres, grados cuatro y grado cinco, más afirmados a determinados talleres, que son constructores de la lógica y los otros que están haciendo su primera carrera, bueno tenerlos con mayor movilidad, por ejemplo.

Salvador Schelotto por su parte, también se refiere a la posibilidad de “trasvase” docentes, desde el DEAPA:

“(...) yo te diría que hay un elemento que es el trasvase de docentes inter-talleres, en la medida que los docentes son docentes del DEAPA, (...) que haya una posibilidad bastante más flexible de lo que hay hoy, de que tú puedas trabajar con grados uno o grados dos que tienen su cargo en otro taller. (...) De hecho por ejemplo, este año el Consejo aprobó una iniciativa del DEAPA que es que los asesores técnicos de la Carpeta, con un matiz que es muy importante pasen a ser docentes del DEAPA con asignación de tareas en un taller o varios talleres.”

Mismo planteo realizó Juan Articardi: “Sería más fácil si el sistema fuera más versátil y los docentes se pudieran trasladar de un taller a otro más fácilmente. En teoría es así, pero en la práctica no siempre se llega a concretar (...)”

Respecto al punto Marcelo Danza comentó:

“No lo había pensado, me parece genial, yo te estoy hablando de una corrección que puedes hacer el año que viene, esa probablemente te lleve tres o cuatro años, que me parece buenísimo laburar en un sentido más a largo plazo, sin duda con los grados 1 y 2, no tengo la más mínima duda y con los grados 3, en un porcentaje altísimo también, de hecho en la UBA es así con los grados 3, el profesor adjunto concursa su cargo de profesor adjunto de proyecto, y eso es parte del *staff* fijo.”

Como vemos, la temática de incorporación de toques de cursos, tiene opiniones mayoritarias favorables y posicionamientos minoritarios antagónicos. En el punto departamentalización de cargos cinco de los nueve directores de taller, lo ven como una transformación de interés para mantener la estructura de libre elección pero aminorando los componentes que al día de hoy se presentan como contraproducentes con el sistema. En las cuatro entrevistas restantes no se planteó ni discutió esa temática.

### 3.3.3: Limitaciones al cambio:

Respecto a las limitaciones que están impidiendo la realización de cambios se comentaron aspectos vinculados al “tabú” de la inscripción libre por un lado, y supuestos posicionamientos del orden estudiantil en contra de propuestas de transformación.

Para Juan Carlos Apolo hoy el tema se ha transformado en un tabú:

“Hay un tabú en el tema relación estudiante-docente (...) El tabú es ese: no puedo violentar la libre elección del estudiante. Eso es el tabú. Y porque le digo tabú. Porque a esta altura ya no se habla. Lo hemos discutido cientos de veces, porque cada vez que aparece la discusión presupuestal aparece la necesidad de mejorar, de ser más inteligentes con el manejo de los recursos, (...) no puede plantearse como posibilidad la idea de que un taller tiene baja inscripción porque los docentes son malos, porque es una mala hipótesis porque los docentes son o buenos o malos en un rango que no debe plantear por los mecanismos llamémosle de acceso a la docencia que tenemos en la facultad, no hay posibilidad de decir hay docentes malos a los cuales los estudiantes le huyen... todos tenemos anécdotas (...) Miles de planteos, no hemos llegado nunca a buen puerto, porque siempre está el gran mito de que la libre inscripción es la principal bandera de la institución, el respeto por la libre inscripción de los estudiantes es algo que nadie está dispuesto a hincarle el diente”

Hector Berio por su parte plantea que la libertad absoluta está teniendo para los estudiantes costos excesivamente altos y desconocidos para el estudiantado:

“(...) El tema está bastante mal planteado por los estudiantes,(...) el estudiante está exigiendo algunas reivindicaciones históricas y no se da cuenta que le vendría mucho mejor que funcionara de otra manera, porque él entiende que su libertad es la libertad absoluta, y en realidad esa libertad absoluta está haciendo padecer varias cosas: primero, se anota en un curso compartiendo con 140 estudiantes, lo cual ninguna unidad pedagógica del mundo te puede decir que vos puedes dar un curso de taller con 140 estudiantes. Vas a tener como tres talleres independientes, vos precisas unidades de funcionamiento de otras características. Y por otro lado no darse cuenta que hay talleres que tienen sobredimensionado el equipo docente porque tienen pocos estudiantes.”





#### 4: Breve reseña sobre la conformación de los talleres verticales con inscripción libre como dispositivo de enseñanza del proyecto en la facultad de arquitectura de la UdelaR.

La enseñanza de la arquitectura en Uruguay tiene su primer Plan de Estudios en 1887<sup>1</sup> pero recién en 1915 la Facultad comienza a funcionar de manera autónoma dentro de la Facultad de Matemáticas. Como ha sido referido en diversos trabajos, desde sus inicios la enseñanza de la arquitectura en Uruguay supuso una transposición de dispositivos de la tradición académica francesa al ámbito local (Capandeguy 1994, Apolo et al 2006, Nudelman 2013). Ello no debe extrañarnos considerando el fuerte impacto que dicha tradición tuvo a nivel internacional en el transcurso de los siglos XVIII y XIX. Según lo planteado por el historiador turco Spiro Kostof, el “plan de estudios” de la Real Academia de Arquitectura Francesa del siglo XVIII y posterior Escuela de Bellas Artes de París durante el siglo XIX, “fue la base para el método de instrucción usado en las escuelas arquitectónicas hasta la llegada de la *Bauhaus* en el siglo XX” (Kostof, 1977: 159). El mismo historiador señala que en el transcurso del siglo XVIII el “currículum oficial” de la Academia de Arquitectura Francesa constituía “el único programa de educación formal de arquitectura de occidente” (Kostof, S, 1988: 1006).

Según diversos autores el proceso de instalación del modelo Beaux Arts en Arquitectura con sus míticos *ateliers* o talleres “donde los estudiantes en diferentes niveles de formación conviven bajo la figura excluyente del maestro” encuentra en el Taller Carré su primera formulación “en sentido estricto” a partir de su contratación en 1907. (Apolo et al. 2006: 26, Nudelman, 2013: 15) En línea con esa idea se encuentran las declaraciones del Rector de la Universidad de la República del periodo 1904-1906, Eduardo Acevedo, que señalan a Carré como la figura que “dio principio a la organización de los talleres” en nuestro país. Según un escrito dirigido por Eduardo Acevedo al Decano Arq. Leopoldo C. Agorio (Apolo et al. 2006: 35), él mismo fue quien promovió la llegada a Uruguay del profesor francés Joseph Paul Carré, luego de sorprenderse desagradablemente por el estado de la cátedra de “Teoría de la Arquitectura” y la carencia de “aptitudes artísticas” de su responsable Antonio Llambías de

1 Materias del Plan de Estudios 1887. Arquitecto: Primer Año: Álgebra superior y trigonometría esférica, Geometría descriptiva Primer Curso, Física Superior, Dibujo lineal hasta copiar los órdenes de arquitectura y Dibujo topográfico lavado. Segundo año: Cálculo diferencial e integral, geometría descriptiva, 2º curso y trabajos gráficos, Geometría analítica. Materiales de Construcción. Dibujo de ornato y arquitectura. Tercer año: Mecánica Racional, Cinemática y resistencia de materiales, Motores y máquinas de construcción. Construcción, Topografía y trabajos gráficos, Cuarto año: Arquitectura, Historia de la arquitectura, Decoración, Higiene aplicada a la construcción, Proyectos. (Colección Legislativa Tomo XI parte 1 del año 1987. P.25 26)

Olivar, así como por la “embriaguez” del docente de “Proyecto de Edificios de Primer Orden” y “Elementos de Composición Decorativa” Julián Masquelez.

Según la línea temporal confeccionada por Apolo et al. en el trabajo “Talleres, Trazos y Señas”, a partir de 1906 el arquitecto uruguayo Alfredo Jones Brown - autor entre otras obras del Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA) inaugurado en 1911 - toma el lugar de Masquelez, y por su parte Carré abre su taller en 1907, con lo que a partir de ese momento la Facultad contaba ya con dos “talleres”. A partir de 1915, se incorpora un tercer Taller a cargo de Horacio Acosta y Lara. (Apolo et al. 2006: 194)

El Plan de estudios de 1916 reorganizó la carrera en cinco años con cinco cursos llamados “Proyectos de Arquitectura”. A partir de 1918, los estudios se dividieron en diez semestres, definiendo los cursos de “Proyecto de Arquitectura” numerados de I a X para cada uno de dichos semestres. (Libro del Centenario Tomo V. 1925 p.541)

Siguiendo a Apolo et al, en 1935 la Facultad contaba ya con ocho talleres, dos de los cuales resultarán de la mayor influencia: los talleres de Julio Vilamajó y Mauricio Cravotto respectivamente. (Apolo et al. 2006: 194)

En torno a la fecha de inauguración del nuevo edificio en 1947 la Facultad contaba con doce talleres. Posteriormente al cambio de Plan de Estudios del año 1952 la Facultad contó con siete talleres que fueron reorganizados en una lógica “vertical” (Capandeguy 1994, 10; Apolo et al. 2006:194; Nudelman 2013: 209-245).

A partir de dicho Plan, en cada Taller se agrupó la totalidad de los cursos del área. Surge allí también la denominación de cinco cursos anuales de “Anteproyecto” para los cinco primeros años de carrera y el curso de “Proyecto” como curso final. Según Capandeguy, la verticalidad buscada por el Plan refleja afinidades con “las experiencias de vanguardia”, con la búsqueda de “una nueva Obra de Arte Total” y a su vez, un diseño académico donde las elecciones de los cursos de urbanismo “bajan verticalmente” hacia los cursos de arquitectura o desde el Instituto de Teoría de la arquitectura y Urbanismo (ITU):

“Esta unificación de ámbitos proyectuales en el Taller se asocia con las concepciones de las vanguardias y del experimentalismo arquitectónico abstracto de la Europa de entreguerras. La arquitectura se concibe como una síntesis, como una nueva Obra de Arte Total, (Gesamtkunstwerk) como el resultado teleológico de la historia. Pero, la concepción del taller integral Vertical Integral es más compleja, pues estrictamente se aspiraba a que la enseñanza se organizase en equipos verticales articulados a partir de las decisiones tomadas



en los ejercicios de planeamiento de 5to año. (...) durante años la elección de la ciudad o el barrio a estudiar bajaba verticalmente desde la unidad académica de investigación del ITU. Esto también se vincula con el racionalismo, particularmente con su pretendida unidad metodológica en toda la cadena de montaje de la producción, desde el elemento estandarizado al gran territorio.” (Capandeguy, 1994: 11)

Según el trabajo realizado por Nudelman 2013 en su tesis de doctorado “Tres visitantes en Paris. Los colaboradores uruguayos de Le Corbusier”, la creación de los “talleres verticales” como “estrategia didáctica del Plan” deriva de las formulaciones del arquitecto Carlos Gómez Gavazzo desarrolladas en el transcurso de las dos décadas anteriores al Plan de 1952:

“Lo que Gómez parece estar rumiando desde 1933, explicitado en la tesis diez años después y concretado en 1952, es una alternativa a la fragmentada enseñanza de proyectos en la Facultad uruguaya – hasta ese momento a imagen de la École des Beaux Arts, con mutaciones circunstanciales- mediante la unificación de todas las cátedras de proyectos en una sola: el Taller vertical, un espacio único donde toda la arquitectura – integralmente: a todas las escalas- fuera proyectada, discutida y analizada.” (Jorge Nudelman, 2013: 209)

Según Nudelman, dentro del concepto de “taller vertical” se encontraba como “regla consuetudinaria” la permanencia del estudiante dentro de un taller a lo largo de su carrera:

“(...) De una concepción fragmentada de la enseñanza, que obliga a una serie de ensamblajes y que propicia la generación de contradicciones entre las tendencias de las cátedras, “el proyecto Gómez” asegura la unidad entre técnica, expresión y concepto; más si el estudiante es constreñido a permanecer, como sostenía, en el mismo taller a lo largo de su carrera, lo que hubo de descartarse en la letra (aunque se convirtiera en una regla consuetudinaria)” (Jorge Nudelman, 2013: 245)

Esa “verticalidad” buscada por Gómez mediante una “voluntad de constricción del estudiante a permanecer dentro del mismo taller a lo largo de su carrera”, acontece en el marco de un Plan de Estudios que exalta fuertemente la “libertad de cátedra” y en particular la libre elección del estudiante respecto a sus docentes.

“La libertad de cátedra será asegurada en la forma más amplia posible, dentro de las orientaciones establecida en el presente Plan y/o las que determine el Consejo Directivo, propendiendo a la eficacia y la responsabilidad del Profesor y el Alumno. El Estudiante podrá elegir libremente al Profesor que lo dirija en su capacitación creadora.” (FARQ-UDELAR, 1953: 13)

Y en el marco de esa libertad, ¿qué pasaría si un Taller no tuviese estudiantes inscriptos? Si bien el Plan de 1952, trasladada la definición de la cantidad de profesores por

alumno a reglamentos especiales, presenta definiciones respecto a las condiciones de cese de titulares relacionadas con el número de inscriptos, un Director de Taller cesaría si tuviera menos de cinco inscriptos y si el Consejo lo considerara conveniente. El cese de Ayudantes se traslada a reglamentos especiales. Pero se aclara que la inactividad de un docente no implicaba la pérdida de derecho de funcionario, “pasando a realizar las tareas de enseñanza o investigación que respetando su categoría y especialidad le asigne el Consejo:

“La cantidad de profesores se regulará en función de la cantidad de Alumnos, según dispongan reglamentos especiales. Los profesores Titulares cesarán en su actuación, si el número de alumnos inscriptos durante el año fuera inferior a cinco y si el Consejo Directivo lo considerase conveniente. Los Ayudantes cesarán en su actuación cuando el número de alumnos inscriptos no alcanzare los numero establecidos por los reglamente especiales y su el Consejo Directivo lo considerase conveniente. La inactividad de un docente, por las causales anteriores, no significa la pérdida de su derecho de funcionario docente, pasando a realizar las tareas de enseñanza o de investigación que respetando su categoría y especialidad, le asigne el Consejo Directivo de la Facultad. (FARQ- UDELAR 1953: 30)

En la revisión 1977 del Plan 1952, publicada durante la Dictadura, se incorporó para la instancia de Taller de Proyecto (Carpeta) un tope de inscripciones estudiantil - que no figura en el Plan original de 1952 - y una proporción entre docentes adjuntos y estudiantes. Se indica que los talleres de composición de Proyecto estarán constituidos por un máximo de 75 alumnos y en el marco de la descripción de “cuerpo docente” se indica una relación de Profesores Adjuntos de 1 cada 25 alumnos” (Plan de Estudios 1952, Revisión 1977, CVII p.2)

En segundo lugar, se asoció al docente de anteproyecto con el Taller, a diferencia de los docentes Asesores de Carpeta para quienes debido a la “escasez de personal” se habilitó la posibilidad de ser “comunes a varios talleres”. (Plan de Estudios 1952, Revisión 1977, CVII p.3).

Durante la dictadura, (1973-1984) la Facultad de Arquitectura solicitó tres opciones de inscripción al curso introductorio de Taller. Dicha modalidad se sostuvo sin ser aplicada en la práctica desde el retorno a la democracia, durante la década de 1990, hasta la digitalización del sistema iniciada en el año 2000 cuando se dejó de solicitar por vía de los hechos.

A partir de 1985 la Facultad contó con ocho Talleres (Apolo et alt. 2006 :194) y a la fecha de realización del presente trabajo funcionan nueve Talleres de Proyecto en Montevideo y uno en la sede “Regional Norte”, hoy incluido en la Licenciatura de Diseño Integrado.



### 5: La consistencia de los dispositivos de enseñanza del Área Proyectual en tiempos de Modernidad Líquida.

La totalidad de los Profesores Titulares de la Cátedra Múltiple del Área Proyectual de Facultad de Arquitectura entrevistados entre 2014 y 2015, valoraron fuertemente la libertad de opción estudiantil que desde mediados de siglo XX caracteriza la estructura de los Talleres. Pero dejaron entrever con claridad la contracara de afectación a la calidad y evolución de los proyectos académicos, en el marco de un sistema que ha articulado rígidamente inscripción, presupuesto y propuesta académica.

Como se mencionó anteriormente la “libertad de elección estudiantil” fuertemente instituida junto a la estructuración de los Talleres Verticales a partir del Plan de Estudios de 1952, se asoció históricamente al punto que hoy puede verse casi como una fusión conceptual: “Talleres con inscripción libre”. Pero, es claro también que en el transcurso del siglo XX el sistema ha funcionado asociado a condiciones cuantitativas y cualitativas muy diferentes a las actuales. Diego Capandeguy distinguía a mediados de la década de los noventa tres grandes situaciones históricas para el caso de los talleres uruguayos:

1. “el Taller diferencial por grados y prácticas integrado por uno o dos docentes entre 1915 y 1952,
2. el Taller Vertical integral, donde se reúnen todos los cursos del área dentro de un Taller y 1952 – 1980
3. el Mega Taller Vertical en el contexto de masividad iniciado a partir de mediados de 1980” (Ver Capandeguy, D; 1994).

Vale mencionar que la distinción entre Taller Vertical Integral y Mega Taller Vertical, no implica inicialmente una diferencia en el estatuto “instituido” de los Talleres, sino que alude transformaciones de orden pragmático que el mecanismo experimenta en el marco del nuevo contexto de masividad.

A inicios de siglo XXI, podríamos agregar una nueva “situación histórica” y referirnos al “Híper Taller”, entendiendo que en 2015 las tendencias descritas por Capandeguy en 1994 se han exacerbado radicalmente.

Respecto a la primera situación histórica de los talleres en el periodo 1915 -1952 Capandeguy señala:



“Los talleres de proyecto cubrían solo de 1ro. A 3ro. o los cursos superiores de 4to a 5to. El número de estudiantes era reducido: de 10 a 15 en total. Consecuentemente la dotación docente era unipersonal. Por ej. en 1942 los cursos de 4to y 5to año se dictaban en dos talleres: el Taller de Mauricio Cravotto, taller unipersonal y el Taller Vilamajó, taller bipersonal, integrado con Mario Payssé Reyes.” (Capandeguy, 1994: 10).”

El “taller vertical” derivado del Plan de Estudios de 1952, propuso por su parte la unificación de todos los cursos anteriormente llamados “Proyectos de Arquitectura” (Plan de Estudios 1937, versión publicada 1948 pp.125): creando nueve “anteproyectos” y un curso de proyecto final dentro de cada Taller. A partir de allí el dispositivo Talleres comenzó a experimentar una primera transformación cuantitativa: el número de docentes se ubicó entre 7 y 15, y el número de estudiantes del taller se ubicó entre 60 y 150 hasta la década de los ochenta. Capandeguy refiere en su artículo publicado en 1994 a Mega Talleres Verticales con “20 o más docentes y con dotaciones próximas o superiores a los 300 estudiantes” (Capandeguy, 1994)

Al día de hoy la globalidad de los nueve Talleres maneja inscripciones aproximadas a 2500 estudiantes y con una sumatoria total de docentes del entorno de 350 cargos. Las inscripciones de marzo de 2015 duplicaron las lógicas del “Mega Taller” descritas por Capandeguy en 1994: en un extremo se encuentran Talleres con inscripciones próximas a los 500 estudiantes y cursos con inscripciones cercanas a los 150 estudiantes; en el otro extremo mostró Talleres con cifras entre 50 y 100 inscriptos y cursos que no alcanzan a la decena de estudiantes.

TALLER DIFERENCIAL	T. VERTICAL INTEGRAL	MEGA TALLER VERTICAL	HIPER TALLER
1915-1952	1952	1990	2016
10-15	60-150	300	500
unipersonal	7-15	20 o más docentes	<40-50

En ese sentido son claras las “mutaciones” cuantitativas a las que ha estado expuesto el dispositivo “talleres”, tanto en lo referido a cantidad de docentes como de estudiantes. En relación a ello, no es arriesgado suponer un afianzamiento de esta tendencia para los próximos años, en la medida que el aumento de la matriculación se plantea como horizonte deseado de las políticas universitarias de nuestro país para las próximas décadas. Un contrapeso a esa tendencia podría ser la actual diversificación de la oferta académica que al día de hoy presenta la FADU.



En segundo lugar, es relevante considerar también las nuevas coordenadas cualitativas que pueden estar conformando el perfil de las elecciones que los estudiantes de arquitectura de inicios de siglo XXI realizan. La percepción de diferentes directores entrevistados refiere a una cultura de “zapping” como rasgo de las generaciones actuales frente una actitud de “pertenencia” o filiación a los talleres que caracterizaría el estudiantado de las décadas anteriores. Esa vieja adscripción de los estudiantes a los Talleres contribuía en parte a estabilizar las condiciones de funcionamiento del dispositivo. El nuevo rasgo de elección estudiantil se percibe como elemento volatilizador del sistema. Al día de hoy es casi un lugar común referir a la cultura del *zapping* como rasgo identitario de la juventud actual y quizás de la sociedad en sí. Según Roberto Balaguer Prestes, ese *zapping* podría definirse como un “salto sin rumbo aparente”:

“Por *zapping* generalmente se entiende una sucesión de saltos sin un rumbo aparente o predeterminado, una modalidad de consumo de la televisión, de inicio a finales del siglo XX. Los cambios propios del zapear han sido posibilitados por la tecnología del control remoto y por la profusión de ofertas de canales tanto por vía cable como por aire.” (Roberto Balaguer Prestes, 2010)

Señala también que dicha aproximación tendría en el marco de las temporalidades actuales un sentido de afirmación de libertad de elección” frente al modo en que la llamada “cultura del libro” interpretaría esa actitud:

En la lógica de las nuevas generaciones, en su modo de manejarse en distintos contextos, el *zapping* se encuentra más que presente. Para estas nuevas generaciones el sentido del término se acerca mucho más al de libertad de elección, que a la negatividad atribuida por los defensores de la cultura del libro. La única manera de manejarse exitosamente en la incertidumbre y el diluvio informacional es a través del deslizamiento, el *zapping*, el escaneo y esa parece ser la postura juvenil inconsciente, no aprendida, intuitiva. (Roberto Balaguer Prestes, 2010)

En términos más amplios esa cultura de *zapping* podría pensarse como parte de una condición más general de “fluidificación general de las relaciones” como la planteada por Zigmund Bauman:

“En lenguaje simple, todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo.” (Zygmunt Bauman, 2000:1)

Y refiere Bauman a famosas interrogantes sobre lo moderno: ¿no es la licuefacción el



rasgo propio de la modernidad?: “¿Acaso la modernidad no fue desde el principio un “proceso de licuefacción”? ¿Acaso “derretir los sólidos” no fue siempre su principal pasatiempo y su mayor logro? En otras palabras, ¿acaso la modernidad no ha sido “fluida” desde el principio?”.

Al respecto comenta:

“Recordemos, sin embargo, que todo esto no debía llevarse a cabo para acabar con los sólidos definitivamente ni para liberar al nuevo mundo de ellos para siempre, sino para hacer espacio a nuevos y mejores sólidos; para reemplazar el conjunto heredado de sólidos defectuosos y deficientes por otro, mejor o incluso perfecto, y por eso mismo inalterable.” (Zygmunt Bauman, 2000:3)

Finalmente, Bauman señala que, el principal sólido que estaría en disolución en el marco de la “modernidad líquida” actual, sería la asociación entre las políticas individuales y las políticas colectivas:

“La ‘disolución de los sólidos’, el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: (...) Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas–”. (Zygmunt Bauman, 2000:5)

Allí queda planteada una interrogante de relevancia para una institución pública de enseñanza universitaria: ¿Cómo posicionarse en tiempos de una “modernidad líquida” cuyo principal sólido en disolución referiría a los vínculos entre las acciones y elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas?



## 6 ¿Una nueva lógica para los Talleres FADU a inicios de siglo XXI?

En 2016 se cumplen más de sesenta años de instauración de la lógica de talleres verticales con inscripción libre en FADU. Se cumplen más de sesenta años de un mecanismo que articuló de manera lineal inscripción, presupuesto y propuesta docente. En las enunciaciones generales del Plan 1952 se buscaba simultáneamente la libertad de formación estudiantil y la estabilidad de propuestas docentes. Durante las décadas posteriores a 1952, el sistema funcionó en condiciones de relativa estabilidad en la medida de la existencia de un patrón de decisión estudiantil relativamente previsible y con fuerte sentido de pertenencia. A inicios de siglo XXI en el marco de múltiples cambios culturales, la inscripción libre en los talleres sigue contribuyendo al enriquecimiento y avance de los conocimientos del Área, pero a la vez está produciendo potenciales efectos debilitadores de la calidad de las propuestas académicas. A partir de las entrevistas realizadas se puede conformar la siguiente lista de efectos no previstos del sistema, que vistos en conjunto hacen pensar en un descenso de la calidad formativa de los Talleres:

- Potencial descenso de calidad formativa por distorsiones en carrera docente: desarrollo de funciones no acordes a nivel de formación.
- Potencial descenso de calidad formativa por distorsiones en los procesos de enseñanza - evaluación.
- Potencial descenso de calidad formativa por desnaturalización del dispositivo taller como ámbito de enseñanza personalizada en el marco de la masividad.
- Potencial descenso de calidad de planteles docentes por interrupción forzada de trayectorias.

Mecanismos como la departamentalización de cargos del DEAPA o la incorporación de topes a la cantidad de inscriptos que puede recibir un taller, evidentemente permitirían reelaborar algunos de los déficits de racionalidad del sistema actual, pero hasta el momento de realización de este estudio, no se han incorporado modificaciones estructurales en el sistema. En ese sentido valdría preguntarse sobre razones posibles de esa aparente tendencia inercial.

### 6.1: Modelos de enseñanza del proyecto. Competencia y cooperación.

La conservación del sistema talleres verticales con inscripción libre originado en el Plan de Estudios de 1952, a inicios de siglo XXI, está presentando problemas claramente



identificados por los responsables académicos del Área, pero sin producirse modificaciones en el sistema. ¿Podría ser la matriz o modelo de funcionamiento del sistema lo que no esté contribuyendo a que sucedan dichas transformaciones?

Cada uno de los talleres de la FADU, luego de ser validados por los mecanismos institucionales vigentes (Concurso de Profesor Titular Grado 5), pasan a funcionar en el marco de un sistema que podríamos definir como “libre competencia”. El modelo puede pensarse como un conjunto de “líneas” que en cada periodo de inscripción compiten por una demanda estudiantil flotante. Siempre hay transitorios “ganadores” y “perdedores” en el sistema. Pero la lógica parece básicamente fomentar la competencia entre las “líneas”, más que el incremento de los niveles de cooperación para un aumento de calidad global del sistema. Pese a la innovación que supuso la creación del Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura del año 1996, la tendencia inercial del sistema de “competencia” entre talleres parece preponderante. Recordemos que históricamente los talleres fueron la transposición de los *ateliers officiels* de la Escuela de Bellas Artes de París que fueron creados por la Reforma Napoleónica de la EBA en 1863. A su vez en París esos *ateliers officiels* tomaban su nombre de los llamados *ateliers* libres: pequeñas escuelas privadas o estudios de arquitectos donde se enseñó a proyectar arquitectura durante la primera mitad del siglo XIX. (Bustillo, G; 2015: 177)

Hoy el modelo de dispositivo de talleres de Facultad de Arquitectura parece estar funcionando como un conjunto de “líneas” en competencia en el marco de un sistema con baja capacidad de estímulo a la cooperación.

En un reciente trabajo, el sociólogo norteamericano Richard Sennett analiza los mecanismos de cooperación en el marco de las transformaciones de las modalidades de trabajo modernas. Señala que, en muchos casos, las estructuras institucionales promueven diseños contrarios a la cooperación como los llamados “efecto de silo”:

“En principio todas las organizaciones modernas están a favor de la cooperación, pero en la práctica su propia estructura la impide, lo que se conoce en los análisis de gestión empresarial como “efecto de silo”, esto es, el aislamiento de los individuos y departamentos en unidades distintas (...).” (Sennett, 2010; 21).

Sennet sugiere que las capacidades de la gente para cooperar son mucho mayores y complejas de lo que las instituciones permiten. (Sennett, 2010; 52). Realizando una historización del concepto de “taller” como ámbito de producción y aprendizaje, señala:



Desde la antigüedad, el taller ha sido un modelo de cooperación constante. En el mundo antiguo tanto en China como en Grecia, se consideraba que el taller era la institución cívica más importante en la fundamentación de la vida cívica, mientras que como lugar de producción, practicaba la división del trabajo en mucho mayor medida que la agricultura. Las complicaciones del trabajo artesanal iban unidas al valor familiar de continuidad a través de las generaciones; los hijos trabajaban junto con los padres como alfareros y las hijas junto a las madres como tejedoras.

Como espacio cultural, los talleres desarrollaron elaborados rituales sociales desde tiempos muy antiguos, (...) marcaban las obligaciones mutuas entre socios desiguales, esto es entre maestros, jornaleros y aprendices en cada taller. (...) En la antigua Atenas, las fiestas ceremoniales anuales obligaban a los maestros del mismo oficio a apoyarse mutuamente durante las hambrunas o en tiempos de guerra. (...) Dada esta solidaridad ritual, tanto Confucio como Platón creían que el taller hacía de los artesanos buenos ciudadanos. (Sennett, 2010; 88)

Según Sennett la idea de “artesano ciudadano” persistió y reapareció en los gremios medievales de París, Florencia y Londres. A mediados de siglo XVIII la Enciclopedia de Diderot celebraba las habilidades del artesano, que consideraba tan valiosas como las de los guerreros y los estadistas. Más adelante señala que cuando el capitalismo industrial comenzó a hacer sentir sus dolorosas consecuencias, el taller artesanal se erigió como reprobación de la fábrica. (Sennett, 2010; 88)

Respecto a la tensión entre “competencia” y “cooperación”, Sennett comenta que en la perspectiva del clásico economista liberal Adam Smith y en acuerdo con la creencia de Linneo, “la naturaleza equilibra la competencia con una especie de amigable ordenamiento del tipo vivir y dejar vivir”:

“Más conocida es su acepción de una versión social de la máquina celestial del siglo XVIII, que aparece en su famosa evocación de la mano invisible que asegura que en la competencia del mercado todo el mundo obtenga finalmente algo”. (Sennett, 2010; 114)

Pero el sociólogo norteamericano opina que en ningún sistema el equilibrio entre competencia y cooperación se da de manera natural:

“ni en los acuerdos comerciales ni en ningún otro aspecto de la vida el equilibrio entre competencia y cooperación se produce de manera natural, en el sentido de inexorable, sin voluntad ni esfuerzo. (Sennett, 2010; 114)

Esa anti-naturalidad de los sistemas a encontrar un equilibrio entre competencia y cooperación, podría ser un elemento a considerar para repensar el dispositivo de los Talleres vigente en FADU.



## 6.2: Los desafíos del fortalecimiento de la cooperación de los Talleres en el marco del DEAPA - FADU.

Un diseño institucional que modifique el actual modelo de compartimentos relativamente aislados, que históricamente ha estructurado a los talleres de la Facultad de Arquitectura, por ejemplo, en base a un modelo de mayor departamentalización del Área, podría impulsar nuevos niveles de cooperación en el sistema, nuevas lógicas operativas y nuevas formas organizativas en relación a los desafíos que hoy se enfrentan. La departamentalización de un conjunto de cargos de enseñanza del área proyectual, tal como fue planteado en las entrevistas realizadas, configura un modo pragmático y sugerente para iniciar un camino de revisión de las formas organizativas de los talleres a más de cien años de su creación. Por otra parte, la incorporación de topes de inscripción a la oferta de cursos de cada Taller - no solo en el ciclo introductorio, como en parte fue experimentado en torno a las décadas de 1970 y 1980 - sino en el conjunto de la oferta académica del Área, podría representar también un modo de protección indirecta de los niveles de racionalidad del sistema y de la calidad de la oferta académica. Ambos mecanismos parecen tener un horizonte común vinculado al fortalecimiento de los niveles de cooperación entre los distintos componentes del sistema.

El presente trabajo se abocó a conocer la opinión de los Profesores Titulares de los Talleres de Facultad de Arquitectura, respecto a los efectos del sistema de inscripción libre sobre las prácticas de enseñanza. El trabajo confirmó una fuerte valoración del sistema, pero constató una opinión mayoritaria respecto a la existencia de una serie de efectos contraproducentes. Relevó también la opinión mayoritaria respecto a la necesidad de introducir cambios en el sistema y la dificultad para implementar dichas transformaciones. Nuevas instancias de investigación podrán seguir contribuyendo a la identificación de alternativas de mejoramiento del dispositivo analizado.

El nuevo Plan de Estudios que la Facultad prevé implementar a partir del año 2017 configura una oportunidad de enfrentar con frescura y creatividad las modificaciones de un sistema que claramente se visualizan como necesarias por la mayoría de los Directores de Taller en funciones. Quizás el nuevo Plan, permita avanzar en la construcción de un modelo de funcionamiento que fomente un nuevo equilibrio entre competencia y cooperación, rearticulando el incremento de libertades de las trayectorias estudiantiles con el aumento permanente de la consistencia de los mecanismos de enseñanza.

**7: Bibliografía.**

ALLIDIERE, N: "El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica" Editorial Biblos 2da Edición, Buenos Aires, 2008.

ANECA (2005) Libro Blanco. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [http://www.aneca.es/var/media/326200/libroblanco\\_arquitectura\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/326200/libroblanco_arquitectura_def.pdf)

APOLO J. C. (2006) Talleres, trazos y señas. Montevideo, Facultad de Arquitectura 2006.

BALAGUER PRESTES, R. (2010) "Zapping, navegación y nomadismo" en Razón Y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

BAUMAN, Z (2000) "Modernidad líquida". Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires Argentina.

BUSTILLO, G: (2015). Breve genealogía de los orígenes del "taller" como dispositivo de enseñanza de la arquitectura. Revista Didaskomail, Revista de Investigaciones sobre enseñanza. Numero 6 Año 2015. Tradinco S.A.

CAPANDEGUY D; (1994) "Las ortodoxias de lo efímero" En: Grupo de viaje G87, Centro de Estudiantes de Arquitectura. Amores de estudiante. Proyectos de la Facultad de Arquitectura de Montevideo. Montevideo, 1994, p. 8-25

CHAFFE R . (1977) The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts editado por Arthur Drexler. New York, Museum of Modern Art, 1977. Traducción realizada por Eduardo Gentile

CRAVINO, A (2012) Enseñanza de arquitectura. Una aproximación histórica. Ed. Nobuko, Buenos Aires 2012.

**FACULTAD DE ARQUITECTURA UDELAR**

(2012) Diagnostico Plan 2012: Serie monitoreo del plan de estudios 2002 Informe III / Diagnóstico Mayo 2012. [http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-content/uploads/downloads/2012/06/Informe-III-Diagnostico-plan2002.pdf#\\_blank](http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-content/uploads/downloads/2012/06/Informe-III-Diagnostico-plan2002.pdf#_blank)

Plan de Estudios (1887), Facultad de Matemática y Ramas Anexas, Colección Legislativa Tomo XI parte 1 del año 1987.

(1948) Plan de Estudios 1937. (1948)

(1953) Plan de Estudios de 1952. (1953)

(1977) Plan de Estudios 1952, Revisión 1977.

Plan de Estudios 2002.

Plan de Estudios 2012.

(2015) Presentación del área proyectual en: <http://www.farq.edu.uy/arquitectura/area-proyectual/>

KOSTOF S;

(1988) Historia de la Arquitectura, 3 vol. Madrid, Alianza, Madrid.

(1984) El arquitecto: Historia de una profesión, Madrid, Cátedra,

NUDELMAN, J;

(2015) *El efecto 1952*. Publicado en Revista Vitrubia N°2.- Dic.2015 .IHA Farq.

Mastergraf SRL. Montevideo, Uruguay

(2013): “Tres Visitantes en Paris”. Tesis de doctorado. 2013

(2002) “El espacio del aula y los recursos tecnológicos en la enseñanza de proyectos de arquitectura” Montevideo, 2002. Inédito

RODRÍGUEZ PULIDO; (1999) El dibujo en la enseñanza de la arquitectura las escuelas de arquitectura en Méjico (Tesis Doctoral) <http://oa.upm.es/675/1/03199911.pdf>

SENNETT, R. (1998) “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Ed. Anagrama, Barcelona.

SENNETT, R (2012). “Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación”. Ed. Anagrama, Barcelona.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1938), Anales de Facultad de Arquitectura, Montevideo, Talleres Gráficos.