



Maestría en Enseñanza Universitaria

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

TESIS



“Universitarización” de la Escuela Universitaria Centro de Diseño

Victoria Suárez

Abril, 2014

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

D.I. Victoria Suárez

Una mirada histórica a la formación en diseño industrial.
Centro de Diseño Industrial 1987·2009

Universidad 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 Magister 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: Dra. Ma. Ester Mancebo

Montevideo, 24 de abril de 2014

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

a mis hijas, a mi esposo, a mis padres



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi mayor agradecimiento a quienes de diferentes formas brindaron su tiempo, realizaron valiosos aportes y alentaron este trabajo haciendo posible su concreción.

A la doctora María Ester Mancebo, tutora de la Tesis.

A las personas entrevistadas.

Al equipo de Dirección de la Escuela Universitaria Centro de Diseño.

A la coordinadora del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria 1era. Edición.

A los compañeros del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria 1era. Edición.

A Stella.



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- **RESUMEN**

Esta tesis de maestría se centra en el proceso de creación y desarrollo de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) en la Universidad de la República (UR) y tiene el cometido de conocer en qué etapa del proceso de "universitarización" se encuentra la EUCD actualmente en las dimensiones institucional y curricular.

La investigación se enmarca en el camino de inserción que comenzó el Centro de Diseño Industrial (CDI) como institución educativa terciaria, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, en la Universidad, a través de la Facultad de Arquitectura y que continúa la EUCD, institución creada recientemente y que atiende la formación en diseño industrial a nivel universitario público nacional. De esta manera, se parte del supuesto inicial principal que expresa que la EUCD se diferencia del CDI en las dimensiones institucional y curricular debido a su creación dentro de la UR y a la impronta que las políticas públicas universitarias confieren en su concepción e implementación. Y se apoya en el supuesto subsidiario que indica que el sólo acto de la creación e integración de la EUCD en el sistema universitario no le confiera las características y prácticas universitarias, sino que para lograrlas requiere un proceso de "universitarización".

La investigación se llevó a cabo a través del enfoque teórico metodológico de carácter cualitativo y la misma es de corte descriptivo. Como técnicas de investigación se recurrió a la revisión bibliográfica, a la revisión documental de producción universitaria y a las entrevistas a diversos actores institucionales.

Para indagar sobre la etapa de la "universitarización" en la que se encuentra la EUCD a nivel institucional y curricular, la investigación se focalizó, por un lado, en las características, los desafíos, las influencias y las expectativas que tiene por delante la institución desde la perspectiva de los entrevistados, y por otro lado, en la descripción a nivel institucional y curricular de las instituciones que entran en juego en este proceso, especialmente en lo referido a las políticas universitarias.

Los resultados de la investigación permiten observar legados de características terciarias en la EUCD así como un proceso de "universitarización" en etapa incipiente y fuertemente exigido por los procesos de transformación a nivel de la Facultad y a nivel de la Universidad.

Palabras clave: "universitarización", políticas universitarias, institución, *curriculum*, diseño industrial



- **ABSTRACT**

This master's thesis focuses on the creation and development of the Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) at the Universidad de la República (UR). Its main goal is to explain the process of "universitarización" that EUCD has followed in the institutional and curricular dimensions.

The original tertiary educational institution was the Centro de Diseño Industrial (CDI) that was part of the Ministerio de Educación y Cultura. The research assumes that the EUCD differs from CDI in both the institutional and curricular dimensions and shows that the only act of creation and integration of the EUCD at the university system did not generate the university traits and practices, because a process of "universitarización" must be followed.

This descriptive research adopted a qualitative methodological approach, with literature review, documentary review and interviews to various institutional actors as main techniques.

To inquire about the stage of the "universitarización" in which the EUCD is at present, the research studied the characteristics, challenges, influences and expectations from the respondents' perspectives. On the other hand, the thesis described the institutions that came into play in this process, especially with regards to university policies.

The research results show some tertiary characteristics legacies at the EUCD and underlines that there is a process of "universitarización" in incipient stage, with strong demands referring to the transformation processes at the Faculty and University level.

Keywords: "universitarización", university policies, institution, *curriculum*, industrial design



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

• **TABLAS y CUADROS**

Tabla 1: Preguntas de investigaciónp18

Tabla 2: Característicasp18

Tabla 3: Influenciasp19

Tabla 4: Desafíosp19

Tabla 5: Expectativasp19

Cuadro 1: Dimensiones de la política.....p23



• **CONTENIDOS**

Agradecimientos.....	5
Resumen	6
Abstract.....	7
Tablas.....	8
Orientación al lector.....	11
Sección I.....	12
INTRODUCCIÓN.....	12
Tema de investigación.....	12
Problema de investigación.....	13
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de la investigación.....	14
Justificación del tema de investigación.....	15
Metodología.....	15
Sección II.....	20
MARCO TEÓRICO.....	20
Política.....	20
Políticas públicas.....	27
Políticas educativas.....	37
Políticas universitarias.....	39
Institución.....	39
<i>Curriculum</i>	43
Universidad.....	49
Otros conceptos relevantes en el marco de la tesis.....	51
CONTEXTO.....	53
Universidad de la República (UR).....	53
Facultad de Arquitectura (FARQ).....	70
Centro de Diseño Industrial (CDI).....	74
Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD).....	80
ENTREVISTAS.....	85
Características.....	85
Influencias.....	100
Desafíos.....	107
Expectativas.....	116

Sección III.....	124
CONCLUSIONES.....	124
BIBLIOGRAFÍA.....	128



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- **ORIENTACIÓN AL LECTOR**

El cuerpo de esta tesis se desarrolla en tres secciones. La primera está conformada por una introducción que permite un acercamiento al tema y al problema de investigación, a las preguntas clave y a los objetivos de este trabajo. Asimismo presenta la metodología utilizada para llevarla adelante. A partir de allí, la segunda sección incluye el marco teórico mediante el cual se realiza el análisis e interpretación de los datos, habilitando las conclusiones. Luego se presenta el contexto institucional relacionado al proceso de "universitarización" de la EUCD, y se realizan algunos análisis en función del marco teórico. Más adelante, se continúa con los resultados de las entrevistas, los cuales se agrupan en función de las cuatro preguntas de indagación, apareciendo también algunos análisis y conclusiones parciales según el marco referido. En la tercera sección se llega a las conclusiones, que integrando las entrevistas y el contexto, y a través del marco teórico, se refieren a aspectos relevantes a nivel institucional y curricular de la "universitarización" de la EUCD.



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

SECCIÓN I

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de maestría se desarrolla 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.

- **TEMA DE INVESTIGACIÓN**

El tema de investigación de la tesis de maestría **se centra en el proceso de creación y desarrollo de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) en la Universidad de la República (UR)** y se enmarca en el camino de inserción que comenzó el Centro de Diseño Industrial (CDI) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en la UR a través de la Facultad de Arquitectura (FARQ) y que continúa la EUCD, institución creada recientemente y que atiende la formación en diseño industrial a nivel universitario público nacional.

El CDI se crea por ley en el año 1987 en dependencia del MEC. Pertenece al nivel educativo terciario no universitario y tiene a su cargo la formación de diseñadores industriales en dos ramas –industrial y textil-moda-, para lo cual comienza sus actividades de enseñanza en el año 1988. A partir del año 2005 se instaura un proceso de revisión sobre su radicación institucional que deriva en su inserción en la UR, específicamente en la FARQ, proceso que desemboca en el año 2009 en la firma del decreto presidencial que determina su integración en ese ámbito (Suárez, 2011). Es en este nuevo marco institucional que en el año 2010 nace la EUCD.

Por su parte, en el año 2009, la FARQ transforma su estatus de facultad monocarrera a una de tipo multicarrera al implementar la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV), compartida con el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y la Licenciatura en Diseño de Paisaje (LDP), compartida con la Facultad de Agronomía (FAGRO).



A su vez, a mediados de 2012 el Consejo Directivo Central (CDC) de la UR aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Integrado (LDInt) de la FARQ y a finales del mismo año, aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial (LDI) de la EUCD-FARQ. Ambos planes se implementan a partir del año académico 2013.

Por lo tanto, en 2013, esta Facultad cuenta con las siguientes carreras: Arquitectura, que se imparte en Montevideo y en Salto; LDInt, también en Salto; LDP, radicada en Maldonado y compartida con FAGRO; LDCV en conjunto con IENBA; y desde la EUCD, la LDI y Diseño Industrial (plan CDI/MEC).

Cada una de estas carreras y las instituciones involucradas, incluso la EUCD, tienen comienzos, desarrollos y derivaciones particulares y de distinta data.

- **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La integración del CDI a la UR y la posterior creación y desarrollo de la EUCD dentro de FARQ transitan un proceso multidimensional complejo en el que intervienen distintos actores y prácticas donde se identifican cambios importantes operados y a operarse relacionados con las características originales de una institución perteneciente al nivel educativo terciario no universitario, como lo era el CDI. Por ello **el problema de investigación se define como el devenir universitario de la EUCD en las dimensiones institucional y curricular en el marco de su creación en la UR.**

De esta manera, la investigación parte del supuesto inicial principal que expresa que **la EUCD se diferencia del CDI en las dimensiones institucional y curricular debido a su creación dentro de la UR y a la impronta que las políticas públicas universitarias confieren en su concepción e implementación.**

Además, se apoya en el supuesto subsidiario que indica que **el sólo acto de la creación e integración de la EUCD en el sistema universitario no le confiera las características y prácticas universitarias, sino que para lograrlas requiere un proceso de "universitarización".**



- **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Considerando que los cometidos del nivel terciario no universitario y universitario son diferentes y concibiendo la "universitarización" como un proceso de gradual incorporación de los rasgos propios de la Universidad, la pregunta central que surge del problema de investigación en el marco de la temática es:

¿En qué etapa del proceso de "universitarización" se encuentra actualmente¹ la EUCD en las dimensiones institucional y curricular?

De esta pregunta derivan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las características actuales del 'deber ser' universitario y de la EUCD en las dimensiones institucional y curricular?

¿Cuáles son las políticas universitarias que influyen en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD?

¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la EUCD para lograr una integración y desarrollo "exitosos" a nivel institucional y curricular?

¿Cuáles son las principales expectativas de actores sociales relevantes respecto a este proceso de integración?

- **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El **objetivo principal** de la investigación es **conocer en qué etapa del proceso de "universitarización" se encuentra actualmente la EUCD en las dimensiones institucional y curricular**. Por lo tanto, se busca:

¹Se refiere al período entre la aprobación por parte de la UR del Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial (en diciembre de 2012) y su implementación a cargo de la EUCD (a partir de abril de 2013).

Describir las características actuales a nivel institucional y curricular del 'deber ser' universitario y la EUCD y precisar las similitudes y diferencias.

Identificar las miradas de actores relevantes del proceso respecto a las políticas universitarias que inciden en los cambios institucionales y curriculares de la EUCD.

Identificar los principales desafíos institucionales y curriculares que enfrenta la EUCD en su integración a la UR.

Conocer las principales expectativas de actores sociales relevantes sobre la integración de la EUCD a la UR.

• **JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN**

La elección del tema de investigación se considera pertinente por varios motivos. Por un lado, porque focaliza en los procesos de inserción institucional a la UR, lo que se constituye en una temática cuasi novedosa dadas las pocas experiencias que existen al respecto. Por otro lado, porque arroja luz y hace evidente un proceso particular del que forman parte muchos actores sociales pero sobre el que poco se sabe. También, porque la investigación se desarrolla en un momento institucional y curricular especial, previo a reestructuras académicas importantes y a la puesta en marcha del nuevo plan de estudios de la licenciatura en diseño industrial. Finalmente, porque la EUCD se integra a una universidad en un proceso particular y a una facultad multicarrera embarcada en un proyecto epistémico que requiere de esta nueva institución tanto transformaciones como aportes propios.²

• **METODOLOGÍA**

El enfoque teórico metodológico de esta tesis es de carácter cualitativo de corte descriptivo. De esta manera, la investigación se focalizó en las características, los desafíos, las influencias y las expectativas en torno al tema y al problema de investigación.

Como técnicas de investigación se recurrió a la revisión bibliográfica, a la revisión documental de producción universitaria y a las entrevistas a diversos actores institucionales.

²Un antecedente al tema de investigación se encuentra en "Una mirada histórica a la formación en Diseño Industrial. Centro de Diseño Industrial 1987-2009" (Suárez, 2011), publicación de CSIC producto de la monografía correspondiente al Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria de la CSE. Allí se tratan temas relevantes a nivel institucional y curricular que se configuran como una referencia previa a la temática de esta investigación.

- Fuentes bibliográficas

El conjunto de la bibliografía que se utiliza para este trabajo se focaliza en textos referidos a políticas públicas, políticas educativas, institución, *curriculum* y universidad. De allí se desprende el marco teórico que propicia el encuadre y el análisis de los datos, favoreciendo la interpretación de los mismos, en la búsqueda de la comprensión del contexto y los puntos de vista de los actores sociales que intervienen en él.

- Documentos universitarios

Los documentos de origen universitario forman parte de la contextualización relevante para esta tesis y dan cuerpo al "deber ser" universitario y a la situación actual de la EUCD. Se focalizan en la caracterización de las dimensiones institucionales y curriculares de la EUCD, de la FARQ y la UR y se agrupan según la procedencia institucional. Algunos de los más relevantes se refieren a normativas orgánicas, planes estratégicos, ordenanzas, reglamentos, planes de estudios, e informes, reflexiones u otros textos emanados de variados actores de los distintos niveles institucionales.

- Entrevistas

Como se menciona previamente, para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista, en este caso de tipo única o final, semiestructurada, a partir de la pauta que se sustenta en el marco teórico y el supuesto inicial. Entre los meses de febrero y marzo de 2013 y previo al comienzo de los cursos se concretaron 37 entrevistas³.

- Criterio de selección de los entrevistados

Los entrevistados fueron seleccionados por muestreo intencional en función de su pertenencia al ámbito de la EUCD, de la FARQ y la UR, de su rol de estudiantes, docentes, egresados o autoridad universitaria, y en relación a las dimensiones institucional y curricular, combinando a su vez, accesibilidad y heterogeneidad de los mismos. La clausura de la muestra se realizó cuando se llegó a la saturación teórica con respecto al tema de

³ 337 entrevistas con una duración entre 0:33hs y 2:02hs.

investigación. De las 37 entrevistas, 32 se concretaron con integrantes de la EUCD, cumpliendo muchos de ellos de manera simultánea con varios de los roles indicados, siendo alguno más preponderante que los otros. En este sentido cabe mencionar que se entrevistó a 8 estudiantes, 22 docentes y 2 egresados pertenecientes a ambas ramas del plan de estudios como a los órganos de cogobierno de la EUCD. Para el caso de los docentes, los cargos G3 tienen una mayor presencia frente a otros grados debido a su condición de centralidad en los cursos.

- Análisis de datos

La recolección de datos realizada a través de los documentos y las entrevistas mencionadas se sometieron al análisis del contenido en función del tema de la tesis. Se realizó la lectura integral de los discursos para comprender e interpretar el sentido global de cada uno de ellos y, a su vez, se generaron categorías centrales de análisis, en este caso la dimensión institucional y la dimensión curricular, y subcategorías relativas a sus propiedades, para poder comprenderlas particularmente. Finalmente, la comparación de las distintas fuentes entre sí, permiten evidenciar las particularidades del proceso de "universitarización", las cuales se informan en esta comunicación.

Partiendo del supuesto inicial, se generaron las preguntas de investigación que interpelan a estas fuentes y se convierten en el hilo conductor de la indagación. Las interrogantes se desagregaron en preguntas temáticas y se transformaron en preguntas dinámicas, para el caso de las entrevistas, lo que se traduce en la pauta de entrevista. La realización de entrevistas fue una de las técnicas principales de recolección de datos para esta investigación cualitativa dado que las mismas brindan la visión estereotípica de los actores sociales del contexto.

Las preguntas de investigación, las preguntas temáticas y las preguntas de entrevista se observan en las siguientes tablas para cada una de las áreas de estudio.

Tabla 1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

a. CARACTERÍSTICAS	¿En qué se asemejan y en qué se diferencian actualmente el 'deber ser' universitario y la EUCD en las dimensiones institucional y curricular?
b. INFLUENCIAS	¿Cuáles son las políticas universitarias que influyen en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD?
c. DESAFÍOS	¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la EUCD para lograr una integración exitosa a nivel institucional y curricular?
d. EXPECTATIVAS	¿Cuáles son las principales expectativas de actores sociales relevantes de este proceso de integración?

Tabla 2. CARACTERÍSTICAS		
Preguntas de investigación	Preguntas temáticas	Pauta de entrevistas
¿En qué se asemejan y se diferencian actualmente el 'deber ser' universitario y la EUCD en las dimensiones institucional y curricular?	¿Cómo es a nivel institucional: la UR, la FARQ, la EUCD?	¿Cuál es el proyecto institucional, la función, el fin? ¿Cómo es la estructura organizacional? ¿Quiénes integran la institución? ¿Cómo es el sistema político, cómo se gobierna? ¿Cómo son las condiciones de trabajo/de estudio? ¿Cómo es el contexto? ¿Cómo es la carrera docente? ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes más destacables en los aspectos institucionales de la ECUD con la FARQ y la UR?
	¿Cómo es a nivel curricular: la UR, la FARQ, la EUCD? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Cómo es la investigación? ¿Cómo es la extensión y el relacionamiento con el medio?	¿Cómo es la trayectoria estudiantil en la EUCD? ¿Cuáles son los logros de un egresado de la EUCD? ¿Cómo se enseña en la EUCD? ¿Cómo se aprende en la EUCD? ¿Cómo se evalúa en la EUCD? ¿Cómo se seleccionan los contenidos en la EUCD? ¿Qué vínculo tiene la EUCD con el contexto? ¿Cómo se generan nuevos conocimientos en la EUCD? ¿Cuáles son las características más destacables del nuevo plan de estudios de la EUCD? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes más destacables con el plan anterior? ¿Por qué hubo un cambio de plan de estudios en la EUCD? ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes más destacables en los aspectos curriculares de la ECUD con la FARQ y la UR?

Tabla 3. INFLUENCIAS

¿Cuáles son las políticas universitarias que influyen en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD?	¿Cuáles son las políticas de la UR, FARQ y EUCD que influyen institucionalmente ?	¿Cuáles son las decisiones que influyen y determinan las cuestiones institucionales de la EUCD? ¿Se pueden identificar las propias, las de FARQ, las de UR?
	¿Cuáles son las políticas de la UR, FARQ y EUCD que influyen curricularmente?	¿Cuáles son las decisiones que influyen y determinan las cuestiones curriculares de la EUCD? ¿Se pueden identificar las propias, las de FARQ, las de UR?

Tabla 4. DESAFÍOS

¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la EUCD para lograr una integración exitosa a nivel institucional y curricular	¿Qué aspectos se perciben como positivos, negativos, en riesgo, y a generar para que el proceso de integración sea acorde a las exigencias universitarias?	¿Qué características y/o prácticas propias podría mantener la EUCD para que este proceso de integración sea exitoso? ¿Cuáles debería abandonar? ¿Cuáles debería generar? ¿A cuáles debería prestar atención, ya sean propias, como de la FARQ, la UR o de fuera, para que el proceso de integración sea exitoso?
---	--	---

Tabla 5. EXPECTATIVAS

¿Cuáles son las principales expectativas de actores sociales relevantes de este proceso de integración?	¿Qué ventajas y desventajas se perciben en este proceso?	¿Qué aspectos del CD se podrían desarrollar dada la integración a FARQ y a UR? ¿Qué aspectos podrían desarrollar la FARQ y la UR por contar con el CD? ¿Qué aspectos no podrían desarrollarse o se dificultaría desarrollar por integrarse al contexto universitario?
	¿Qué expectativas y deseos se vuelcan en este proceso de integración?	¿Cómo se imagina que sería la actividad del CD dentro de 5 años en todos los aspectos que se conversaron?

SECCIÓN II



MARCO TEÓRICO

A continuación se desarrolla el marco teórico que orientó la recogida de los datos permitiendo su lectura e interpretación. Incluye apreciaciones de orden conceptual y descriptivo sobre política, políticas públicas y políticas derivadas, institución y *curriculum*, además de asumir algunas otras definiciones que apoyan el encuadre de esta tesis.

- POLÍTICA

En términos generales, algunos de las acepciones de política son:

“arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados”; “actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos”; “actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo”; “arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado”; “orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado”. (RAE; 2001)

Específicamente, desde el campo de la ciencia política, se puede comprender como:

“una práctica o actividad colectiva, que los miembros de una comunidad llevan a cabo. La finalidad de esta actividad es regular conflictos entre grupos. Y su resultado es la adopción de decisiones que obligan –por la fuerza, si es preciso- a los miembros de la comunidad.” (Vallés, 2000: 18)

De esta manera, la política se concibe como “gestión del conflicto social”. Se parte de la idea de que existen conflictos -derivados de desigualdades sociales- que se intentan regular o anular. Estas desigualdades pueden responder a posibilidades y capacidades diversas que los actores sociales tienen para acceder a beneficios y usufructuar recursos. Así, algunos desearán mantener sus posiciones de privilegio mientras otros ansiarán cambiar su situación desfavorecida, generándose contextos de riesgo que producen escisiones entre los grupos, que derivan en tensiones debido a las relaciones asimétricas. En este escenario de incertidumbre la política regula la tensión social actuando como respuesta colectiva al conflicto a través de una decisión vinculante para los integrantes de la comunidad, propiedad característica que diferencia a la política de otros tipos de acuerdos de regulación

o de resolución de conflictos. La obligatoriedad y el cumplimiento de ciertas reglas hacen que la práctica política se asemeje a un juego o competencia. (Vallés, 2000). Easton indica:

"la política se origina en el desacuerdo sobre lo que es justo y lo que es injusto, sobre lo que corresponde a unos y sobre lo que corresponde a otros en el seno de una comunidad. De ahí que la política haya sido definida como la actividad colectiva que asigna y distribuye valores de manera vinculante". (Easton en Vallés, 2000: 267)

Frente a la interrogante de cómo se politiza una diferencia social, Vallés explica que idealmente se transita por cuatro etapas en las que entran en juego actores colectivos que se oponen a la politización del conflicto o promueven otras formas de regulación, que si caen fuera de la esfera política se transforman en acuerdos voluntarios, o en su defecto, en la imposición de la parte más fuerte. Las etapas aludidas son las siguientes:

"a) identificación de una distribución desigual de valores y recursos, que es percibida como inconveniente o arriesgada; b) toma de conciencia por parte de los colectivos implicados y expresión de sus demandas, exigencias y propuestas para corregir la situación y controlar el riesgo que acarrea; c) movilización de apoyos a las demandas y propuestas, acumulando todo tipo de recursos (conocimiento experto, difusión de información, dinero, organización, armas...) y buscando el mayor número de aliados entre otros grupos y actores; d) traslado del conflicto al escenario público, reclamando la adopción de decisiones vinculantes para toda la comunidad." (2000: 25-26)

A partir del concepto de política como gestión del conflicto social se arriba a la noción de poder político, el cual para Vallés (2000) puede observarse desde dos puntos de vista: a) como recurso disponible: económicos, coactivos y simbólicos, enfatizando el carácter impositivo de quienes detentan estos instrumentos; y b) como resultado de una relación: posiciones que permiten que unos actores tengan el dominio y otros acaten el poder. Así, poder político se define como "la capacidad de intervenir en la regulación coactiva del conflicto social." (:34) en función de los recursos y las situaciones relativas mencionadas. El autor sostiene que los tres componentes del poder político son: a) fuerza o coacción: se constituye cuando quienes detentan el poder político pueden negar o limitar a terceros el acceso a bienes u oportunidades; b) influencia: se materializa cuando se ejerce la persuasión sobre terceros acerca de la conveniencia de aceptar o rechazar ciertas acciones; y c) autoridad: se ejerce cuando aquello que un actor social individual o colectivo indica, se respeta en función de su crédito previo. A su vez, indica que el poder político se manifiesta en tres niveles: a) visible: presente cuando los distintos actores tratan de incidir sobre un conflicto, discutiendo públicamente sobre el mismo, utilizando cada uno de los componentes del poder que estén a su alcance; b) relativamente visible: presente cuando se intenta que

un conflicto no se politice, y el poder aquí es ejercido por quienes pueden definir qué deberá tratarse y qué no en el ámbito de la política; c) poco visible: se revela cuando un actor logra que una situación de asimetría (o de desigualdad) no se perciba como un problema, "no sólo se consigue la no-decisión sobre un problema abierto: se obtiene también que la situación aparezca como un no-problema.". (: 39)

Estos conceptos previos convergen en la noción de legitimidad, la cual se relaciona con la aceptación de los límites impuestos por el poder: los actores que intervienen en los conflictos sociales buscan que la aprobación de sus ideas y su accionar no se apoye en su capacidad de coacción, sino en la aceptación voluntaria de sus interlocutores, justificando su intervención. Como la actividad política, en última instancia, busca conservar la cohesión social mediando entre conflictos, ésta se logrará en la medida en que las decisiones que se tomen concuerden con los sistemas de creencias y valores dominantes de una sociedad, pues es la vía de que tales disposiciones se perciban como legítimas y por lo tanto, sean aceptadas voluntariamente. (Vallés, 2000)

La visión de Lindblom con respecto a las características fundamentales de los sistemas políticos enriquece las apreciaciones anteriores, indicando que aquellas son:

"la distinción entre decisores de políticas públicas y los simples ciudadanos; la dependencia del juego respecto a las normas; los métodos que se utilizan para el control de los demás en la elaboración de las políticas públicas, especialmente los métodos de persuasión, intercambio y autoridad; y los ajustes mutuos entre los participantes del juego." (1991: 71)

Por su parte, Easton (en Vallés, 2000) señala que el sistema político está conformado por cuatro componentes: a) el entorno: referido a las interacciones sociales de tipo cultural, económico, educativo, etc.; b) los *inputs*: integrados por las demandas y las reivindicaciones que se le hacen al sistema político, a sus estructuras, procesos y resultados; c) los *outputs*: formados por las respuestas que el sistema da a esas demandas, y que difieren del impacto (*outcome*) que provoca esa respuesta; y d) la retroalimentación: alusivo a lo que el entorno devuelve al sistema o la modificación del entorno respecto de la respuesta que el sistema brinda, generando nuevas situaciones que alimentan un flujo continuo.

Finalmente, la política se puede abordar desde tres dimensiones diferentes: a) como estructura: apunta a la forma en que se organiza o estructura la actividad política y engloba a las instituciones y a las reglamentaciones; b) como proceso: incluye las actividades

individuales y colectivas que se llevan a cabo en esa estructura e incluye las motivaciones y las negociaciones; c) como resultado: alude a las respuestas que finalmente se dan desde la estructura y el proceso para regular las tensiones sociales. (Vallés, 2000: 45-46)

cuadro 1. Dimensiones de la política

<i>Estructura</i>	<i>Proceso</i>	<i>Resultado</i>
Sistema, orden, institución, regla	Secuencia de actos, serie de conductas	Política pública, intervención sobre las relaciones sociales
<i>Polity</i>	<i>Politics</i>	<i>Policy</i>

(Fuente: Vallés, 2000: 46)

o La política como estructura

Desde la perspectiva de la política como estructura se alude a varios conceptos. Entre ellos el de sistema político, sobre el que Lindblom expresa la siguiente noción:

“sistema de normas que especifican diferentes papeles que han de desempeñarse [...]. Las normas especifican quiénes son elegibles y cómo han de ser seleccionadas las personas para desempeñar cada papel. También especifican lo que a cada actor le es permitido o prohibido hacer en el desempeño de su papel.” (1991: 59)

Asimismo, se hace referencia al concepto de institución, que Vallés describe como:

“una serie de conductas que se ajustan a pautas o reglas permanentes. Estas pautas –o conjunto de reglas- definen qué posiciones ocupa cada uno de los actores en sus relaciones recíprocas, cómo se accede a dichas posiciones, qué recursos y qué actividades están disponibles y cuáles no lo están” (2000: 165)

En relación a la función que cumplen las instituciones, North entiende que:

“La función principal de las instituciones en la sociedad es reducir la incertidumbre estableciendo una estructura estable [...]. Pero la estabilidad de las instituciones en ningún modo contradice el hecho de que estén en cambio permanente. Partiendo de acuerdos, códigos de conducta y normas de comportamiento, pasando por leyes estatutarias, derecho escrito y contratos entre individuos, las instituciones se encuentran evolucionando y, por consiguiente, están alternando continuamente las elecciones a nuestro alcance.” (citado por Bentancur, 2008: 110).

De esta manera, y a la luz de las características de las instituciones, Vallés (2000) explica que la institucionalización de las "políticas" (*policies*) presenta ciertas ventajas: la prescindencia de la necesidad de reinventar procedimientos, la disminución de la incertidumbre, y la generación de diferencias entre la persona y la función pública que la misma ejerce asegurando la continuidad de las funciones. La institucionalización aporta, especialmente, la promoción o el freno a ciertas acciones, y el conocimiento de las reglas que la conforman, tanto formales como informales, ayuda a que cada participante pueda conformar una idea con respecto a la actuación de los demás. También explica que el marco que regula las relaciones entre instituciones y ciudadanos, cabe señalar, que regula las reglas del juego, está conformado por un texto legal constituyente, la constitución (y reglamentaciones derivadas) que surge como consecuencia de cambios radicales y por la dinámica política histórica.

Por último, otro concepto estructural importante es el de autonomía, dado que "dota a las entidades subestatales [...] de un título propio para legislar e intervenir en la materia correspondiente, sin que esta facultad les pueda ser retirada por una decisión unilateral del poder estatal central." (Vallés, 2000:181), y se contrapone, a su vez, al de centralidad. Optar por uno u otro tiene fundamentos funcionales (centralidad como igualitario y económico, autonomía como acercamiento a los destinatarios y mayor ajuste a sus demandas) y simbólicos (identidad colectiva como sostén de la estabilidad política).

- La política como proceso

Cuando la política se observa como proceso se considera el contexto cultural en el cual los actores sociales, tanto individuales como colectivos, intervienen. Para explicar las distintas acciones políticas –de intervención o no intervención– que estos actores realizan, se recurre a dos modelos ideales, destacándose que en cada actor social prevalecen intermitentemente una u otra forma de acción política: a) el modelo económico, que le confiere a la acción política un carácter instrumental, utilitario, en función de la relación costo-beneficio en base al conocimiento racional que el individuo tiene de la situación; y b) el modelo sociocultural, que entiende la acción política como una manifestación de pautas incorporadas previamente por el individuo, las cuales responden a las normas y valores desarrollados en su proceso de socialización. (Vallés, 2000)

En relación a lo anterior, este autor refiere dos rasgos de las actitudes políticas que resultan de interés en este trabajo. Uno se refiere al carácter adquirido de las mismas -en el sentido

de que se forman en base a los procesos de socialización-, y el otro se refiere a su condición de manifestación estable y persistente -que si bien puede cambiar, esto se da en forma gradual-. Con respecto a la formación y el cambio en las actitudes políticas, expone tres factores intervinientes: a) el psicológico, relativo a las experiencias por las que transita cada persona, especialmente en las etapas de la infancia y la juventud; b) el sociológico, en el sentido de pertenencia del individuo a un grupo y a sus sistemas de valores; y c) el institucional, referido a la influencia que tiene sobre los individuos la existencia o no de tradición democrática de una institución.

Por su parte, Almond y Verba (1970) definen cultura política como "la particular distribución de las pautas de orientación hacia objetos políticos entre los miembros de [una] nación" (citados por Vallés, 2000: 254). Estos autores elaboraron tres tipos ideales de cultura política: a) cultura cívica o participativa: los individuos son propensos a intervenir en las decisiones políticas, con orientación hacia los *inputs* del sistema político; b) cultura de súbdito: los individuos atienden las decisiones políticas en cuanto a la afectación sobre sus intereses, orientados a los *outputs*; y c) cultura localista: los individuos cuentan con referencias vagas o nulas del sistema político y son marginales al mismo. Así como observaron que en la sociedad se combinan estos tres tipos ideales de cultura política en diferente intensidad, advirtieron que a mayor cultura política del tipo cívica-participativa, mayor estabilidad institucional, lo que les permitió establecer una relación entre el aspecto estructural de la política (las instituciones) y el aspecto procesual de las mismas (actitudes y comportamientos). (Almond y Verba, 1963 en Vallés, 2000)

La noción de socialización política se refiere al "proceso de adquisición y transformación de creencias, actitudes, valores e ideologías, que cada individuo experimenta a lo largo de su vida." (Vallés, 2000: 279). Este autor explica que la socialización política guarnece al individuo de una idea general de qué es la política como actividad, de un rol o actitud hacia esta, de una identificación y pertenencia grupal, y de una ubicación ideológica, lo que va conformando su personalidad política. Así, divide las etapas de la socialización en: a) primarias: previas a la educación postsecundaria o a la incorporación al mundo laboral, cuando se forman las ideas sobre autoridad, diferenciación ideológica, distinción de roles institucionales, generación de actitudes de interés o desinterés por lo político; y b) secundarias: propia de la edad adulta cuando se ratifican o rectifican las características desarrolladas durante la socialización primaria. Explica que los agentes de la socialización actúan sobre el individuo de manera espontánea -cuando el individuo imita lo observado-, o de manera intencional -cuando se intenta inculcar determinada interpretación y acción en la

política-. Estos agentes se dividen en grupos: a) primarios: conformados por las relaciones del tipo "cara a cara" (familia, amigos, grupo religioso, deportivo); b) secundarios: agrupados en torno a un objetivo común (sistemas educativos, sindicatos, medios de comunicación); y c) de referencia: colectivos que comparten características (sociales, culturales, religiosas, étnicas, profesional) pero que no implica necesariamente una agrupación. La socialización política se da, entonces, en el cruce de los agentes y las etapas con intensidad y exposición variable.

En este sentido y también en relación a la participación política, Lindblom (1991) indica que los ciudadanos no se involucran de igual modo en esta actividad, lo que provoca desigualdad política: desigualdad en el juego del poder. Sostiene que una de las causas de la diferencia se relaciona con una alta familiaridad con los temas -lo que involucra la capacidad de comprensión y utilización de la información y el nivel educativo- y con la socialización. Así explica que cada ciudadano debe ser enseñado y socializado para tal actividad en las diversas instituciones de las que forma parte: familia, escuela, clubes, amigos, partidos políticos. Si no se logra la formación y percepción del ciudadano como miembro de la comunidad política, no se logra el involucramiento necesario en la elaboración de las políticas, aún si conoce los beneficios que le pueden proveer. Un caso particular de socialización al que este autor presta atención es al de la socialización positiva: aquella que a través de la sumisión a la autoridad alienta a la no participación.

"Las desigualdades de información, educación, y socialización son convergentes. Las personas difieren enormemente en sus capacidades personales para comprender el juego del poder, en sus opiniones acerca de lo que pueden influir, y en la eficacia para hacerlo. Para tener influencia política en el juego del poder se necesita tiempo, conocimiento de los asuntos públicos, destreza para los análisis partidistas, una lengua y una pluma persuasiva, un status en la comunidad, socios influyentes y éxito en las relaciones interpersonales." (Lindblom, 1991; 127)

Vallés (2000) plantea que las relaciones que mantienen entre sí los actores del proceso de las políticas públicas se clasifican en tres tipos: a) lineal, donde determinado grupo presiona para que un tema se integre a la agenda política, el mismo se debate a nivel de partidos, representantes institucionales, se elaboran proyectos, se selecciona la política pública a seguir y el gobierno se encarga de aplicarla; b) triangular; donde el control se reparte entre los grupos de interés, los parlamentarios relacionados al tema, y los integrantes de las burocracias que los tienen a cargo, dejando en segundo plano al resto de los grupos sociales que se verán afectados por determinada política; c) red o trama: se caracteriza por tener un gran número de actores y por las relaciones multilaterales entre ellos, lo que los

convierte en una red o comunidad en torno a un tema. En este sentido es importante esta explicación:

“Esta ‘comunidad’ permanente se convierte en el foro especializado donde se intercambia información, se elaboran y discuten propuestas, se negocian transacciones y, finalmente, se acaban perfilando las políticas relacionadas con el correspondiente sector de actividad, asumidas –en todo o en parte- por el gobierno y refrendadas por el parlamento. La noción de comunidad o red es útil para desvelar el doble carácter –formal e informal- de las relaciones que mantienen entre sí los actores implicados: no sólo los contactos institucionales, sino también los personales y profesionales tienen incidencia no pequeña en el proceso.” (Vallés, 2000: 391)

- La política como resultado: políticas públicas y cambio

Como se señaló previamente, la política también se observa como resultado, dimensión que incluye las políticas públicas como uno de los productos más visibles de la intervención sobre las relaciones sociales. Para el estudio de esta dimensión se profundizará, entonces, en los conceptos de políticas públicas y cambio.

• POLÍTICAS PÚBLICAS

Con respecto al concepto de políticas públicas vale atender a las siguientes definiciones:

“Reglamentos y programas gubernamentales, considerados individualmente o en su conjunto, esto es, los productos de las decisiones de autoridad de un sistema político. Puede tomar la forma de leyes, órdenes locales, juicios de corte, órdenes ejecutivas, decisiones administrativas y hasta acuerdos no escritos acerca de lo que se debe hacer. Por política suele entenderse un conjunto o secuencia de decisiones más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular.” (Aguilar, 1994:24)

“Una política es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental...”. (Meny y Thoeing, 1992:89)

“un conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas –lo cual le confiere la capacidad de obligar-, pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados.” (Vallés, 2000: 377)

En este sentido, Bentancur y Mancebo realizan la siguiente apreciación:



“Para la Ciencia Política en particular –y para las Ciencias Sociales en general- las políticas públicas no son solamente un acto de autoridad, sino también un proceso complejo y plural, con múltiples actores públicos y privados envueltos en relaciones de cooperación, competencia y/o conflicto, cada uno de ellos dotados de distintos recursos para incidir en las decisiones públicas (legales, económicos, cognitivos, simbólicos, etc.). Asimismo, este enfoque sustantivo no se agota en la toma de decisiones que comprende todo el decurso de las políticas públicas, incluyendo las transformaciones sobre el entorno social que ellas puedan generar.” (2012: 7)

Lindblom (1991) destaca que las políticas públicas no pueden ser entendidas como una secuencia lineal de fases o pasos, si no que deben observarse como “un proceso muy complejo sin principio ni fin y cuyos límites permanecen muy inciertos” (:13) surgiendo como resultado de la acción conjunta de fuerzas diversas.

Sin olvidar estas consideraciones, y teniendo en cuenta las actividades y procesos mencionados anteriormente, se asumirá que la elaboración y la aplicación de las políticas públicas se puede dividir en cuatro etapas ideales, que al finalizar, retroalimentan el flujo. A saber: a) iniciación, que contempla tanto la etapa de construcción del problema como la de su incorporación a la agenda política; b) elaboración en sí misma, que incluye la generación de alternativas y la elección de las respuestas al problema; c) implementación, que corresponde a la puesta en práctica de la política pública; y d) evaluación de la política, incluyendo su continuidad o modificación. Estas etapas se desarrollan a continuación.

a. Iniciación

Para que se ponga en marcha el proceso del surgimiento de las políticas públicas debe aparecer algún tipo de situación problemática, es decir, deben constatarse diferencias entre aquello que los actores sociales perciben y esperan. Confirmar esa tensión no es suficiente para su ingreso en la agenda política, pues previamente se enfrenta la dificultad de su definición por parte de los actores involucrados, etapa en la que conviertan el problema en “una situación acotada o localizada, en torno a la cual se movilizan determinados sectores que proponen reaccionar ante la misma con decisiones de carácter obligatorio.” (Vallés, 2000: 382).

b. Elaboración y selección de políticas



De manera ideal, luego que el tema se integra a la agenda política, se elaboran distintos proyectos de políticas públicas y se selecciona el que se considera adecuado para atender el conflicto. En función de los objetivos que se buscan y de los medios para conseguirlos, Vallés (2000) enumera cuatro modelos de proceso de selección de políticas públicas: a) racionalidad radical: los actores definen los fines que se persiguen con la política, se informan sobre los recursos disponibles, y realizan una correcta selección y utilización de medios para lograrlos, buscando el mayor beneficio al menor costo, por lo que el proceso se caracteriza por la "optimización"; este proceso difícilmente se cumple por las dificultades de definir cada etapa con precisión; b) racionalidad limitada: los actores entienden que la definición del problema a atender es imperfecta, lo que afecta a los objetivos de la política y los medios para conseguirlos, de ahí que el proceso se caracterice por la "satisfacción razonable", la que se desprende de las negociaciones de los actores para conseguir resultados aceptables para la mayoría en función de tal imperfección; c) incremental: los actores no concuerdan en la definición de los fines ni de los medios para lograrlos, así como tampoco de los costos que cada uno tendrá que asumir, por lo que esta selección se da a través de un proceso constante de negociaciones que requieren correcciones continuas y que trabaja bajo la característica del "compromiso"; d) eventual: la característica que lidera esta selección de políticas públicas es la "casualidad" y se presenta cuando los actores participan del proceso de manera interrumpida y no tienen claros los fines ni los medios o la relación entre ellos es baja. Para Lindblom, por su parte:

"La autoridad es fundamental en el proceso de elaboración de las políticas, porque es fundamental incluso para el mismo gobierno. Los decisores de políticas se pueden definir como aquellos participantes en el juego del poder con autoridad. La distinción entre aquellos que poseen autoridad y los que obedecen –los que cumplen las normas de obediencia– determina una característica fundamental de la arquitectura de las políticas públicas. Si las normas regulan el juego del poder, la norma clave es la norma de obediencia que establece la autoridad." (1991: 67)

Por su parte, en relación a la comprensión de las razones por las cuales en un momento histórico particular un gobierno elige determinada línea política y deja de lado otras, Bentancur expone los siguientes paradigmas: a) "las explicaciones neodependentistas de los procesos de producción política"; b) "el rol del conocimiento experto en la formulación de las políticas públicas"; c) "las decisiones políticas como resultancia de las preferencias de los gobernantes"; d) "las políticas públicas como resultantes del juego de poder"; e) "la dimensión institucional de las políticas públicas", en este último se refiere al poder



estructurante de las instituciones (a través de las prácticas formales e informales de las mismas), de las limitaciones autoimpuestas por las personas (que regulan su relación con las normas) y de su concepción como "‘las estructuras y habilidades cognitivas, normativas y reguladoras que brindan estabilidad y significado al comportamiento social’ (Scott, citado por Peters 2003:159)". (2008:107)

Subirats indica que en las políticas públicas "se parte del supuesto pluralista, en el que poderes y recursos se distribuyen de manera desigual, y en el que los procesos decisionales son más bien el resultado de interacciones múltiples en las que participan muchos actores [...] de manera simultánea. Se 'burocratizan' los procesos políticos, se 'politizan' los procesos burocráticos, se 'socializan' unos y otros." (en Lindblom, 1991:5).

Lindblom (1991; 11) haciendo alusión al juego de poder, sostiene que "Para entender quién y cómo se elaboran las políticas, uno debe de entender las características de los participantes, en qué fases y qué papeles juegan, de qué autoridad u otro poder disfrutan, y cómo se relacionan y controlan unos a otros."

Lindblom (1991) entiende que las políticas públicas se elaboran a través de la interacción: por un lado plantea que ante varios caminos a seguir, o sea, ante varias políticas, el análisis permite ver las bondades de tomar uno u otro; por otro lado, expresa que la política decide sobre las políticas a través de los mecanismos de control que ejercen las personas unas sobre otras. Estas actividades de análisis y elección de políticas a través de acciones (voto, decisiones, etc.) y de operación de las personas unas sobre otras para gestionar los conflictos, se transforma en interacción.

c. Implementación de políticas

Luego que se decide qué políticas públicas se van a seguir, se generan las normas legales que las viabilizan y se pasa a la fase de implementación o aplicación de las mismas, tarea que llevan a cabo las distintas administraciones. A partir de allí se hacen realmente visibles los diferentes factores que influyen en los resultados, como la previsión de recursos, la coordinación entre actores y el clima económico y político, entre otros. La implementación es una etapa clave en el proceso de toda política pública. Vallés lo explica de esta manera:

"la aplicación más efectiva de una política suele darse en la medida en que sus objetivos y sus medios van adaptándose a las condiciones específicas de sus destinatarios: nivel

cultural, situación social, ubicación territorial, etc. Esta adaptación continua de la política corre a menudo a cargo del 'ejecutor' de la misma: el funcionario o agente –docente, médico, policía, trabajador social, funcionario de atención al público- que está en contacto directo con la situación conflictiva y con los ciudadanos involucrados en ella. [...] Las aportaciones de los agentes locales –a nivel de calle, desde 'abajo'- se incorporan, pues, muy directamente a la fase de formulación –y revisión- de la política y no sólo a la fase de implementación: contribuyen a revisar sus objetivos y sus modos de hacer y, con ello, contribuyen decisivamente al tipo de resultados que se obtienen." (2000: 386)

Por otra parte, en relación a las fases de elaboración e implementación de las políticas, Grindle plantea que existe lo que ha dado en llamar "brecha de la implementación", a la que define como "la disparidad que frecuentemente hay entre lo que se anuncia como política y lo que en realidad se ejecuta." (2009: 33) Expresa que a pesar de que las políticas se elaboren correctamente desde el punto de vista legal y formal, eso por sí sólo no asegura que su aplicación se realice de la manera planeada, sin reinterpretaciones, sabotajes o errores, y, a su vez, manifiesta que esa brecha, en la mayoría de los casos, es imprevisible. Los factores que desde su punto de vista afectan en función de lo anunciado la concreción de una política en la fase de implementación, son el tipo o contenido de la política a implementar y el contexto en el cual se desarrolla. Con respecto al tipo de política, plantea que concretar lo anunciado depende de la dificultad de la política en sí y de su factibilidad. Las dificultades pueden sobrevenir de la larga cadena de acciones necesarias para su concreción y del involucramiento de una gran cantidad de actores para que la misma se materialice. La factibilidad depende de las previsiones que se hayan hecho acerca de la realidad económica, política, social y burocrática necesaria para que se pueda desarrollar. Grindle explica que habitualmente los problemas de factibilidad son una falla de la fase de elaboración de las políticas y no de la fase de aplicación en sí misma. En cuanto a los factores del contexto que afectan la concreción de las políticas, señala como importantes la hostilidad al cambio, las estructuras de poder y los sucesos imprevistos. En relación al primero, explica que así como toda política genera beneficios, también genera costos. Habrá quienes sean reticentes al cambio pues se ven afectados de una u otra forma por los mismos, o quienes, en caso de pertenecer a grupos de poder, podrán reclamar más beneficios o eludir costos. Las estructuras de poder también afectan el cambio si a la vez estas políticas se deciden "a puertas cerradas", pues en ese caso es más probable que al momento de su aplicación se den las discusiones que deberían haberse suscitado en la fase previa. Por último, los sucesos imprevistos hacen que la aplicación de la política sea problemática y encuentra sus causas en la política en sí, cuando la misma depende de infraestructura o equipamientos que finalmente no se consiguen; en factores externos, como crisis económicas, sociales o políticas; y en las capacidades de gestión y de administración

con las que se cuente en función de la complejidad de la propia política, en relación a las largas cadenas de acciones y de actores mencionadas como factores intrínsecos anteriormente. La combinación de los dos tipos de factores puede generar problemas de implementación insuperables.

Con el objetivo de hacer más implementables las políticas públicas y en relación con los puntos anteriores, Grindle plantea algunos caminos: simplificar las políticas en cuanto a cadenas de acciones y actores; analizar la implementación previo a su realización; integrar a los implementadores en la fase de elaboración; formar a los implementadores para la solución de problemas; monitorear y evaluar en tiempos y formas adecuadas; realizar acciones para que el contexto sea más favorable a la implementación. Grindle considera que:

“La implementación es un reto incierto. Muchos análisis del proceso de políticas pasan por alto el problema para uso de la implementación. Generalmente se asume que los problemas de decisión, análisis y conflicto político entre ganadores y perdedores se resolverán en el proceso de elaboración de las políticas. Muchos creen que la implementación es una materia ‘meramente administrativa’. Ciertamente, hay mucho revuelo en las fases iniciales de cualquier proceso de política, sobre todo cuando emergen las ideas e intereses en conflicto. Sin embargo, la implementación también es un proceso plagado de factores que pueden producir una varianza entre lo que se busca que la política haga y lo que realmente hace.” (2009, 47)

En este sentido, Lindblom expresa que “la mayor parte de los actos administrativos o quizás todos ellos hacen política o cambian la política al intentar implementarla. En este caso debemos analizar la implementación como parte del *policymaking*’ (1980: 64)” (en Aguilar, 1993: 34).

Con respecto a la implementación, Aguilar la define como “el conjunto de acciones que transformó las intenciones en resultados observables” que se da en el espacio entre “un concepto de política como ‘declaración de intenciones’ –anterior a toda acción- y el extremo del otro concepto de política como ‘declaración de resultados’ –posterior a toda acción-” (1993: 34). Este autor considera que la implementación tiene un doble sentido:

“Hay así un doble sentido de implementación: es el proceso de convertir un mero enunciado mental (legislación, plan o programa de gobierno) en un curso de acción efectivo y es el proceso de convertir algo que es sólo un deseo, un efecto probable, en una realidad efectiva. Son dos así los significados del ‘llevar a cabo, a efecto, a culminación’, del

‘implementar’: el tránsito del concepto (lo abstracto) a lo real (lo concreto) y el tránsito de lo probable (el objetivo, la expectativa) a lo efectuado. El ló de pasar de un dicho al hecho.” (47-48)

Por su parte, Van Meter y Van Horn (1975), partiendo de la hipótesis de que la implementación de las políticas depende parcialmente del tipo de política del que se trate, clasifican las políticas según dos características: a) “la magnitud del cambio requerido”: afirman que la implementación de la política depende de cuánto difiera esta de otras políticas previas y de cuán drástico sea el cambio propuesto; y b) “el grado de consenso en torno a las metas por parte de los participantes en el proceso de implementación”. De esta manera, proponen una tipología de políticas públicas en función del grado de consenso y de cambio, y manifiestan que la mayoría de las políticas entran en la categoría “grandes cambios/consenso bajo” y “cambios menores/consenso alto”.

El aporte de Elmore al estudio de la implementación de políticas viene desde la perspectiva del estudio de las organizaciones, pues postula que es desde estas últimas desde donde se pone en marcha dicho proceso. Así, presenta cuatro modelos de organizaciones de interés para observar la implementación: a) “modelo de la administración de sistema”: de corte racionalista; b) “modelo del proceso burocrático”: con énfasis en la “burocracia del nivel operativo”; c) “modelo del desarrollo organizacional”: enfocado a la motivación y participación; y e) “modelo del conflicto y la negociación”: énfasis en el conflicto. (en Aguilar, 1993:190). Para este caso es de utilidad desarrollar el cuarto modelo partiendo de las proposiciones que realiza el autor:

“1) Las organizaciones son arenas de conflicto en las que los individuos y otras unidades subordinadas con intereses específicos, compiten por obtener ventajas relativas derivadas del ejercicio del poder y de la distribución de recursos escasos. 2) La distribución del poder en las organizaciones nunca es estable. Depende exclusivamente de la capacidad temporal de algún individuo o unidad para movilizar recursos suficientes, con el propósito de manipular el comportamiento de otros. Las posiciones formales en la jerarquía de una organización son solamente uno entre una multitud de factores que determinan la distribución del poder. Entre los otros factores se encuentran el conocimiento especializado, el control de los recursos materiales y la capacidad para movilizar el apoyo político del exterior. Por lo tanto, el ejercicio del poder dentro de las organizaciones está relacionado sólo en escasa medida con su estructura formal. 3) El proceso de toma de decisiones en las organizaciones se basa en la negociación dentro y entre las unidades organizacionales. [...] 4) La implementación consiste en una complicada serie de decisiones negociadas que reflejan las preferencias y los recursos de los participantes. [...]. El éxito sólo puede definirse en relación con los objetivos de una de las partes implicadas en el proceso de negociación,

o en relación con la preservación del proceso mismo de negociación." (Elmore en Aguilar, 1993:233-234)

Elmore explica que toda pugna lleva implícita la dependencia pues, por un lado, todos los participantes deben mantener la posibilidad de negociar si desean lograr algún resultado que los favorezca, y a su vez, deben tener en cuenta los movimientos de los demás a la hora de presentarse a la negociación.

Richardson (en Vallés, 2000) realiza una clasificación de los estilos políticos para elaborar y aplicar las políticas públicas en función de la forma en cómo se inicia este proceso –por reacción o por anticipación ante un conflicto- y de cómo es la relación entre los principales actores que intervienen en él –por imposición o por consenso-, de lo que resultan los siguientes estilos: a) anticipativo-consensuado; b) reactivo-consensuado; c) anticipativo-impositivo; y d) reactivo-impositivo.

"La categoría de los *policy styles* está emparentada [...] con la categoría de las culturas políticas [...]: sistemas de valores, experiencias históricas, inercias institucionales o formas dominantes de participación acaban configurando determinados modos de percibir la política por parte de los ciudadanos. Y, como consecuencia, llevan a los actores principales a actuar en ella siguiendo determinados 'estilos' o modos de elaborar las políticas públicas." (Vallés, 2000: 392)

Por ello Vallés expresa que "la política -entendida como *politics* y como *polity*- cuenta en el momento de la *policy*, es decir, cuando se trata de formular y aplicar políticas públicas sobre los problemas colectivos de una comunidad." (2000: 393).

Lindblom (1991) explica que una de las particularidades de las políticas públicas en los sistemas democráticos es que si bien el número de agentes que deciden las políticas aumenta en comparación con otras formas de organización, la cantidad de decisores es baja en relación a la población total, lo que influye en la capacidad de intervención directa de esta última en su elaboración. Asimismo, estos sistemas albergan una gran cantidad de decisores, lo que también complejiza la elaboración, ya que para que se atiendan las peticiones de los distintos grupos de la población total se necesitan muchas coordinaciones. Otra cuestión importante que se deriva de lo anterior, es la necesidad de organizar y delegar la gran cantidad de trabajo que se realiza tanto en lo referente a la elaboración, como a la implementación o evaluación de políticas, lo que implica la generación de distintos órganos que puedan hacerse cargo de estas tareas. Varios son los autores que sostienen que la

política es la implementación de las políticas. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que si bien existen decisores que interactúan en el juego de poder de la elaboración de las políticas hasta concluir en la definición de una política a seguir, quienes la ponen en práctica operan cambios sustantivos en diversos niveles, producto de su propio accionar, y a la vez influyen en las decisiones de elaboración al ser consultados en los momentos de evaluación de las políticas.

d. Evaluación y sucesión de políticas

Como las políticas públicas se implementan para regular el conflicto, o sea, para acercar las expectativas y las percepciones que tienen las personas sobre determinada situación, se deben evaluar para determinar su continuidad, transformación o supresión. Si bien es una tarea difícil, en la que hay que establecer quién evalúa y con qué indicadores, las mismas se miden a través de las valoraciones de las acciones que se llevan a cabo, los *outputs* del sistema, y de los impactos de las mismas, los *outcomes* del sistema.

“De este examen del ciclo que genera y aplica una política pública cabe extraer dos conclusiones. En primer lugar, es fácil reconocer la aportación que hacen en cada una de sus etapas los factores económicos –de asignación de recursos-, técnicos –de conocimiento experto en ingeniería, medicina, educación, etc.- o de gestión –para coordinar las organizaciones que intervienen en el proceso-. En segundo lugar, es todavía más evidente que en cada una de las etapas de este ciclo reaparece siempre en primer plano su sustancia propiamente política, manifestada en el conflicto permanente sobre los fines deseables y los medios convenientes. Se trata de un conflicto que está en la raíz misma de la política [...]” (Vallés, 2000: 389)

o Cambio

El segundo concepto que se utiliza para comprender la política como resultado es el de cambio, considerando su intensidad, ritmo y dirección, y complementariamente, el de conservación o continuidad. Estas nociones son importantes porque los conflictos sociales se regulan a través de las actividades políticas que tienden a modificar o a conservar parcial o totalmente cierto estado del entorno. Por lo tanto, se deben atender los distintos aspectos (afectación, causas, alcances, intensidad, ritmo, agentes) que impulsan una u otra situación. De esta manera, se pueden puntualizar los siguientes aspectos.

Las causas del cambio político se pueden encontrar en varios factores que pertenecen a ámbitos distintos y cuentan con una influencia diversa según el contexto y la época. Estos factores se pueden comprender como resultado de fenómenos políticos (internos o externos al contexto específico), de fenómenos culturales (valores y percepciones), y de fenómenos materiales (tecnológicos y productivos). Las modificaciones en las mayorías políticas (orientación e integración) se destacan como un factor de cambio de la propia acción política.

Asimismo, el cambio o la continuidad se pueden clasificar en función de los aspectos que afecta: a) "la orientación de las diferentes políticas públicas"; b) "la integración de las principales posiciones institucionales"; c) "algunos componentes de las reglas de juego y de las instituciones"; d) "las características fundamentales de las reglas de juego y de las instituciones"; e) "el ámbito simbólico [relativo a] valores sociales, formas de legitimación o culturas políticas dominantes"; y f) "la relación de la estructura social y la actividad política." Específicamente en el plano simbólico "lo que se refuerza o se modifica son las representaciones colectivas: es decir, la forma en que los actores perciben e interpretan las mismas relaciones políticas. [manifestándose] a través de nuevas formas de actuación y movilización de los actores: en su forma de expresarse, de reaccionar ante un acontecimiento, de participar, de aceptar o rechazar un sistema de autoridad, etc." (Vallés, 2000: 397).

También se pueden clasificar en dos grandes grupos en función de su relación con las reglas del juego del sistema: aquellos que se ciñen a las mismas y a aquellos que se desarrollan por fuera de ellas. Los aspectos afectados por los cambios corresponden a uno u otro grupo. Sobre los tres primeros, este autor indica que:

"Las correcciones en una política pública, la sustitución de las personas titulares de las instituciones o la modificación parcial de algunas reglas pueden darse en un contexto de continuidad en lo que se refiere a las normas básicas del juego político y a sus instituciones. Se combinan, pues, la continuidad en los elementos básicos y el cambio en elementos secundarios. En realidad, la primera –la continuidad- no puede darse sin el segundo –el cambio-. La continuidad política de estas comunidades depende justamente de su capacidad para cambiar, adaptándose permanentemente a las nuevas condiciones de su entorno. La estabilidad equivale a organizar con éxito aquella reforma indispensable que evita una alteración sustantiva de las reglas esenciales del juego político." (Vallés, 2000: 398)

Sobre los segundos restantes, manifiesta que la continuidad política se rompe:



“Cuando no existe la capacidad suficiente para digerir o asimilar las presiones que se ejercen sobre el sistema no hay otra salida que abandonar las viejas reglas, si se quiere preservar un grado mínimo de integración en aquella comunidad. En tal caso se impone el cambio en los aspectos centrales del sistema, sustituyendo reglas e instituciones.” (Vallés, 2000: 398)

Por otra parte, se clasifican según las formas que adquieren su proceso y su resultado, derivando en los tipos revolucionario y reformista (o transicional). Lo que caracteriza a un cambio revolucionario, en cuanto a su proceso, es la forma de acción rápida e inesperada para sustituir un “orden viejo” por un “orden nuevo” que, en cuanto a sus resultados, genera una modificación extrema, fundamental, de las estructuras y las instituciones hegemónicas, lo que incluye la transformación de las vías de legitimación, y por tanto, del sistema de valores. Por el contrario, lo que identifica a un cambio reformista es la acción gradual de su proceso, caracterizado por ser llevado adelante en etapas y que se percibe como una continuidad con respecto al sistema que se intenta suplir puesto que en lo formal se respetan las reglas, y lo acotado o parcial de sus transformaciones. (Vallés, 2000)

- **POLÍTICAS EDUCATIVAS**

La conceptualización previa sobre política y políticas públicas permite la profundización de las mismas en el ámbito educativo. Desde el punto de vista de Mancebo (2002), la política educativa se define como:

“un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia. De forma más analítica, cabe precisar que: a) una política educativa integra una díada representada por el contenido y el proceso; b) el contenido consta de líneas de acción orientadas normativamente por ciertos principios y objetivos rectores, las líneas de acción son actos y no actos en el entendido que la omisión de actuar puede constituir una política; c) las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes, reglamentos, resoluciones”. (2002:140)

En este sentido, Bentancur y Mancebo definen políticas públicas en educación como aquellas que:

“constituyen el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia. También se puede afirmar que las políticas educativas son las acciones o inacciones (siempre que haya comportamiento intencional) en el campo educativo, que se resuelven en decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación).” (2012: 7)

“En definitiva, las políticas educativas siempre son ‘hipótesis de trabajo’ porque se interviene en el campo educativo en función de las causas que se entiende están en el origen del problema, de acuerdo a las perspectivas y diagnósticos disponibles y a las reglas de juego imperantes en una sociedad específica y en un momento histórico determinado.

Las miradas sobre las políticas educativas entonces, capturan un amplio arco de determinantes y variables, entre las cuales la Ciencia Política privilegia las relativas a los diseños institucionales, las configuraciones de poder, las identidades y preferencias de los actores más significativos, las líneas de acción ensayadas y los procesos de las políticas.” (2012: 8)

Respecto a las posibles clasificaciones de las políticas educativas, las mismas pueden agruparse en dos tipos:

“a) aquellas que generan conflictos porque alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores (generalmente aquellas que apuntan a mejorar la calidad y eficiencia educativa e implican cambios de gran envergadura), son rígidas e innegociables; b) aquellas no conflictivas que benefician a muchos actores y que no afectan intereses o no alteran los arreglos existentes (generalmente aquellas que apuntan a extensión de matrícula y aumento de recursos), son adaptables y negociables (Mizala 2007; BID 2005; Navarro 2006).” (Mancebo y González, 2012: 5)

En cuanto a los actores sociales, y en referencia específica al campo educativo, Mancebo y González consideran que:

“Un actor se construye en la intersección de ‘intereses’, un conjunto de ‘normas’ y una ‘identidad’ distintiva y ciertos ‘recursos a disposición’ (Scharf, 1997). La idea de actor está íntimamente relacionada a la noción de poder, dado que diferentes actores invisten diferentes cantidades de poder en campos específicos (Hay, 1997). Los actores pueden tener más de un campo de intervención (por ejemplo, en el campo educativo, político, y económico) según los objetivos que persiguen (Touraine, 1987).” (2012: 5)

Siguiendo a Pedró y Puig (1998), las políticas educativas comparten las mismas fases que toda política pública, donde un conflicto o una crisis se intenta resolver a través de una política educativa particular, pasando por la elaboración de propuestas que atiendan la problemática, con actores a favor y en contra, con revisiones, elecciones, implementación, cambios en este proceso, y evaluaciones, que indican nuevos reajustes. Una reforma educativa pertenece al espacio de esas acciones de las políticas educativas, y si bien puede aportar cierto grado de innovación a nivel de “los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares” (:39) el concepto de reforma trasciende al de innovación, e implica “un cambio en el marco legislativo o estructural o, por lo menos, un cambio global en la configuración del servicio público de la educación.” (:40). Los autores indican, haciendo

referencia a Guthrie y Koppich, que las condiciones que habilitarían una reforma se observan a través del modelo alineación - iniciativa – movilización (AIM, por sus sigla en inglés): a) la alineación se refiere a la coincidencia de preferencias sociales y políticas mayoritarias, insatisfacción pública con la situación, disponibilidad de políticas alternativas y un contexto político favorable, lo que conforma la predisposición; b) la iniciativa aparece a través de algún tipo de cambio económico, demográfico, tecnológico, y se configuran como las circunstancias; c) la movilización, o sea, la acción política que algún grupo de interés emprende.

- **POLÍTICAS UNIVERSITARIAS:**

Los conceptos que se expresan *a posteriori* sobre Universidad fundamentan el carácter particular de las políticas universitarias. Si bien estas pertenecen a las llamadas políticas públicas, y dentro de ellas al grupo de las políticas educativas del subsistema universitario, tienen características que las distinguen del resto, puesto que emanan de una autoridad pública que está inmersa en su rol de productora, reproductora y crítica del conocimiento, con competencia fuera del control del gobierno central, como lo es la Universidad, y que en muchos casos tienen una vinculación estrecha con otras políticas sociales.

- **INSTITUCIÓN**

En general, por institución se comprende aquello establecido o fundado que “desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente”, [y también] “Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad.” (RAE, 2001). Desde la perspectiva del institucionalismo, este concepto se profundiza entendiéndose como:

“árboles de decisiones lógicas y éticas, que regulan actividades humanas, indicando lo que es prohibido, lo que es permitido y lo que es indiferente. Según su grado de objetivación y formalización, pueden estar expresadas en Leyes (Principios-Fundamentos), Normas o Hábitos. Toda institución comprende un movimiento que la genera: lo Instituyente; un resultado: lo Instituido; y un proceso: el de la Institucionalización.” (Barembliitt, 2005: 165)

De esta manera, las instituciones, como “enunciados de valor” y reguladoras de “la producción, la reproducción y la antiproducción” social, se materializan en dispositivos llamados organizaciones, las cuales están “informadas” u orientadas por las instituciones, y que a su vez se componen de establecimientos, dotados, a su vez, de equipamientos. Este

sistema –“instituciones, organizaciones, establecimientos y equipamientos”– se pone en marcha por medio de las funciones que desempeñan los agentes –ya sean estos individuales o colectivos– quienes se transforman en los verdaderos “soportes y protagonistas” del mismo con sus prácticas de índole diversa. Los cambios en la realidad se materializan cuando se realizan acciones concretas. Un ejemplo de esta red es el de la institución educación, la organización enseñanza, el establecimiento escuela, el equipamiento edilicio y material, y las acciones de los agentes. (Barembliitt, 2005)

Frente a que “lo instituyente es una fuerza o una potencia productora de instituciones, lo instituido es el resultado del trabajo de esa fuerza, y el proceso de institucionalización es el movimiento según el cual lo instituyente genera y transforma lo instituido.” (Barembliitt, 2005: 38) se observa que tanto la primera como la última noción están impregnadas de cambio y dinamismo y se asocian a lo creativo, mientras que lo instituido se relaciona con estabilidad y resistencia, cuestión esta última de utilidad en el sentido de que se mantiene como una referencia para los agentes. El autor explica, también, que para que lo instituyente se haga presente debe existir lo instituido, y para que éste sea funcional, para que se mantenga, debe ser permeable a lo instituyente, resaltando que se da una situación de coexistencia, donde “cada uno actúa en el otro, por el otro, junto con el otro, y [...] los unos contra los otros.” (:40). Destaca, asimismo, que “para que las fuerzas instituyentes sean concebidas y actúen es preciso que los dispositivos que las encarnan operen con una organización compuesta por altos grados de participación, cooperación y cogobierno [...]” (:40).

El contexto institucional donde se desarrolla la regulación de la vida social, entonces, “es esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas.” (Marc y Picard, 1992: 91). En este sentido es importante observar el concepto de “dependencia del rumbo” en relación al poder estructurante de las instituciones referido a “la importancia de la conformación institucional originaria, y de sus legados históricos caracterizados por una dinámica inercial” (Krasner, 1984, citado por Bentancur, 2008: 108).

De esta manera, entonces, se puede destacar que:

“el institucionalismo asume que las instituciones son las reglas de juego en cuyo marco los actores cooperan, entran en conflicto, negocian, persiguen sus intereses (North, 1995). Las instituciones devienen así verdaderas “arenas de poder” (Lowi, 1994) en tanto sus reglas y procedimientos generan incentivos y oportunidades para los actores individuales y/o colectivos. Desde este punto de vista, el bloqueo, la inestabilidad, la balcanización, la

productividad decisonal, la gobernabilidad o ingobernabilidad pueden ser vistas como resultado de la performance de ciertos actores en un determinado marco institucional (Cox-McCubbins, 1996). El institucionalismo busca entonces explicar de qué modo las organizaciones formales, las reglas, los procedimientos de un sistema social determinan el comportamiento de los actores." (Mancebo, 2003)

Schlemenson (1987) sostiene que las organizaciones se componen de seis dimensiones relevantes, a saber: a) "el proyecto en el que se sustenta la organización": la idea y su concreción a través de un plan demandante de políticas; b) "la estructura organizativa": donde se evidencian las funciones y las responsabilidades, o sea, el organigrama; c) "la integración psicosocial": relativa a la forma de relación horizontal y vertical entre las personas; d) "las condiciones de trabajo"; e) "el sistema político": el sistema de autoridad, que conlleva un sistema político paralelo que, aunque la institución sea restrictiva, influye igualmente de manera latente; y f) "el contexto": del cual se depende. Para este autor:

"La organización constituye un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o de una audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación." (1987: 78)

Con respecto a las organizaciones, es interesante el abordaje que realizan Etkin y Schvarstein (2005) sobre los metaconceptos identidad, estructura y autonomía, y el concepto de cultura organizacional. Sobre organización expresan: "Considerando al grupo social como una red de interacciones, decimos que una organización es el conjunto de relaciones y regulaciones internas que preservan la autonomía y aseguran la continuidad del grupo." (:46), relaciones que cohesionan y brindan permanencia. Cada organización se define por su identidad, aquello que la hace distinguible y singular entre las demás, identidad que se elabora a través de muchas variables, entre ellas, el tiempo, la interacción de actores sociales y el funcionamiento, los fundamentos, etc. Los rasgos de identidad de las organizaciones, entonces, son aquellas características invariantes que si son cambiadas, dan lugar a otra organización, a una "refundación"; es "todo aquello que si desaparece afecta decisivamente a la organización." (:156). Aunque los cambios sean o no planeados, son intrínsecamente "destructivos", pues traen consigo una identidad nueva que es diferente a la anterior. Las organizaciones cambian para que los grupos puedan subsistir. Las características o componentes que definen la identidad, o el espacio constitutivo, y que si cambian generan otra organización, aunque pueden no estar presentes en todas ellas, son: tiempo, tamaño, localización, tangibilidad o intangibilidad del producto o servicio que

elabora, ciclo de vida del producto o servicio que elabora, relación costo-beneficio, grado de materialización, organizaciones e instituciones relacionadas, influencia sobre su entorno, necesidades que el producto o servicio que elabora satisface, relaciones dialógicas dominantes. Esta identidad organizacional se concreta en una estructura y la estructura se define por: a) los recursos que posee y su uso; b) el tipo y modo de las relaciones internas y externas; c) los propósitos y las formas de implementarlos y controlarlos. Estas estructuras internas pueden cambiar como respuesta a movimientos del entorno. Se dice que una organización es autónoma cuando puede subsistir aunque las condiciones, las situaciones, sean diversas a las de su origen, lo que puede significar, incluso, reorganizarse y gobernarse. Se entiende que la autonomía absoluta es inexistente, sin importar que la relación institucional sea de orden jerárquico superior, igual o inferior, dado que siempre va a haber algún tipo de influencia entre las organizaciones.

Asimismo, estos autores exponen que las organizaciones cuentan con tres dominios que operan en el orden de lo instituido: a) el de las relaciones, constituida por los integrantes de la organización; b) el de los propósitos, constituido por las ideas, ya sean estas complementarias, suplementarias o antagónicas; y c) el de las capacidades existentes, compuesto por los recursos y sus funciones, los cuales cambian con el desorden instituyente. El antagonismo de las ideas del dominio de los propósitos es causa de conflictos en el dominio de las relaciones, donde el poder se ejerce en las relaciones cotidianas, transformándose en conflicto. "El carácter productor de los vínculos de poder instituye a los conflictos como fuentes generadoras de cambios." (:186). Para los autores es importante destacar que las organizaciones se asientan sobre relaciones dialógicas, sobre pares polares opuestos, coexistentes y dinámicos, que ayudan a describir la lógica del sistema.

Finalmente, otro concepto importante desde este enfoque es el de cultura organizacional, definida como "los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados." (:201). La cultura organizacional alberga subculturas que sobreviven a expensas de no ser antagónicas a aquellos rasgos básicos que identifican a la organización y "se instala por imitación, interacción y aprendizaje." (:202). Se pueden caracterizar por ser: a) fuertes o débiles, b) concentradas o fragmentadas, c) tendientes al cierre o a la apertura, y d) autónomas o reflejas. Dos afirmaciones de estos autores son de singular relevancia: la primera expresa que "En la cultura se encuentran los mecanismos para la legitimación e instauración del poder de las organizaciones." (:203); la segunda indica que "La cultura se refuerza a sí misma a través de los criterios dominantes que instituye, y resulta ser así uno

de los elementos más difíciles de modificar en una organización." (:205), lo que confluye en que el cambio cultural se transforme en "adaptación". Aunque pueda confundirse, cultura e identidad organizacional no son lo mismo. La identidad es constitutiva de la organización, se refiere a aquello más perdurable, que cuando cambia hace emerger otra organización, mientras que la cultura se desarrolla en el intercambio, se aprende, se imita y se adapta.

Llegado a este punto, es importante destacar que las organizaciones cuentan, entonces, con su poder organizante, en el que se materializan los movimientos instituyentes, y lo organizado, en el que cuaja lo instituido, así como su proceso de organización. (Barembliitt, 2005). Cabe señalar que es habitual que el término institución y sus derivados se utilicen en sustitución de los referidos a organización y sus derivados, respectivamente.

Torres (1996) expresa que la política educativa se debe ver dentro de un marco socio-histórico porque es allí donde cobra significado y porque "Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo" (:13).

"Las instituciones educativas 'son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables. Pueden cambiar obedeciendo a la presión política "de arriba" o a la presión social "de abajo". En cualquiera de estos casos, varían cambiando las prácticas de las personas que las constituyen'. (Carr, W. y Kemmis, S., 1988, páginas 205-206)". (Torres, 1996: 48)

- CURRICULUM

Es habitual que el término latín *curriculum* se traduzca como "pista de carreras" y que conlleve la idea de proceso y, según Hamilton y Gibbons (1980), se habría utilizado por primera vez en 1633 en la Universidad de Glasgow (Kemmis, 2008). Barco (2005) además señala, también en referencia a las conceptualizaciones de Hamilton, que en la lengua inglesa se utiliza otro vocablo de origen latín, *syllabus*, que hace referencia a plan de estudios y que significa "listado, sumario, catálogo, índice". La autora explica:

"Aunque en castellano no se emplee habitualmente *syllabus*, el sentido atribuido corrientemente a plan de estudios se emparenta directamente con este término. [...] aunque en la lengua inglesa existen estos dos términos, se ha asimilado en el uso *syllabus* a

curriculum, estableciendo, como en castellano, la sinonimia entre currículo y plan de estudios." (:49)

En este sentido, Salinas (en Poggi, 1999) aporta otros significados o usos habituales que involucra el término *curriculum*: a) conjunto de temas que componen una materia, programa, conjunto de materias, plan de estudios oficial; b) actividades organizadas de enseñanza; c) propuesta o proyecto educativo que da sentido y coherencia a una oferta educativa; d) cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y aprendizaje; y e) ámbito de reflexión, investigación y teorización. En esta tesis se utiliza la noción de *curriculum* de Alicia de Alba, quien lo define como:

"[...] 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. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación." (1995: 79)

En cuanto a plan de estudios, como aspecto particular del *curriculum*, se toma la definición de Barco (2005):

"[...] documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas, etcétera), experiencias (pasantías, trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye además requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar." (2005: 49)

Retomando otros aspectos del *curriculum*, el mismo se puede observar desde su carácter de documento prescripto, también como lo enseñado, lo aprendido, lo evaluado, lo realizado. En este trabajo interesa especialmente su carácter de oculto, definido como:

"Modalidad curricular que opera de manera implícita a través de: la selección de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza; los "modus operandi" institucionales y docentes; y

la interacción docente - estudiante que se instaura en el acto de enseñanza. El currículo oculto no puede ser planificado explícitamente en un *a priori* en tanto se desarrolla en forma tácita reproduciendo las principales dimensiones de la esfera social y cultural de la sociedad y de la institución en la cual se desarrolla." (Bordoli et al, 2005: 4)

Con respecto al *curriculum* oculto, es interesante lo que se expresa en Torres (1996) a propósito de las reflexiones de Bourdieu y Passeron, quienes:

"confirman que una de las formas de facilitar la autorreproducción con un mayor grado de eficacia es mediante una pedagogía implícita; a través de un sistema de enseñanza cuyos agentes encargados de la inculcación sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, o lo que es lo mismo, rutinas adquiridas mediante un *curriculum* oculto. El profesorado las adquiere de manera inconsciente, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad." (Torres, 1996: 95)

El *curriculum*, como toda construcción social, debe ser visto en clave histórica. En este sentido Kemmis (2008) sintetiza el resumen de la historia de los currícula que realiza Lundgren quien entiende que "la cuestión central del *curriculum* es el *problema de la representación*" (:38):

"Desde el momento en que los procesos de producción (esto es, los procesos de creación de los requisitos para la vida social y la creación de conocimiento desde el que pueda desarrollarse la producción) se separan de los procesos de reproducción (es decir, procesos para la recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otra; la reproducción del conocimiento y de las destrezas para la producción, pero también la reproducción de las condiciones para la producción), aparece el problema de la representación, o sea, el problema de cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos.' (Lundgren, 1983, p. 11)" (Kemmis, 2008: 38)

Profundizando en esta conceptualización, Lundgren (1997) expresa que lo que se produce no es solamente lo material, sino también aquello simbólico, incluso el orden, por lo que en la reproducción también están presentes, e implica el "trabajo manual y corporal". Explica que la cultura se transmite, reproduciéndose, a través de la educación e instrucción. Este autor apoya su pensamiento sobre la investigación en educación en la interrelación y la forma de relación que hace de los conceptos sobre los procesos de producción, los procesos de reproducción, el contexto social y cultural, las condiciones del contexto social y los modelos de pensamiento o *Vorstellungen*: "Los modos de producción crean las condiciones de los contextos sociales dentro de los cuales se forman los procesos de reproducción y se establece el *Vorstellungen*." (:15). De esta manera, lo anterior se relaciona con la afirmación

de Lundgren acerca de que "los *curricula* son los *textos* producidos para resolver el problema de la representación" (Kemmis, 2008:39) y, por lo tanto, con el uso amplio que hace del concepto de texto, entendiéndolo no sólo como el material escrito para los estudiantes, sino también como "las instrucciones o consejos para los profesores, y también quizá, [...] el 'texto' verbal, aunque no escrito, de las exposiciones en clase, o [...] los patrones no escritos y no verbales de la actividad de clase o de la vida de la escuela." (:39).

Lundgren realiza la revisión histórica sobre el *curriculum* a la que se hace mención previamente considerando, por un lado, que el *curriculum* está integrado por tres componentes - los cuales son la selección de aquello que se va a reproducir socialmente, la organización de esa selección, y los métodos para su transmisión y control-, y, por el otro lado, que tal selección se realiza a través de un conjunto homogéneo de principios que se corresponden con su tiempo histórico a los que va a llamar "código del *curriculum*", identificando, entonces: a) código clásico, referido a la época de los griegos y luego de los romanos, que equilibra la educación intelectual, física y estética, traducida en el estudio de gramática, retórica y lógica por un lado y aritmética, geometría, astronomía y física por otro, entrenamiento físico, habitualmente militar, y música principalmente; b) código realista, que corresponde a la etapa del Renacimiento, reflejado en el conocimiento a través de los sentidos y lo científico, y que se asocia principalmente al nacimiento de la clase media y su acceso a la escolarización, y a la necesidad de recibir una educación más útil en la nueva configuración social; c) código moral, el cual surge entre fines del Siglo XVIII y principios del Siglo XIX junto a la creación de los estados nacionales y que encierra la necesidad de educar a sus ciudadanos en los nuevos roles que asumía esta organización social diferente, identificándose con el surgimiento de la "educación de masas"; d) código racional, de base pragmática, centrado "en el individuo y en la ciencia" y en una organización racional de la sociedad, y funcional a las demandas burguesas; y e) código oculto, actual, que tiene la particularidad de encerrar en sí mismo las implicancias de todos los demás códigos y que contando ya con un control estatal de la educación se centra en la ordenación curricular, la cual se deja en manos de expertos, recibiendo, quienes se encuentran en la situación de aula, cuestiones ya procesadas, cargando por lo tanto a estos *curricula* con valoraciones que antes parecían no contener desde lo "axiológico". (Kemmis, 2008)

Siguiendo con este razonamiento, y desde el análisis que realizan varios autores (Kemmis, 2008; Román y Díez, 2000; Salinas, en Poggi 1999; Zabalza, 1995), actualmente se pueden reconocer cuatro modelos curriculares principales que permean en distintos proyectos educativos. Cada uno de estos modelos se desarrollan sobre principios que influyen en el



modo de teorización, acción y reflexión en este campo de distintas maneras, operando a nivel de la enseñanza, el aprendizaje, los saberes y por lo tanto, en los sujetos implicados. Desde estos enfoques se han desarrollado sub-corrientes que enfatizan alguna de sus particularidades y que irrumpen y se despliegan en etapas diversas, sin embargo, el sustrato común permite agruparlos bajo las siguientes denominaciones: academicista, conductista, interpretativo, y socio-crítico. A través de la siguiente síntesis tipológica básica se explicitan las principales características de cada uno de ellos:

a) modelo curricular de tradición academicista: este modelo se centra básicamente en la enseñanza disciplinar a través de la exposición de contenidos formales organizados de manera secuencial, entendiéndose la realidad como algo objetivo donde se privilegian las fuentes de conocimiento; el docente adquiere un rol de transmisor de los conocimientos a aprender a través de determinados métodos y actividades, quedando los objetivos supeditados a los contenidos como formas de saber; la evaluación típica es el examen; el *curriculum* es de tipo cerrado. Estas características se corresponden con la línea academicista clásica de base racionalista, que se refuerza en el modelo conductista. Frente a esta línea y contraponiéndose, se desarrolla el enfoque de la Escuela Activa, que desplaza lo conceptual de los contenidos como formas de saber, hacia las formas del saber hacer, basadas en el aprendizaje de métodos. "Desgraciadamente este saber hacer, de ordinario, se queda en algo externo a la mente, superficial, mecánico y repetitivo." (Román y Díez, 2000:163).

b) modelo curricular de tradición conductista: parte del paradigma conductual que surge hacia principios del Siglo XX y que concibe la realidad en términos mecanicistas, subyaciendo la idea de predictibilidad y de condicionamiento; se nutre de los nuevos conocimientos de la ciencia que trasvasan hacia el campo de la psicología, siendo de corte positivista; se considera entonces, que una buena enseñanza asegura un buen aprendizaje; la enseñanza y el aprendizaje se focalizan en los contenidos a enseñar y los objetivos a cumplir, bien explicitados; la evaluación es de tipo sumativo y se centra en el producto final el cual debe poder ser cuantificable; el docente funciona como una máquina con competencias que pone en juego en el aula; el estudiante recibe pasivamente las enseñanzas y las aprende reproduciéndolas, la motivación o el interés del estudiante no se tienen en cuenta y ante cualquier desvío se recurre a la autoridad como forma de disciplinamiento; el *curriculum* es de tipo cerrado y obligatorio y se entiende como plan a seguir en el cual todo está previamente planificado; existe una fuerte separación entre investigación y enseñanza; este modelo también recibe los nombres tecnológico, eficientista.



c) modelo curricular de tradición interpretativo-cultural: en este modelo adquiere importancia la práctica contextualizada; se basa en una racionalidad de tipo práctico, con retroalimentación intensa con la teoría, lo que junto a una concepción de la enseñanza como un repensar de la cultura, habilita un *currículum* abierto, flexible y contextualizado centrando la actividad de enseñanza aprendizaje en los procesos; los contenidos se presentan como problemas con múltiples posibilidades de resolución, y la evaluación se focaliza en el proceso y en el resultado, siendo de carácter especialmente formativo; adquirir conceptos, procedimientos, técnicas y generar actitudes y valores con algunos lineamientos básicos y objetivos finales se transforman en centro de la acción; de esta manera el docente se presenta reflexivo y crítico, de tipo mediador del proceso de enseñanza aprendizaje; de este modelo parten distintas corrientes, como la cognitiva, la práctica y la reconceptualista y a su vez se conecta en muchos aspectos con el modelo de tradición socio-crítica.

y d) el modelo curricular de tradición socio-crítica: se focaliza en la comprensión de las relaciones entre los individuos, los grupos y el contexto, cuestionando la institucionalización educativa como elemento de poder y develando los entramados que implica, posicionándose como fuerza emancipadora; se relaciona con estudios etnográficos y se basa en la incorporación del "escenario" o del contexto en la situación de aprendizaje desde una postura psicosocial y sociopolítica; la relación enseñanza aprendizaje se pone en acción desde la negociación entre las fases de programación y de realización a través de la fijación de objetivos entre los distintos actores, tomando contenidos que sean significativos socialmente; las técnicas dialécticas, la interpretación y el trabajo con los estudiantes sobre las contradicciones, es central; así la cultura es "mediada" por varios agentes y contextos, los que se mantienen en relaciones de interdependencia; los pensamientos, las actitudes y las creencias de los participantes adquieren relevancia y entran en juego las distintas formas de intercambio verbal y no verbal en los distintos contextos; la evaluación se centra en los procesos más que en el producto utilizándose técnicas etnográficas y la triangulación, siendo de carácter primordialmente cualitativa y formativa; el docente se torna investigador en el aula, reflexivo y crítico, desde una postura sociopolítica; la investigación se amplía abarcando también las relaciones extraaula intrainstitución en relación al contexto general.

- **UNIVERSIDAD**



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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

El origen de la Universidad se remonta a la Europa medieval, hacia finales del siglo XII. Las circunstancias que favorecieron su surgimiento se refieren a procesos tales como los cambios demográficos de la época, que derivaron en un aumento de la población y de las urbanizaciones con su consecuente complejización social, laboral y cultural; los cambios sociales resultantes de las transformaciones en las estructuras económicas que beneficiaron la creación de gremios; y al incremento de la necesidad de saber, lo que significó que apareciera el "oficio de enseñar". (Tünnermann, 1983)

Históricamente, el término para hacer referencia a estas actividades fue cambiando: de *studium* pasó a *studium generale* y luego a *universitas* –contrapuesto a *singuli*, lo particular-del cual deriva "universidad", que significa "el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran." (:422), y hace referencia a "el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes" (:421).

Dos fueron los modelos de universidad que se desarrollaron y que son relevantes hasta el presente: el de la universidad de Bolonia, congregación de alumnos, y el de la universidad de París, congregación de maestros y doctores. Una de las características del modelo de Bolonia es la importancia que adquieren los estudiantes en su gobierno y administración, ya que dicha universidad surge por el interés que estos tenían en obtener profesores. Por el contrario, en el modelo de la universidad de París, son los docentes quienes predominan, y esto se debe a que surge a partir del poder eclesiástico. Si bien en ambos modelos los estudiantes participan del gobierno universitario, en aquellas universidades que hacen suyo el modelo de Bolonia, esta presencia adquiere mayor relevancia y legitimidad. El modelo de Bolonia es el que se implanta en la Universidad de Salamanca, la cual ilumina, junto con la de Alcalá de Henares, el establecimiento de las universidades coloniales, reales o pontificias, de Hispanoamérica. Estas dos nuevos tipos universitarios instaurados en América Latina, que con ciertos problemas desarrollan instituciones bastante unitarias, son uno de los orígenes de las universidades estatales por un lado y las privadas por el otro. Más tarde, las corrientes independentistas de América, que se originan en los ideales revolucionarios franceses, realizan una re-fundación a través de la instauración del modelo de universidad napoleónica, "utilitarista y profesionalizante" -modelo que surge del intento de separar la universidad de la Iglesia, para quedar supeditada al Estado- que es de tipo disgregado y tiene poca relación con los conceptos de autonomía, libertad e investigación. Así, la creación de nuevas universidades a lo largo de América Latina es lenta y tortuosa, intermitente y variada. Nuevamente, cambios sociales y económicos, como el ascenso de la

clase media y la urbanización suscitados en este continente, junto a la Primera Guerra Mundial o la Revolución Rusa, entre otros acontecimientos, son precursores de movimientos de reforma. El más notorio es el de Córdoba, de 1918, si bien algunas de las postulaciones ya habían surgido en Montevideo en 1908. El Movimiento de Córdoba reclama fundamentalmente la separación de la Universidad del Estado, lo que equivale a su autonomía, concepto que abarcaba no sólo este deslinde sino otras libertades: de cátedra, de elección de autoridades, de gobierno a través de sus órganos directivos cogobernados entre estudiantes, docentes y egresados, de designación de profesores, de definición de planes de estudio, entre otros. (Brunner, 1987; Brunner, 1990; Tünnermann, 1983). El desarrollo histórico que tuvieron las universidades y las sociedades cambió la fisonomía de las primeras, en cuanto a la extracción social de quienes accedían a las mismas, a su cantidad, a las formas de organización, a la relación con los gobiernos nacionales.

En cuanto a otras particularidades de la Universidad, Brunner (1987) manifiesta que en la relación entre esta y la sociedad existen algunas "dinámicas y conflictos que con el tiempo se han vuelto característicos de la universidad contemporánea, casi con independencia del país y de su historia social." (:19). Con esto se refiere a: a) el surgimiento de la profesión académica, en tanto la universidad vista como un espacio de inserción laboral; b) la burocratización anárquica de la Universidad, en cuanto a la generación, coordinación y contralor de las distintas funciones y ofertas educativas que alberga, la producción de conocimiento, etc.; c) la masificación de la Universidad; y d) la politización de la Universidad, en tanto entidad "militante o comprometida" con su lugar en la sociedad y la relación con diversos grupos de presión. Así "[...] la universidad pasó a ser una institución de masas, profesionalizada, dotada por tanto de un mercado interno para las posiciones intelectuales, propensa a la politización y que se gobierna mediante procesos burocráticos" (:27) distintos a los habituales de administración.

A lo largo de su historia, las universidades pasaron de ser enseñantes a ser investigadoras y extensionistas, configurándose como el espacio relevante de la producción, reproducción, uso y crítica del conocimiento (Ares Pons, 1998). Por lo tanto, teniendo como centro el conocimiento, la autonomía, el cogobierno democrático y libertad de cátedra, las funciones de enseñanza, investigación y extensión, son algunas de las características más destacables con que cuentan las universidades estatales latinoamericanas actualmente.

Este espacio del conocimiento lleva a dos conceptos centrales de Bourdieu: campo y *habitus*. "Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones



históricamente definidas, mientras que *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales." (De Alba, 1994:16). Más específicamente, "Bourdieu define los campos sociales como 'espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes y funcionamiento propias'." (:21). Por *habitus* se entiende:

"sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'regladas' y 'regulares' sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta." (Bourdieu, 1991 en Gutiérrez, 1995: 46)

"En la perspectiva de Bourdieu el espacio universitario, como lugar en el que se produce la ciencia, es un campo social como cualquier otro y, como tal, está sujeto al establecimiento de relaciones de fuerza y monopolios, con luchas y estrategias para el alcance de intereses y lucros. Es ilusoria la idea de comunidad científica como algo homogéneo en que el único interés es la producción de la ciencia. Para comprender la perspectiva es importante recuperar la definición dada por Bourdieu (1983, p.122) para campo científico. En su decir, 'campo científico, en cuanto sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en luchas anteriores), es el lugar y el espacio de juego de una lucha de competencias. Lo que está en juego específicamente en esa lucha es el monopolio de la autoridad científica definida, de manera inseparable, como capacidad técnica y poder social; o si quisiéramos, el monopolio de la competencia científica, comprendida en cuanto capacidad de hablar y actuar legítimamente (esto es, de manera autorizada y con autoridad), que es socialmente otorgada a un agente determinado'."⁴ (Da Cunha y Leite, 1996:36)

• **OTROS CONCEPTOS RELEVANTES EN EL MARCO DE LA TESIS**

Para desarrollar esta investigación es necesario integrar al marco teórico otras nociones que habiliten un mejor encuadre de la temática tratada, nociones que se exponen a continuación. En esta tesis se define "universitarización" como aquel proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad. En el caso uruguayo, dado el papel absolutamente preponderante de la Universidad de la República en el mundo universitario, la "universitarización" implicaría adoptar los rasgos

⁴Traducción propia del original en portugués.

clave de dicha institución: la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, y el ejercicio del cogobierno y de la autonomía, entre otros⁵.

Para comprender el concepto de "éxito" se recurrió a Corrales (1999) quien, al estudiar las reformas educativas latinoamericanas de los '90, lo entiende como implementación. En el marco de esta investigación, "éxito" se comprende como la adquisición de las características y prácticas de la UR, cuestión que no impide que la EUCD mantenga otras.

La noción de "deber ser" se refiere al conjunto de aquellas características histórico-estructurales y coyunturales, identitarias y funcionales, que una institución proclama como propias y defiende y a las que también aspira, lo que implica por un lado permanencias y por otro lado reajustes en función de nuevas orientaciones institucionales.

* * * * *

En la exposición de este marco teórico se integran conceptos desarrollados desde diferentes campos y que enfatizan, por tanto, aspectos diversos, pero no por ello desconectados. Ejemplos de este tratamiento son el concepto de institución o el de cambio: ambos se visualizan desde distintos enfoques que permiten un mejor acercamiento a la interpretación del fenómeno social que se estudia permitiendo su complejización.

* * * * *

⁵En Mancebo (2003) se estudia la tendencia a la "universitarización" de la formación docente que América Latina experimentó en los años '90, distinguiendo distintas modalidades: el traspaso de las carreras desde los Institutos Normales; el desplazamiento por la vía de la combinación de las universidades con los Institutos Normales o de la combinación entre aquéllas y éstos con división de tareas, de forma tal que la formación disciplinaria se realiza en la universidad y la formación pedagógica en los Institutos Normales; la implantación del modelo académico e institucional de las universidades en los Institutos Normales.



CONTEXTO

Este apartado presenta el contexto actual en el que se origina, integra y desarrolla la EUCD. Por lo tanto, se refiere al ámbito de la UR y al de la FARQ, así como a la propia EUCD y a su antecedente, el CDI del MEC, en los aspectos históricos, institucionales y curriculares útiles para apreciar el estado de situación de estas organizaciones.

- **UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UR)**

La UR nace el 18 de julio de 1849 con el nombre de Universidad Mayor de la República luego que el Presidente Joaquín Suárez efectivizara un proceso fundacional que ya se había comenzado en 1833, situación que la distingue de otras universidades latinoamericanas pues su origen no es colonial ni monástico sino estatal, "origen ligado a la realización del proyecto de Uruguay como país independiente, emergente de la disolución revolucionaria de los lazos que unieron su territorio a los imperios ibéricos." (Landinelli, 2008:2).

El Reglamento Orgánico que rige su funcionamiento original refleja el modelo de universidad napoleónica regulando la enseñanza primaria, secundaria y superior, y organizando a esta última en cuatro facultades "científicas y profesionales" administradas por un rector, un vicerector y un consejo universitario, supervisados en su gestión por la Sala de Doctores que también propone a los candidatos a rector. Desde ese punto de partida, la historia de la actual UR se puede observar por períodos relacionados con procesos o hitos universitarios y nacionales de gran influencia en su momento y hasta el presente, agrupados sintéticamente de la siguiente manera:

a) Universidad Vieja (1850-1885): a nivel interno, en esta etapa se da inicio a los cursos a nivel superior, se integra a los estudiantes a la sala de Doctores, se suscitan los primeros enfrentamientos con el gobierno nacional por interferencias en la autonomía universitaria, se deslinda de la enseñanza primaria. La etapa finaliza con la intervención y destitución de las autoridades universitarias, y la generación de un nuevo estatuto que restringe la autonomía, elimina a los estudiantes de la Sala de Doctores y disminuye la cantidad de integrantes del Consejo, integrando a la figura de los decanos, recién creada. A nivel nacional, en este período la Universidad adquiere preponderancia a nivel local "como un complemento específico del tejido de organismos públicos" (Landinelli, 2008:2) que van conformando al nuevo país;



b) Universidad Moderna (1885-1908): este período se identifica por la fuerte adhesión de la Universidad a la corriente positivista, ambiente en el que "cobró impulso con el cometido de proveer la composición de las élites dirigentes que demandaba la consolidación de la todavía muy incipiente sociedad liberal." (:2); por la iniciación de la investigación; la creación de algunas facultades y la disminución de la unidad universitaria, reforzándose el gobierno de las primeras, ya integrando a los docentes directamente y a los estudiantes de manera indirecta; la adquisición de protagonismo del movimiento estudiantil. El período finaliza con la Ley Orgánica de 1908, que entre otros aspectos, disminuye la autonomía universitaria (el Presidente de la República designa al Rector y el gobierno aprueba los planes de estudios) pero que habilita la participación indirecta de los estudiantes en el gobierno universitario "mediante la integración a los Consejos de Facultad de graduados electos directamente" (:3);

c) Reformismo (1908-1935): en esta etapa la enseñanza secundaria se separa de la UR; se generan nuevas facultades –de la Facultad de Matemáticas surge la de Arquitectura- y las existentes funcionan aisladamente; el influjo del Movimiento de Córdoba desemboca en la creación de las Asambleas de Claustro con integración estudiantil; la politización universitaria se hace presente en su rechazo a los movimientos fascistas internacionales; y se crea una nueva Ley Orgánica que determina la dependencia administrativa universitaria del gobierno nacional. Destaca que se "estableció la gratuidad absoluta de la prestación estatal de enseñanza universitaria" (:3);

d) Autonomía y Cogobierno (1935-1958): en este período las disposiciones constitucionales de 1951 indican que la Universidad se regiría por un consejo directivo autónomo designado por sus propios órganos; se caracteriza por una profundización de la unidad universitaria; por el impulso de la investigación científica; y por la Ley Orgánica de 1958 que reconoce la autonomía universitaria en lo político, técnico, administrativo y financiero; por el cogobierno desde los órdenes docente, estudiantil y egresados; así como la utilización del concurso para la elección de los docentes. Entre estos dos períodos la UR integra a algunos segmentos de las clases medias a la vez que decanta el ideario del Movimiento de Córdoba, que potencia "a lo largo de los años sucesivas olas de luchas estudiantiles motivadas por el rechazo a sus reducidos alcances sociales, a su sentido estrechamente profesionalista y a su espíritu excluyente, desconectado de los grandes problemas de la realidad nacional." (:3);

e) Universidad Nueva (1958-1973): este período se distingue por la preocupación del papel de la Universidad como agente de cambio en el medio social, científico y productivo, desde la perspectiva latinoamericana; por la atención a la ampliación del acceso a la universidad y



el "bienestar estudiantil", traducido en becas, comedores y hogares; por los continuos enfrentamientos con el gobierno nacional y por la intervención institucional y clausura de la UR por parte del gobierno de facto;

f) Intervención (1973-1985): este período se caracteriza por una afectación muy grave de los actores, las funciones y las actividades universitarias, a través del desmantelamiento de la estructura académica, la destitución y el reemplazo de docentes y no docentes por medio de la designación directa, los cambios en los planes de estudios y en los programas, el relego de la investigación, de la extensión y el declive en el nivel de la enseñanza, por el ingreso restrictivo de estudiantes por medio de exámenes de ingreso y de cupos, y por la desvinculación entre facultades;

g) Salida a la democracia (1985-2006): esta etapa se identifica por el restablecimiento de las autoridades universitarias legítimas, el reintegro de los cargos docentes y no docentes destituidos, la elección de los órganos de gobierno cogobernados por tres órdenes; la apertura institucional a través de convenios de cooperación con el sector público y privado para investigación y aplicación de conocimiento; la apertura social profundizando y desarrollando estudios sobre la realidad nacional; la descentralización universitaria regional; la apertura internacional generando e integrándose a asociaciones y redes universitarias; la reconcentración de las facultades y su agrupación por áreas de conocimiento; la creación de redes temáticas; la creación de las comisiones sectoriales de enseñanza, investigación científica, y extensión y actividades en el medio, de carácter cogobernado; el desarrollo de la investigación, la docencia y la extensión; por el aumento de la cantidad de estudiantes ingresantes, el desequilibrio a nivel docente en este sentido, la insuficiencia de infraestructura, y la creación de nuevas facultades y carreras. (Ares Pons, 1999; Landinelli, 2008; UR, web)

La UR, creada hace más de 160 años, es un ente autónomo que se rige por la Constitución de la República y por su Ley Orgánica (LO) de 1958, que en el artículo 2º determina:

"La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad,



bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno."

El estatus de ente autónomo y sus fines son características de la UR, como lo son su forma de conducción a través órganos cogobernados integrados por miembros electos por sus tres órdenes –estudiantes, docentes y egresados-, su libertad de opinión (art. 3º), su integración por medio de "Facultades, Institutos y Servicios que la constituyen actualmente o se creen o se le incorporen en el futuro" (art.4º) y su amplia autonomía "en todos los aspectos de su actividad" (art.5º), lo que se suma a la gratuidad y a la laicidad (Ley 18.437, arts. 16 y 17).

Los órganos que componen su estructura -Consejo Directivo Central, Rector, Asamblea General del Claustro, Consejos de la Facultades, Decanos, Asambleas del Claustro de cada Facultad y "órganos a los que se encomienda la dirección de Institutos o Servicios." (art. 6º)-, provistos por designación y por elecciones, dividen sus áreas de competencia en asuntos generales de la UR y especiales de las Facultades, Institutos y Servicios –a cargo de los tres primeros- y en específicos –a cargo de los restantes- "sin perjuicio de las atribuciones que competen en esa materia a los órganos centrales ni de la facultad de opinión que, en los asuntos generales tienen todos los órganos de la Universidad." (art. 7º). Destaca para esta tesis la competencia del CDC en la aprobación de los planes de estudio que hayan propuesto las respectivas Facultades (art. 22º).

A nivel central, la UR cuenta con estructuras de debate, asesoramiento y gestión, como las comisiones cogobernadas: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). En los servicios, además de los Consejos, Decanos y Asambleas de Claustro, existen otras estructuras de consulta, asesoramiento y gestión, como las comisiones, que se diversifican desde las funciones básicas de la UR para dar cabida a las actividades particulares de cada facultad (postgrados, convenios, publicaciones, entre otras).

Además de las características institucionales estructurales, de gobierno, como universidad pública, laica, gratuita, autónoma, cogobernada, con libertad académica, la UR cumple con los fines determinados en el art 2º de su LO, fines instituidos en las propias prácticas históricas universitarias y desde las diversas políticas universitarias que impulsan y fortalecen lineamientos en ese camino. Una expresión en este sentido es la siguiente:



“Nuestra universidad, la Universidad de la República, se ha identificado a partir de dos rasgos distintivos: la creación de conocimientos y la relación con la sociedad desde una perspectiva crítica y comprometida. Estas dimensiones se entrelazan con la función de enseñanza dando identidad a nuestra institución. La trilogía: investigación – enseñanza – extensión no sólo la caracteriza y le otorga un sello distintivo sino que la diferencia, radicalmente, de toda institución universitaria o de enseñanza terciaria y cuaternaria del país, especialmente la privada.

[...]

Sin investigación y producción de conocimientos la enseñanza se torna en un ritual de reproducción de saberes generados por otros, en otros ámbitos y contextos y la extensión e integración en la comunidad se transforma en un acto de asistencialismo o militancia. Estos últimos rasgos están en forma latente, en toda tarea extensionista y de enseñanza que practiquemos cuando las desgajamos de la investigación.” (Bordoli, 2010; 14-15)

A continuación se realiza un rápido pasaje por algunos conceptos, rasgos o prácticas de las funciones universitarias. Es necesario tener en cuenta que, a la fecha, estas están signadas por las políticas universitarias planteadas en los distintos planes quinquenales de la UR así como por el proceso de cambios profundos en el que hoy se encuentra la institución y sobre los que se hará mención en páginas siguientes.

A nivel central, la UR ha profundizado las actividades de las Comisiones Sectoriales cogobernadas, CSE, CSIC y CSEAM. La CSE “es el organismo central de cogobierno universitario que tiene a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República (UR)” y asesora al CDC en lo concerniente a esta función, por lo que entre otras actividades, promueve acciones tendientes a la innovación educativa, al mejoramiento de la enseñanza de grado, la formación docente, y realiza el acompañamiento de los estudiantes que ingresan. Se destacan especialmente las líneas de acción pautadas para el período en pos de la Reforma Universitaria: “la atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa que multiplique el acceso y facilite la permanencia en la formación terciaria; la mejora de la calidad de la enseñanza de grado; y la expansión de la educación superior”. Las dos primeras líneas implican:

“diversificar regímenes y modalidades de enseñanza y aprendizaje, brindar mayores facilidades para la progresión o diversificación de las trayectorias curriculares, y crear un ambiente activo de innovación y mejora permanente de la calidad de la enseñanza donde la formación de los docentes es un factor esencial.” (CSE, web)

Una de los documentos que más destaca dados los cambios y consolidaciones a los que contribuye, es la generación por parte de la CSE de la “Ordenanza de Estudios de Grado y



otros Programas de Formación Terciaria" (OG) (CDC 02.08.2011 y 30.08.2011), la cual está en línea con las acciones referidas anteriormente, y que "se aplica al conjunto de las formaciones universitarias terciarias y de grado impartidas por la Universidad de la República, definidas en el artículo 2." (Art. 1º). Esta nueva OG implica un cambio en el modelo pedagógico de la UR y una política para su puesta en práctica, orientado a la enseñanza activa promoviendo planes de estudios en base a modelos curriculares abiertos, flexibles, articulados horizontal y verticalmente, y creditizados, que apuntan al mayor acceso a la educación, la mayor permanencia y continuidad de los estudios así como a la inclusión educativa, integrando más profundamente las funciones de enseñanza, investigación y extensión, reforzando el vínculo con la sociedad, la interdisciplinariedad y el acercamiento a contextos de práctica (Collazo, 2011-AUGM). Esta OG incluye no sólo orientaciones curriculares, sino también algunos ordenamientos institucionales como por ejemplo, la previsión de la conformación de comisiones de carrera. La OG se instituye como norma legal en el sentido que viabiliza una política universitaria dando el marco para su implementación.

Aparte de otros abordajes acerca del incremento de la población estudiantil, es interesante la apreciación que se hace de este fenómeno social y que se relaciona con la OG:

"El crecimiento de la población estudiantil califica el tipo de relaciones sociales que se establecen al interior de las instituciones y tiene consecuencias importantes en los procesos educativos. El incremento del número de estudiantes que ingresa a los centros universitarios implica mayor heterogeneidad en las características socio-económicas de la población estudiantil, lo que complejiza los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se agrega la necesaria variedad en las modalidades de enseñanza, respondiendo a las formas en que se construye el conocimiento en las distintas disciplinas y a cómo se practica, y las formas en que se organiza y gestiona la docencia en cada servicio universitario." (PLEDUR, 2005: 63)

En cuanto a la investigación, la UR la define como "el conjunto de actividades de creación y búsqueda de nuevos conocimientos en todos los campos, para expandir la cultura y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad [...]" (UR, web). A través de la CSIC, que tiene a su cargo "el fomento integral de la investigación en todas las áreas de conocimiento en la Universidad de la República." (CSIC, web) se desarrollan programas donde se identifican las distintas líneas que se dirigen, por ejemplo, al relacionamiento de la generación de conocimiento con sectores sociales y productivos. Una referencia al PLEDUR 2000-2004 integra esta noción junto a la de enseñanza:



“La existencia de capacidad de creación y aplicación de conocimientos por parte del personal académico de las universidades es una señal de calidad en las instituciones de educación superior. De hecho, es el factor que distingue una universidad de una institución de enseñanza terciaria no universitaria. Esto, que caracteriza a la universidad moderna, cobra una importancia sustantiva ante el fenómeno de velocidad creciente de generación de nuevos conocimientos y por ello de crecimiento de las propuestas de contenidos para los planes de estudio. La existencia de personal académico que en su ámbito técnico está en la frontera del conocimiento, servirá de orientación en la selección de los contenidos modernos y esenciales que deberán integrar los planes de grado y de posgrado. De otra forma la institución queda librada a la copia de los planes de instituciones de prestigio, cuya confección seguramente obedece a realidades propias de las sociedades en las cuales se hallan insertas. Por ello se adopta la siguiente orientación.” (PLEDUR, 2000:70)

La CSEAM, por su parte, en su rol de orientadora y coordinadora de las actividades que le competen, indica que extensión:

“Es un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. [...] que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber científico con el saber popular. [y] tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza; generando compromiso universitario con la sociedad y la resolución de sus problemas.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.” (CSEAM, web)

Por lo tanto, propone que la extensión:

“se lleva a cabo con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación. De manera de generar procesos de comunicación dialógica. A partir de abordajes interdisciplinarios. Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados.” (CSEAM, web)

Las siguientes expresiones vertidas en el PLEDUR 2000-2004 profundizan esta noción:

“[...] la Universidad de la República entiende como trabajo de extensión a la comunidad un proceso de aprendizaje integral cuyo apoyo principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo debe ser generado desde alternativas apropiadas, facilitando la construcción de soluciones específicas a los problemas de la comunidad en la interacción de los universitarios con ella.” (PLEDUR, 2000:20)



Por su parte, el Rector expresa: "[...] para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados." (Arocena, 2011: 21)

En cuanto a lo que se refiere a las políticas universitarias, los objetivos más importantes que la UR persiguió a partir de la salida de la dictadura, tendientes no sólo a atender la situación en la que la institución había quedado sino a las transformaciones necesarias para "superar definitivamente su modelo tradicional", fueron:

"restaurar los principios históricos de la autonomía, el cogobierno, la libertad de opinión y de cátedra; reconstruir y mejorar las empobrecidas o devastadas actividades educativas y científicas; elaborar políticas innovadoras dirigidas a modificar las finalidades sustantivas del organismo (S. Lichtenstejn, 1986)." (Landinelli, 2008:10)

Los planes estratégicos que la UR formula desde el año 2000, planes estratégicos de desarrollo (PLEDUR), recogen los objetivos a los que se aboca y los proyectos institucionales para lograrlos, en función de la misión institucional y los escenarios planteados. Estos planes son relevantes puesto que son en sí mismos una política y porque plasman los lineamientos de las políticas universitarias a implementarse en la UR, las cuales como toda política, han pasado por un "proceso complejo" de discusión, elaboración y selección (Lindblom, 1991; Bentancur y Mancebo, 2012).

El escenario que se presenta en el PLEDUR 2000-2004 señala el constante y posible crecimiento de la población terciaria y universitaria y las demandas hacia las instituciones de educación superior, sintetizadas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998, París): acceso a la educación superior, educación a lo largo de toda la vida, participación de las instituciones de educación superior "como actores destacados en los 'sistemas nacionales de innovación'" y "afirmación de las identidades nacionales y regionales". (:8-9) La UR, consciente de que estas demandas (los "inputs") ya se perciben en el país y reclaman transformaciones para atenderlas, expresa que el escenario se caracteriza por "el crecimiento de la universidad en tamaño, en la mejora de la calidad y en una mayor diversidad de la oferta." y "considera el apoyo y la participación de la Universidad en el proceso de generalización de la enseñanza terciaria pública." (:9) por lo que a través del PLEDUR expone las cinco líneas estratégicas que genera para atenderlas (las políticas universitarias, los "outputs"), el producto de las mismas desarrollados en los resultados que se esperan lograr, así como las orientaciones para llevarlas a cabo (orientaciones hacia la implementación) en el escenario de un crecimiento de la población estudiantil de un 3.3% anual. A continuación se realiza una síntesis de algunas de ellas.



Primera línea estratégica: "Responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública. Producto: Formación universitaria." (:11). Algunas orientaciones destacadas son: generar una organización curricular que considere a los estudiantes que trabajan, incrementar la oferta curricular en el interior del país; promover la formación docente, promover la educación permanente a la vez que reducir los tiempos reales de cursado de las carreras, introducir la opcionalidad en los planes de estudio para promover la flexibilidad y diversidad de la formación, y tramos comunes en los planes de estudio de una misma área temática retrasando la elección de orientaciones y favoreciendo el tránsito horizontal en esa área, evaluar los planes de estudio de manera continua, facilitar al estudiante la comprensión y el manejo de equipamiento que usará en su profesión, estimular la innovación educativa con la alta dedicación, generar cursos de educación permanente, incorporar el uso de las TICS, promover ofertas terciarias no universitarias en vínculo con ANEP así como formación docente. Los objetivos que se pretenden alcanzar en la UR son: "Aumento de la cobertura de la matrícula", "Mejora de la equidad social y geográfica en la matrícula", "Mejora en la calidad y ampliación de la oferta de la enseñanza de grado y la educación permanente" y "Mejora en la formación y calidad didáctica de los docentes universitarios." (:17).

La segunda línea busca: "Impulsar la creación científica, tecnológica y artística estimulando su calidad. Producto: Nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y creaciones artísticas." (:11). Algunas orientaciones destacadas: vincular investigadores de la UR con los problemas del país, mejorar y generar carreras de posgrado, incentivar la creación artística. Los resultados que se pretenden alcanzar son: "Mejora cualitativa y aumento de la actividad de creación y aplicación científica y artística en la [UR]", "Desarrollo de vínculos más diversos e intensos entre la creación académica y las demandas específicas de la sociedad uruguaya" y "Mejora de la capacidad de la [UR] de formación de investigadores con destino académico y no académico." (:19).

La tercera línea considera: "Promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la solución de los problemas que hacen a la mejora de la calidad de vida de la población. Producto: Acciones de extensión en la sociedad." (:11). Las orientaciones destacadas son: poner el conocimiento generado al alcance de la sociedad, generar "oferta académica en el interior del país" (:20); accionar programas que integren las funciones universitarias hacia la comunidad y "desde una perspectiva multidisciplinaria". Así se procura lograr un: "Incremento significativo de los vínculos de la Universidad con la sociedad para el logro de la utilización del conocimiento para el desarrollo humano", una "Mejora de la oferta académica



de la Universidad en el interior del país" y el "Establecimiento y consolidación de programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad". (:21).

La cuarta línea establece: "Impulsar procesos de modernización en la gestión capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Universidad de la República. Producto: Mejora de la gestión académica institucional y técnico-administrativa." (:11). Algunas orientaciones relativas a la gestión académica: evaluación institucional, "intercambio y la cooperación con otras instituciones de educación superior de la región y del mundo" (:22) particularmente con las otras Universidades conforman la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), para lograr un "Seguimiento valorativo de los procesos de transformación y rendición de cuentas sobre las conclusiones de la evaluación institucional" y generar "Vínculos académicos activos con las universidades de la región y el mundo" (:22). A nivel de gestión institucional algunas orientaciones destacadas son: consolidar las Comisiones Sectoriales en las que están representadas las áreas y los órdenes, estimular el funcionamiento de las cinco áreas de conocimiento, generar y consolidar Redes Disciplinarias así como Redes Temáticas. Entre otros, los resultados serían: " Consolidación de las estructuras de Áreas y Redes Disciplinarias y Temáticas, como modalidades de gestión institucional capaces de atender las nuevas demandas académicas" y "Consolidación de la Comisión Social Consultiva como un ámbito de diálogo permanente entre actores sociales relevantes y la Universidad de la República." (:22).

La última línea estratégica trata sobre: "Mejorar la atención de la salud que se brinda en el Hospital de Clínicas y con ello la calidad de la formación de los recursos humanos para la salud. Producto: Mejora de la salud de la población atendida" (:11).

Los distintos lineamientos se implementan a través de proyectos, entre ellos: atención a la demanda docente de crecimiento del alumnado, educación a distancia, enseñanza para estudiantes radicados en el interior, estímulo y fortalecimiento a nuevas ofertas de grado, formación didáctica de docentes universitarios, proyectos conjuntos con ANEP, desarrollo y aplicación de la investigación universitaria, carreras de postgrado, desarrollo de la extensión universitaria, comunicación y difusión universitarias, profesionalización de la carrera docente.



Se puede decir que la UR, en su ámbito de competencia, genera las políticas universitarias que más adelante propician la inserción del CDI. (Guthure y Koppich, en Pedró y Puig, 1998).

El documento del PLEDUR 2005-2009, en sintonía con el proceso de evaluación y sucesión de políticas (Vallés, 2000), retoma la misión y la visión del anterior, y modifica, profundiza y agrega líneas estratégicas, en las que se destaca un mayor énfasis hacia: el vínculo de la UR con la sociedad, en la consecución de la equidad social y geográfica; la relación de producción y uso del conocimiento con la sociedad; la descentralización universitaria y el desarrollo de sus funciones integrales profundizando la extensión; la profundización de la mejora en la atención en salud y recursos humanos; la mejora en las condiciones de estudio y trabajo para los estudiantes, los funcionarios; y la mejora de la gestión institucional y técnico-administrativa. Se destacan las orientaciones de algunas líneas estratégicas:

"1. Responder a la demanda creciente en educación superior, profundizando el proceso de Reforma Universitaria y promoviendo la equidad social y geográfica. Producto: Formación universitaria" (:25). Las orientaciones destacadas en relación a los planes de estudio son: flexibilización por incremento de materias optativas y electivas, creditización, nuevos tránsitos curriculares, articulación por tramos comunes flexibles entre planes con afinidad disciplinar, diversificación de opciones de egreso, formación interdisciplinar, curricularización de las funciones universitarias, formación práctica para capacitar, comprometer socialmente y formar la identidad profesional del futuro egresado.

"5. Impulsar el desarrollo de la Universidad de la República en todo el país, como forma de promover la equidad geográfica y social. Producto: Descentralización de sus funciones universitarias integrales y en forma articulada." (:25). Las orientaciones destacadas son: la construcción de demanda académica pertinente a través del diálogo actores locales-UR, la radicación docente en el interior, y la investigación vinculada a lo local regional.

Algunos de los proyectos institucionales para implementar estas políticas son: mejora de la enseñanza de grado; ampliación y diversificación de la función de enseñanza a nivel nacional; articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado; investigación universitaria en vinculación con otros actores sociales; descentralización territorial con apoyo desde la extensión; programas integrales; descentralización integral.



Ya en estas políticas se visualizan con mayor énfasis lineamientos enfocados a la concreción de nuevas ofertas educativas, por lo que se cuenta con uno de los componentes que favorecen la incorporación del CDI a la UR, como lo es el contexto político (Guthure y Koppich, en Pedró y Puig, 1998).

El nuevo PLEDUR que el CDC aprueba en 2010, enfatiza algunas de las líneas anteriormente pautadas y apunta a la consecución de los siguientes objetivos estratégicos:

“1. Educación terciaria y superior para todos en todo el país

Respaldar la generalización de la formación avanzada a lo largo de toda la vida: (i) contribuyendo a construir un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública con nuevas instituciones y presencia efectiva en todo el territorio nacional; (ii) ampliando la oferta de carreras de la UDELAR, particularmente en el Interior; (iii) disminuyendo el abandono mediante múltiples respaldos al progreso en los estudios; (iv) abriendo espacios para la formación y capacitación permanente, en particular de quienes están insertos en el mundo del trabajo pero fuera del sistema educativo formal.

2. Enseñanza universitaria activa de calidad a nivel internacional

Promover la elevación del nivel de la docencia con diversificación de sus modalidades, para: (i) afrontar la demanda creciente de educación superior; (ii) brindar enseñanza de calidad en sentido integral, acreditable a nivel regional e internacional y debidamente evaluada; (iii) posibilitar trayectorias educativas y formas de enseñar variadas, de modo que los estudiantes aprendan a ser los principales protagonistas de su formación avanzada permanente.

3. Generación y uso de conocimiento avanzado para el desarrollo integral

Impulsar la expansión tanto cualitativa como cuantitativa de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, cooperando con toda la sociedad para que el país avance en la creación y difusión de conocimientos de alto nivel, así como en la contribución de esos conocimientos a la solución de problemas sociales y a la mejora de la producción.

4. Transformación global de la estructura de la Universidad

Avanzar en la transformación global que incluye: (i) la diversificación de la estructura académica y la creación de servicios universitarios de nuevo tipo; (ii) el fortalecimiento del cogobierno participativo; (iii) una gestión más ágil y eficiente; (iv) la consolidación de las carreras docente y funcional con salarios adecuados; (v) la mejora de las condiciones de trabajo y estudio; (vi) la renovación y la expansión, mediante una planificación a largo plazo, de la planta física y del conjunto de la infraestructura necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones universitarias.

5. Reformulación y ampliación del aporte de UDELAR a la salud

Potenciar las contribuciones a la salud de la población que realizan diversos servicios universitarios, al tiempo que se promueve una adecuada inserción del Hospital de Clínicas en el Sistema Nacional Integrado de Salud y la profunda transformación interna del Hospital.”



La síntesis de los tres PLEDUR muestra las líneas que regulan las políticas universitarias en estos quinquenios y que se trasladan en acciones en cada uno de los espacios de la UR.

Sin embargo, de manera interdependiente, conjugada, la UR está transitando por un proceso particular de cambios profundos, impulsado desde el Rectorado desde 2006 y que continúa actualmente, que evidentemente se hace presente en los lineamientos estratégicos pero que los sobrepasa, y que ha dado en llamarse "Reforma Universitaria" (RU).

En el marco de esta investigación se revisaron las siguientes publicaciones: "Hacia la Reforma Universitaria" (UR, 2007-2013); los documentos que incluyen en referencia a las resoluciones del CDC del 31/03/17 ("Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública") y 15/04/07 ("Flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria"); otros documentos como "Síntesis de avances entre octubre y diciembre" (Comisión para la elaboración de un Anteproyecto de Ley Orgánica-18.12.09); "La Universidad al Servicio de la República - Contribución del Equipo Rectoral a la Elaboración del Plan Udelar 2010-2020" (UR, 2010-versión preliminar); "Propuestas para el Despegue de la Reforma Universitaria" (Arocena, 2010); "Jornada Preparatoria – Seminario Sobre Reforma Universitarias" (UR, 2011); "Una Perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria" (UR, Arocena, 2011); textos de los "Informativo del Rectorado"; y otras resoluciones del CDC de este período, lo cual permite realizar una visión de la etapa que vive la UR y que le está imprimiendo otras características.

A partir del año 2006 desde el Rectorado se solicitó a un grupo de destacados universitarios un diagnóstico de prioridades de la UR, lo que derivó en un documento que enfatiza la necesidad de descentralizar la UR, profundizar la comunicación UR-sociedad, solucionar la problemática del Servicio de Bienestar Universitario, además de contemplar otros aspectos como las funciones universitarias y la carrera docente, cuestiones que se entendieron debían enfrentarse a través de una seria reforma universitaria. De esta manera, a través de el rol del conocimiento experto (Scott, citado por Peters, 2003, en Bentancur, 2008) se lleva a la agenda política la identificación de situaciones que se perciben como conflictivas (Vallés, 2000). En palabras del Rector:

"La Universidad de la República, en las Jornadas Extraordinarias del 31 de marzo y 15 de abril de 2007 de su Consejo Directivo Central (CDC), resolvió impulsar un proceso de cambios profundos que debe llegar a tener la envergadura de una nueva Reforma



Universitaria (RU). Se apunta a transformar a la institución para contribuir: (i) a la generalización de la enseñanza avanzada conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa, y (ii) a multiplicar tanto la generación de conocimientos como su aporte al desarrollo integral del país." (Arocena, 2010:1-2)

En general, con la reforma universitaria se apunta a:

- “1. la revitalización, en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI, de los ideales de acceso libre y gratuito a la educación superior, autonomía, cogobierno participativo y compromiso social forjados por la Reforma Universitaria latinoamericana del siglo XX;
2. la contribución a la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y conectada con el trabajo a lo largo de la vida entera;
3. la colaboración con otros actores para que los conocimientos y las calificaciones avanzadas sirvan a la mejora integral de la calidad de vida de la gente, lo que define el ideal de Universidad para el Desarrollo.” (UR, #12,2011:22)

Específicamente, las nueve líneas de trabajo en las que se acuerda trabajar son las siguientes, entre las que se identifican ejes de trabajo en lo curricular y en lo institucional:

- “1. Enseñanza activa que multiplique el acceso efectivo a la formación terciaria (Distintas modalidades de enseñar una misma asignatura a estudiantes en situaciones distintas; ciclos iniciales optativos; enseñanza que combine lo presencial con el uso de nuevas tecnologías; programa “Generación 2008” y tutorías, etc.).
2. Investigación que priorice la contribución al desarrollo integral. (Programas de Investigación, Postgrado e Innovación por área o red; respaldo específico a servicios que lo soliciten; atención a urgencias sociales y problemas de relevancia nacional; radicación de investigadores en el Interior; apoyo a la investigación estudiantil, etc.).
3. Promoción de la extensión y de la vinculación entre las tres funciones universitarias. (Programas Integrales; acreditación de la extensión en todos los servicios; extensionistas rurales; elaboración del “Proyecto Universidad Popular - Liber Arce”, etc.).
4. Hacia la transformación de la estructura académica. (Espacio interdisciplinario de la UR, base física, administrativa e institucional, llamados para las primeras creaciones de centros interdisciplinarios; vinculación a la investigación y extensión de grupos estudiantiles interdisciplinarios).
5. Mejora de la gestión desde el protagonismo de los funcionarios (Capacitación y formación curricular de los funcionarios; asesoramiento para la mejora de la gestión; avance en los



sistemas de información y simplificación de trámites para estudiantes, graduados, docentes y funcionarios, etc.).

6. Comunicación universidad - sociedad (Creación del Centro de Información Universitaria y de la Unidad de Comunicación, Difusión y Publicaciones).

7. Plan de Obras a largo plazo en perspectiva académica para la UR en su conjunto (Definición e inicio del Plan de Nuevas Obras, con financiamiento a largo plazo; sistema de transporte universitario; mejora de los espacios de estudio, trabajo y esparcimiento).

8. Respaldo a la participación y el cogobierno (Recursos para innovaciones a definir en cada Claustro; ciclo de otoño de los nuevos Claustros para avanzar en la Reforma; apoyo académico y de información al cogobierno; programa 2008 "Cultura, deporte y propuestas", etc.).

9. La Enseñanza Terciaria a escala nacional (Colaboración ANEP-UR para la formación de docentes, la consolidación de los tecnólogos, la nueva institucionalidad para la Educación Superior Tecnológica y en otras áreas; Programas Regionales de Enseñanza Terciaria; afianzamiento de sedes regionales del Interior, etc.)." (UR, #12, 2011:36-37)

Varias son las fundamentaciones para la realización de esta RU, entre ellas, "que la Ley Orgánica de 1958 dejó pendiente: el diseño de una estructura universitaria moderna, diversificada y susceptible de evolucionar de acuerdo a desafíos y oportunidades cambiantes." (UR, #12, 2011:122). Pero además, el Rector, haciendo uso nuevamente del conocimiento experto (Scott, citado por Peters, en Bentancur, 2008), explica que:

"Estudiosos de la innovación técnico-productiva han destacado un fenómeno que desborda ese ámbito y puede describirse en general como sigue: cuando el conocimiento deviene el principal factor de poder, los procesos de aprendizaje llegan a ser procesos sociales decisivos. Esos procesos gravitan cada vez más en la distribución del poder en general y, específicamente, en la producción, en las posibilidades de atender la problemática social, en la desigualdad tanto entre países como entre grupos humanos," (Arocena, 2011: 14)

Sutz, en uno de los documentos preparatorios para las Jornada de la AUGM, lo explica aduciendo que "El punto de partida es el cambio en el papel del conocimiento en el desarrollo, que ha pasado a ser un factor determinante en el lugar que ocupan los países en el eje desarrollo-subdesarrollo." (2011:33). Indicando la diferencia entre crecimiento y desarrollo económicos, entiende que el segundo sólo puede lograrse a través del énfasis en la investigación para producir el conocimiento que lo impulsa, lo cual hace necesarias transformaciones de porte al seno de las universidades latinoamericana que al ser las



productoras de más de 2/3 del conocimiento en Latinoamérica, ocupan un rol estratégico en dicho camino. También encuentra que se debe realizar una transformación para poder formar personas en un mundo donde los conocimientos se generan cada vez más rápido, deben combinarse de maneras diversas y deben ser usados de manera eficaz. Por último, entiende que las universidades necesitan llegar a la sociedad a través de "modelos interactivos de creación y uso del conocimiento" pues los modelos previos no funcionaron para ponerlos al servicio de la sociedad. Por ello se plantean que "Si la meta fundamental de la Reforma implica que, "hacia fuera", la Universidad debe multiplicar sus colaboraciones, "hacia adentro" lleva a acelerar la renovación de la enseñanza." (Arocena, 2011:16)

Con respecto a la Reforma de Córdoba Landinelli destaca que el programa se basa especialmente en la concreción de una universidad democrática que, además de otras dimensiones, contemplaba:

"poner al servicio de las mayorías las realizaciones de la actividad académica, los graduados, la investigación, la extensión y ese atributo que el reformismo denominaba la función crítica, o sea, la responsabilidad de la institución de involucrarse desde sus prácticas académicas en la resolución de los problemas de la sociedad." (2011:11-12)

Desde ese postulado original y otro es que se hace referencia a esta RU de la UR como "Segunda Reforma Universitaria":

"La noción de "Segunda Reforma Universitaria" conjuga tres dimensiones: (i) se inspira en un ideal que nos viene de lo mejor de nuestro pasado; (ii) busca contribuir a afrontar en el presente los desafíos del desarrollo; (iii) apunta a construir un futuro signado por la generalización de la enseñanza terciaria y universitaria." (Arocena, 2011:6)

"El Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria levantó la propuesta de transformar democráticamente a la universidad para contribuir a la transformación democratizadora de la sociedad, en la dirección de más libertad, más igualdad y más solidaridad. Una nueva Reforma debe reivindicar esa tradición para colaborar a un nuevo desarrollo desde la democratización del conocimiento." (Arocena, 2011:12)

Otro aspecto a considerar en la situación universitaria actual es que esta RU se transita a la par de las propuestas de transformación de la actual LO (1958) con el fin de adecuarla a las nuevas necesidades, sin perder sus características, especialmente porque en algunos aspectos no permite el mayor avance de la RU. Este tema se encuentra en discusión.

Lo hasta aquí expuesto son algunas de las facetas que caracterizan a la UR, especialmente a nivel institucional y curricular. Comparte con sus pares latinoamericanas públicas una "considerable acumulación histórica de tradiciones, saberes, capacidades; estatus autonómico; legitimación social; régimen cogobernado; naturaleza estatal; conocimiento y arraigo en la realidad nacional; extensión y diseminación territorial." (Bentancur, 2007) como fortalezas.

"No cabe duda que las universidades públicas de la región ostentan una robustez y un potencial significativo, producto de extensos períodos históricos de aprendizaje y desarrollo. Estas condiciones se sustentan en una profunda y extendida implantación social en los más diversos campos científicos, aspectos de la vida nacional y regiones de los distintos países. Al mismo tiempo, ese arraigo constituye un requisito para la pertinencia de su producción, que explica el alto prestigio social con el que todavía cuentan, a pesar de los múltiples desafíos que han debido afrontar en las últimas décadas. Desde el punto de vista institucional, entendemos que su autonomía, la condición de entidad pública y el gobierno de órdenes apuntalan las fortalezas propiamente científicas, pues le permiten, por un lado, determinar de acuerdo a patrones académicos, sus orientaciones principales, y por otro lado, construir vasos comunicantes con diversos actores sociales e institucionales, y presentarse como un socio natural para el desarrollo de actividades estratégicas conjuntas con los gobiernos nacionales." (Bentancur, 2007)

Recapitulando sintéticamente, se puede afirmar que, sobrepasando los 160 años desde su fundación, la UR es una institución con un caudal histórico muy importante, que tiene como misión, entre otras, la "enseñanza pública superior" junto a la investigación y la extensión, la defensa del bienestar social, recorrido que la convierte en una entidad con "tradiciones, saberes, capacidades", "legitimación", y "conocimiento y arraigo en la realidad nacional"; es de naturaleza pública, gratuita, laica y autónoma; a su interior es cogobernada y goza de libertad de cátedra. Desde el regreso a la democracia la UR ha vivido, a muy grandes rasgos, un primer período de restitución y afianzamiento de sus actores, funciones y actividades, un segundo período de expansión, y un tercer y actual período de reforma signada por el rápido crecimiento de la población estudiantil ingresante, y su consecuente heterogeneidad, por los cambios acelerados en el conocimiento y su vínculo con el desarrollo socio-económico para el bienestar social, cuestiones que entre muchas otras generan políticas tendientes a la mejora de la enseñanza, al fortalecimiento de la producción de conocimiento socialmente pertinente y su aplicación, la promoción de la extensión, la vinculación con la sociedad, al énfasis en la descentralización a nivel nacional y en colaboración con otras entidades educativas, a la reestructuración académica y técnico-administrativa. ■



• **FACULTAD DE ARQUITECTURA (FARQ)**

La FARQ depende de la UR y sus primeros estudios en Arquitectura corresponden a 1887 cuando esta carrera se impartía junto a Ingeniería de Caminos, Puentes y Calzadas y Agrimensura, entre otras, en la Facultad de Matemáticas y Ramas Afines creada en 1885. Los cursos comienzan en 1890 y ya desde los primeros años se disocian de los de Ingeniería y hacia 1894 se registran los primeros cambios al plan de estudios, cuando se incorporan materias como Teoría de la Arquitectura, Historia o Composición. La carrera se desarrolla con una fuerte impronta de origen francés y es a principios del Siglo XX que un docente y arquitecto de dicha nacionalidad funda el primer taller de Arquitectura, rasgo identitario de la Facultad. En 1915 la Facultad de Matemáticas se divide y se crea la Facultad de Arquitectura que a partir de 1947 se instala en el emblemático edificio que ocupa actualmente sobre la calle Bulevar Artigas. En 1952 cuenta con un nuevo plan de estudios "surgido en el contexto de post-guerra, con notorias influencias de las posturas teóricas del movimiento moderno y de las bases del CIAM" [Congreso Internacional de Arquitectura Moderna, desde 1928] (Udelar, FARQ, 1997:11), plan que se reformuló en la etapa de la intervención, y que entre otras cuestiones, a partir de 1978 se vio aumentando de 5 a 6 años de cursado. A la vuelta a la democracia se realizaron algunos ajustes al Plan de 1952 aunque el corpus original se mantuvo. (Udelar, FARQ, 1997)

La FARQ cuenta con un nuevo plan de estudios desde 2002, momento en el cual ya impartía su carrera en Salto de manera parcial. Este plan hace referencia a la exposición de motivos del Plan 52 como un hito en su historia, a las modificaciones realizadas durante la intervención, a la vez que expone los nuevos lineamientos, entre ellos: "la formación de un arquitecto generalista", "la formación integrada", "sólida y cuestionadora", "continua y permanente", "con un plan flexible y actualizado". El plan consta de 583 créditos y tiene una duración de seis años, desarrollados en dos ciclos; se estructura por áreas de conocimiento -Proyectual, Tecnológica, Teórica, sumadas algunas asignaturas comunes y algunas independientes-, se promueve la enseñanza activa, la opcionalidad hacia el segundo ciclo, la integración de la investigación y la extensión a los procesos de enseñanza, así como instancias de integración del conocimiento de las áreas, manteniéndose "El Taller como estructurador de la formación del arquitecto", (Plan 2002, CDC 23.04.02), características todas que lo alejan del *curriculum* de tipo cerrado.

Si bien ya algunos años antes se discutía sobre nuevas opciones de formación, no es hasta 2009 que abandona su estatus de facultad monocarrera descentralizada para dar un giro a



sus rasgos identitarios al diversificarse e impartir, además de la carrera de Arquitectura, la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual compartida con el IENBA, la Licenciatura en Diseño del Paisaje compartida con la Facultad de Agronomía y con sede en la Regional Este, así como la carrera de Diseño Industrial proveniente de la integración del CDI del MEC, lo que constituye albergar otra institución. (Suárez, 2011) Esto implica que el ingreso de los estudiantes a la FARQ se realice desde formaciones del nivel secundario o equivalentes diferentes a las tradicionales para la institución.

A través de las siguientes transcripciones se puede identificar la existencia de otro componente contextual en pro de la inserción del CDI a la UR y a la FARQ. (Guthure y Koppich, en Pedró y Puig, 1998) y de la ampliación de sus carreras.

“El escenario futuro apunta a una Facultad asumiendo crecientemente en el contexto de una propuesta de transformación y modernización universitaria, el desarrollo integral de las ciencias y las artes del diseño, actuando de una manera protagónica en el campo de la arquitectura, el diseño –en sus más diversas manifestaciones–, el urbanismo y el ordenamiento del territorio.

Ciencias y artes relacionadas con la gestión del hábitat y el ambiente construido y modificado socialmente por el hombre, en todas sus escalas de intervención.” (Plan Estratégico FARQ, 2005: 2)

“Visto el estado de avance del proceso de incorporación del Centro de Diseño Industrial a la Universidad de la República a través de la Facultad de Arquitectura; [...]

Resuelve: [...]

4º Destacar que dicho proyecto académico incluye, entre otros componentes, a las recientemente aprobadas Licenciaturas de Diseño de Paisaje y Diseño de Comunicación Visual, así como a las carreras de nivel universitario que se dictan actualmente en el Centro de Diseño Industrial.

5º Destacar Asimismo que esta perspectiva académica está fundamentada desde el año 1968 cuando el Consejo de esta Facultad resolvió impulsar la formación universitaria en el campo del diseño industrial.” (CFA, 13.08.08)

De una forma u otra, entonces, la FARQ lucha por “el monopolio de la competencia científica, comprendida en cuanto capacidad de hablar y actuar legítimamente (esto es, de manera autorizada y con autoridad), [en el campo de la arquitectura y el diseño], que es socialmente otorgada a un agente determinado.” (Bourdieu, en Da Cunha y Leite, 1996:36)

Actualmente la FARQ se encuentra embarcada en la discusión de un nuevo plan de estudios para la carrera de Arquitectura. Desde el Decanato actual se han producido varios



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

documentos y generado instancias para discutir y elaborar el mencionado plan, teniendo en cuenta las dificultades de cursado detectadas para el recorrido del plan 2002, aún vigente, y las nuevas carreras con que cuenta la FARQ, visualizándose entre otras una alta preocupación por la definición de la especificidad del saber arquitectónico, cuestiones que se aprecian en el siguiente párrafo:

“A los planteos endógenos, debe agregarse la circunstancia de que la nuestra ha dejado para siempre de ser una Facultad monocarrera. Ya no todos los que ingresan lo hacen queriendo ser arquitectos. Esa realidad que se nos ha impuesto más por la vía de los hechos consumados que por una reflexión consciente deberá ser incorporada a cualquier plan de estudios, a efectos de permitir incorporar las flexibilidades, transversalidades, razonables equivalencias que habiliten no sólo tránsitos fluidos sino un productivo intercambio docente y reaprovechamiento de recursos logísticos.” (Scheps, 2011:37)

“La *especificidad* radica –a mi entender- en cómo se procesa el pensamiento, en cómo se mira el mundo, en cómo se le interroga y se le responde; en la forma en que se agencian y gestionan los conocimientos; mucho más que en la especialización o particularidad de ese conocimiento o praxis (que en definitiva es compartida con muchas otras disciplinas u oficios).” (Scheps, 2011:38)

Como cuestiones de particular interés en esta tesis, se mencionan algunas de las propuestas del Decanato, alineadas en algunos casos con las políticas universitarias previstas, sobre las que se abriría discusión en las instancias mencionadas, por ejemplo: la disminución de las evaluaciones aisladas y el fomento de aquellas instancias cruzadas e integradoras de conocimientos; el impulso de “cursos que funcionen en grado, posgrado, formación permanente; extensión e investigación como partes de la currícula.” (:40); la necesidad de integrar las funciones de investigación y extensión a las de enseñanza, reconociendo la dificultad que conlleva para docentes que nunca han hecho investigación y que revisten muchas horas de trabajo fuera de la facultad; la propuesta de cuatro áreas de conocimiento: proyectual, teórico-histórica, tecnológica y gestión (Scheps, 2011).

La FARQ inicia una segunda etapa de diversificación curricular con la creación de la Licenciatura en Diseño Integrado (CDC, Res.Nº 17: 23.10.12) radicada en Salto a impartirse desde 2013, y de “re-institucionalización” dada la creación en 2010 de la EUCD como escuela dependiente de la FARQ y de su plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial con dos perfiles de egreso (CDC, Res. Nº 23: 18.12.12.), a comenzar en 2013.



Actualmente la FARQ continúa desarrollando actividades en el edificio histórico central, además de impartir cursos de algunas de sus carreras en el Edificio Polifuncional José Luis Massera -compartido con las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Económicas y Administración-, albergar desde mediados de 2012 a la EUCD –aunque a partir de mediados de 2013 la EUCD se mantendrá allí parcialmente-, y de formar parte de las actividades de la Regional Este en Maldonado y de la Regional Norte en Salto. Esto significa no sólo una diversificación curricular, sino un cambio estructural institucional e incluso la descentralización geográfica departamental y nacional, en línea con las políticas universitarias.

Desde la FARQ y a través de las funciones docentes, se pueden observar algunas concepciones sobre la investigación, la extensión y la enseñanza:

"I – DE LAS FUNCIONES DOCENTES EN GENERAL

Art. 1º La actividad docente, a través de sus distintas modalidades funcionales, tenderá a la permanente superación académica de la Facultad y a una decidida integración de ésta a la vida nacional, coadyuvando al desarrollo humano del medio en que actúa.

La investigación se ocupará de la búsqueda y creación de conocimientos respecto a la realidad desde el punto de vista disciplinar, así como de instrumentos teóricos, técnicos y conceptuales para actuar o reflexionar sobre ella.

La enseñanza se ocupará de la formación integral en la disciplina, transmitiendo los contenidos propios de las distintas áreas del conocimiento en que se organice sin perder la visión global de la realidad, y generando metodologías propias al ámbito en el que se desarrolla.

La extensión es la actividad académica en relación directa con el medio social y atraviesa todos los tipos de funciones docentes de la Facultad.

La actividad docente en general deberá divulgar sus logros en el plano técnico, científico y cultural y trascender al medio en las más diversas formas." ("Reglamento de Organización y Ejercicio de las Funciones Docentes", CDC, Res. Nº 28:14.2.12)

Históricamente la FARQ forma parte del CDC a través de la figura del Decano y de los claustristas a la Asamblea General del Claustro. Cuenta con el Consejo de Facultad y la Asamblea del Claustro conformados por miembros elegidos por y pertenecientes a los tres órdenes de la carrera original de la Facultad, así como con distintas comisiones cogobernadas, algunas estables y otras creadas *ad hoc*. Lleva a cabo las funciones establecidas en la LO a través de sus Institutos y Departamentos, históricamente desarrollados sobre la base de Arquitectura, y Servicios de Gestión y otras dependencias. Su estructura académica está integrada por docentes de todos los grados del escalafón G para la carrea de arquitectura, y hasta Profesor Agregado para las restantes (s/d Salto). No solamente tiene a su cargo carreras de grado sino también de posgrados, y realiza cursos



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Consejo de
Formación en
Educación

de educación permanente; establece convenios nacionales, con otros organismos públicos y privados, e internacionales, y forma parte de redes locales, regionales e internacionales, además de contar con una prolífica cantidad y variedad de publicaciones. (FARQ, web)

Un aspecto a destacar en este último período en relación a la identidad y a la integración de los distintos espacios académicos de la FARQ es la propuesta por parte del Decano de la FARQ de cambiar la denominación de la Facultad de Arquitectura por la de Facultad de Arquitectura y Diseño, cuestión sobre la cual se solicitaría asesoramiento a la Dirección General Jurídica de la Udelar para el estudio de los procedimientos y "las implicancias que conllevarían" este cambio. (CFA, Res. N° 92:30/03/11)

Se puede concluir, entonces, que al mismo tiempo que cumple de distintas maneras con los cometidos universitarios, la FARQ es una institución histórica que se identifica como monocarrera durante más de 90 años. Integró en relación de dependencia a una institución de origen ministerial, actualmente escuela, que imparte una de las cinco carreras en las que se diversificó la Facultad, algunas de ellas interservicios, y que se encuentra inmersa en la discusión sobre un nuevo plan de estudios de su carrera originaria, habiendo generado otros simultáneamente, signada por las líneas que emanan de la OG, de la RU y de su nueva configuración institucional y curricular.

- **CENTRO DE DISEÑO INDUSTRIAL (CDI)**

El antecedente de la EUCD se encuentra en el CDI, institución creada por ley en el año 1987, bajo la órbita del MEC, y encargada de la formación en diseño industrial a nivel público terciario no universitario. A finales de 2009 y luego de un proceso de casi cinco años se integra a la UR a través de la FARQ, cuestión que decanta en la creación en 2010 de la EUCD dependiente de FARQ.

El CDI se caracterizó por su dependencia directa del gobierno nacional a través de la Dirección de Educación del MEC y por el apoyo de la cooperación italiana, situación que determinó que las decisiones institucionales y curriculares estuvieran configuradas por estas circunstancias especialmente en los primeros años de funcionamiento, aspecto que cambió a partir del reordenamiento educativo comenzado en 2005 (Suárez, 2011). Este contexto institucional es la "matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas y



rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas" (Marc y Picard, 1992:91); genera la "dependencia del rumbo" debido a su poder institucional estructurante por su configuración original y los legados históricos (Krasner, citado por Bentancur, 2008); y permea hacia el *currículum* de código oculto (Lundgren, en Kemmis, 2008) dadas las características de configuración del primer plan de estudios (Suárez, 2011).

El CDI se dedicó especialmente a las actividades de enseñanza, y en algún período incursionó en la investigación, manteniendo a la vez un relacionamiento fluido con el medio empresarial y productivo del país, principalmente a nivel privado, situación que también se modificó a partir del proceso de ingreso hacia la UR, etapa en que las actividades de relacionamiento que involucraban la enseñanza se fueron volcando al sector público y a la sociedad (FARQ, 2012). Desde su comienzo, y por una decena de años, mantuvo la hegemonía en la enseñanza del diseño industrial, hasta el momento en que surge la oferta del sector privado. Esta institución también fue precursora de los estudios de posgrado en diseño, convirtiéndose en un centro de posgrados a nivel del Mercosur. (Suárez, 2011)

La carrera de diseño industrial se comenzó a impartir en 1988 en el edificio de la calle Miguelete, ex cárcel, bajo direcciones nacionales y codirecciones italianas en distintos momentos. Entre los requisitos originales para inscribirse a la prueba de ingreso figuraban haber culminado enseñanza secundaria en cualquiera de sus bachilleratos y no sobrepasar los 25 años de edad, límite que fue cambiando en el tiempo hasta su desaparición. La aprobación de la prueba de ingreso permitía la entrada de aproximadamente 40 - 60 estudiantes por año, dependiendo de las generaciones, según un orden de prelación. Para obtener el título correspondiente, se debían cursar y aprobar los cuatro años de la carrera, uno propedéutico y tres de especialización (al comienzo dos y dos), pudiéndose optar entre diseñador industrial o diseñador industrial opción textil-moda; aprobar las distintas instancias de evaluación incluida la práctica profesional; así como realizar y aprobar una tesis final posterior al 4º año de cursos. Cada año del plan podía cursarse dos veces. El plan de estudios se asemeja al *syllabus*, en el sentido de lista e índice, y se presenta a través de materias conformadas en áreas, denominadas Diseño y Creatividad, Científico – Tecnológica, Humanística, Administración. La evaluación simultánea anual a través de un Proyecto final común, llamado Unidad Proyecto (UP), en el que convergen y se integran algunas materias y áreas diversas, también ha sido una particularidad del CDI. La inclusión de distintos talleres –madera, metales, vidrio, cerámica, serigrafía, por ejemplo- para actividades de enseñanza y uso de los estudiantes es otra peculiaridad. Estos aspectos han tenido algunas modificaciones a lo largo de los años, las prácticas y los cambios de planes



de estudio -1988, 2002 y 2003-, pero han mantenido los rasgos que los identifican. (Suárez, 2011)

La visión del CDI por parte del equipo de Dirección de julio de 2006 en "Documentos de Trabajo de Dirección N°1: El camino a la Universidad" aporta a la descripción de la situación institucional y curricular hasta ese entonces:

"Actualmente el sistema de enseñanza funciona con un régimen propio de lo que hoy es la enseñanza secundaria más que terciaria, con horas de 45', y una autoridad absoluta de los docentes frente a los estudiantes. En general, la enseñanza es excesivamente académica, en el sentido de la primacía de la autoridad "magistral" del docente.

Aparece una excesiva preocupación por el resultado final más que por el proceso de aprendizaje, lo cual puede resultar en una excesiva presión, inadecuada para promover la creatividad, la experimentación y la investigación, precisamente cuando el propio proceso de aprendizaje constituye una oportunidad privilegiada para esto." (:6)

"[...] se aprecia una enseñanza signada por un espíritu competitivo, hacia la interna y hacia el exterior. Volcada fundamentalmente a un mercado empresarial y a una formación empresarial de los egresados. Formación que si bien debe contener estos temas, no está equilibrada en el sentido de que apunta excesivamente al mercado, y a una actitud de diseñador ideal para otros medios." (:5)

De esta manera quedan definidos algunos componentes de la organización (Schlemenson, 1987) en el sentido de un proyecto institucional del MEC –del gobierno nacional- de formación en diseño industrial concretado a través de la institución del CDI, con una estructura organizativa piramidal en la que la autoridad institucional y curricular la detenta la Dirección, en situación de dependencia también, y la curricular a nivel de aula, los docentes, resguardada por sus reglamentos y planes.

En general, y aún con particularidades como la UP, la propuesta curricular enfatizaría el enfoque de los modelos academicista y conductual, de *currículum* cerrado y rígido (Román y Díez, 2000; Zabalza, 1995; Salinas en Poggi, 1999; Kemmis, 2008). Su relación de dependencia del gobierno central, su funcionamiento en torno a la enseñanza, su forma de gobierno, de acceso, entre otros aspectos, lo alejan de las características clásicas de las instituciones universitaria (Ares Pons, 1998). Este "conjunto de relaciones y regulaciones" son las que "preservan la autonomía y aseguran la continuidad del grupo" y a través del tiempo, el funcionamiento y la interacción van configurando sus rasgos identitarios, (Etkin y Schvarstein, 2005).



El año 2005 resultó ser un hito en la vida del CDI debido a las decisiones que sus integrantes tomaron acerca del rumbo que debía seguir la institución frente a la necesidad de definición que urgía al respecto en función de las pautas del nuevo gobierno nacional, que, en su competencia de definir e implementar políticas educativas (Mancebo, 2002; Bentancur y Mancebo, 2012), planteaba la revisión y el reordenamiento del sistema educativo.

En ese entonces el camino por el que se optó, luego de largas discusiones, no pocos conflictos y negociaciones a la interna e intercambios y negociaciones con actores educativos diversos (North, 1995, en Mancebo, 2003), fue el de ingresar a la UR a través de la FARQ, manteniendo la mayor independencia institucional posible, lo que años más tarde se plasma en el formato de Escuela que se corporiza en la EUCD. (Suárez, 2011) Esta toma de partido sobre el futuro institucional hacia la UR, con interdependencia de actores, puede interpretarse como un proceso de tipo reactivo-consensuado, porque se reacciona ante la política del gobierno y se resuelve por el consenso, y de tipo anticipativo-consensuado en cuanto al proceso de implementación paulatino de la política de inserción del CDI a la UR a través de la FARQ (Richardson, en Vallés, 2000). Aquí se encuentra la fuerza instituyente de una nueva organización que va a generar su proceso de institucionalización, lo cual se hace posible a través de "altos grados de participación, cooperación y cogobierno" (Baremlitt, 2005) y que debe instituirse (organizarse) para que el grupo social subsista (Etkin y Schvarstein, 2005).

El período 2006-2009 estuvo pautado por las acciones que se llevaron a cabo a partir de la toma de posesión del cargo de director del CDI, surgido del llamado público que realiza el MEC en diciembre de 2005 y legitimado (Vallés, 2000) por el apoyo en producciones documentales desde el colectivo del CDI a tal fin, en el marco del proyecto presentado en esa instancia, y que junto a las disposiciones reglamentarias, las posibilidades de gestión, técnicas y administrativas, y la comunidad del CDI, signó el pasaje a la UR. Ya con la mira en la UR, se conformaron propuestas para la discusión, algunas de las cuales se concretaron en acciones, que propendieran a que la transición se diera en un proceso paulatino, con la intención de que la conformación institucional y curricular fuera mutando hacia una de tipo universitaria sin perder el conocimiento y la trayectoria acumulados.



En este sentido, desde "Documentos de Trabajo N°1: El camino a la Universidad" (CDI, Dirección, 2006: 8-15) se expresan las dimensiones a abarcar para ese camino, las que se señalan sintéticamente a continuación:

a) En lo institucional: "democratización de la enseñanza; desarrollo y ejercicio del cogobierno; mayor compromiso docente (lo cual implica el aumento de su dotación horaria, la innovación programática y didáctica, y una mayor participación en las salas docentes); generación de la historia docente; generación de la carrera docente; eliminación del examen de ingreso y expansión de la matrícula; implementación de períodos de exámenes libres; desarrollo de la extensión y la investigación".

b) En lo pedagógico: "generación y concepción de trabajo en base a equipos docentes"; "el estudiante tomado como eje del proceso educativo"; "la solidaridad como principio en la relación educativa"; "generar y fomentar la capacidad de análisis y el espíritu crítico"; "concepción de la enseñanza por ejes temáticos"; "sistema de enseñanza basado en propuestas de enseñanza activa - revalorización del papel de los talleres"; "hincapié en el proceso educativo, más que en el resultado"; "ajuste del tiempo de la carrera y de los horarios docentes"; "una mayor integración de la enseñanza a actividades de extensión; diversificación de la enseñanza"; "flexibilización curricular e implementación del crédito como unidad de medida"; "redimensionamiento del concepto y las metodologías de evaluación".

c) Reformulación del plan de estudios en función de los aspectos institucionales y pedagógicos descriptos.

Como toda política, la implementación de los lineamientos que se transcribieron se pueden ver afectados por los costos y los beneficios que acarrea (Grindle, 2009). A su vez, el cambio paulatino que se propone lo convierte en uno de tipo reformista o transicional (Vallés, 2000). El proceso de socialización política que se plantea para este período "transicional" que comienza en 2006 se puede relacionar con la necesidad de pasar de una cultura de súbdito, de la comunidad del CDI, a generar una cultura de tipo cívico participativa (Almond y Verba, 1970 en Vallés, 2000) a través del ejercicio del cogobierno, lo que además conduce a una mayor familiaridad con los temas, lo que redundaría en una mayor incorporación a los procesos de toma de decisiones, para lo que es necesaria la socialización (Lindblom, 1991).

Algunas de las acciones que se señalaron en el orden institucional, pedagógico y curricular, fueron exitosas en el sentido de que se implementaron (Corrales, 1999) y son un resultado, y otras están aún en proceso. Los cambios que se identifican, a modo de ejemplo, son: a nivel de la orientación de las políticas, un cambio en el rumbo del gobierno nacional como de la propia institución CDI; a nivel de los individuos y grupos que ocupan posiciones institucionales principales, un cambio de dirección y equipo de dirección, así como la generación de nuevos roles; a nivel de las reglas de juego, en la dimensión institucional, un cambio hacia una nueva forma de gobernar la institución, de la integración y las potestades de esos órganos, y a nivel curricular, cambios en el sentido de las nuevas formas de ingreso, de cursado, de la estructura académica, relativa también a lo institucional; a nivel simbólico, en el rol del estudiante, en un nuevo rol docente, en las posturas hacia las funciones universitarias. La permanencia claramente identificable es impartir la carrera de diseño industrial con el plan de estudios vigente (Vallés, 2000) lo que se configura como un rasgo identitario (Etkin y Schvarstein, 2005).

Sintéticamente, desde el punto de vista institucional, al finalizar 2009 el CDI cuenta con órganos con prerrogativas de Comisión Directiva y Asamblea del Claustro, órganos cogobernados, además de un Encargado de Dirección, y la generación de varias comisiones cogobernadas. Desde lo curricular, mantiene una carrera de cuatro años, más una tesis, que se puede cursar en dos turnos para ambas opciones, un curso introductorio de acceso libre con un cupo posterior de 200 estudiantes, equipos docentes ampliados en "cantidad y extracción", introduciendo para ambos actores sociales colectivos aspectos de heterogeneidad y nuevos tipos de relaciones, con muchas de las características antes mencionadas (Suárez, 2011). Se encuentra con un camino de "ingreso a la universidad [que] demanda un cambio de la cultura institucional" (Informe Dirección, 2010), o sea, "en los modos de pensar, creer y hacer las cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados" cuestión compleja dado que la cultura legitima e insta el poder y "se refuerza a sí misma por los criterios dominantes que instituye" (Etkin y Schvarstein, 2005: 201, 205).

Por lo tanto, el CDI en su historia activa (1987-2009) se inicia como una institución terciaria no universitaria, incluso perteneciente al sector educativo no formal (MEC, 1992 en Suárez, 2011), dependiente jurídica, institucional y curricularmente del gobierno nacional, que en sus últimos años transcurre por una etapa de práctica de corte universitario en lo institucional y curricular, conviviendo lo instituido y lo instituyente (Barembliitt, 2005) lo que se configura como un período de reconocimiento del *habitus* para poder entrar al campo científico, universitario (Bourdieu, 1983, en Da Cunha y Leite, 1996).



- **ESCUELA UNIVERSITARIA CENTRO DE DISEÑO (EUCD)**

La Ordenanza de la EUCD es aprobada por el CDC el 8.6.10. En la misma se establece:

“CAPÍTULO I. DE LOS FINES

Art. 1º La Escuela Universitaria Centro de Diseño dependerá de la Facultad de Arquitectura de conformidad con las disposiciones previstas en los capítulos siguientes.

Art. 2º Compete a la Escuela Universitaria Centro de Diseño cumplir con los fines de la Universidad de la República en relación con el Diseño.

Art. 3º La Escuela Universitaria Centro de Diseño, en su carácter de institución superior de diseño a nivel oficial, podrá proponer los proyectos y organismos necesarios para la investigación, extensión, coordinación, divulgación y enseñanza del diseño en todos los niveles.

Art. 4º La Escuela Universitaria Centro de Diseño expedirá los títulos de grado y de postgrado a quienes hayan completado los planes de estudio correspondientes.

CAPÍTULO II.- DE LOS ÓRGANOS DE ADMINISTRACIÓN

Art. 5º Los órganos de la Escuela Universitaria Centro de Diseño serán: la Comisión Directiva, el Director y la Asamblea del Claustro. [...]”

Desde el punto de vista jurídico, la EUCD nace en junio de 2010, como lo indica la aprobación y publicación de la ordenanza referida, aunque surge previamente a partir de los actores institucionales que en su momento frente a la necesidad de repensar el futuro institucional, con el cometido de mantener cierta autonomía y potenciar la trayectoria previa, determinaron que el ingreso del CDI/MEC a la FARQ/UR fuera como una institución que se configurara con el estatus de Escuela y no como una carrera dependiente de la FARQ. Así resuelto, esta autonomía funcional relativa tiene un gran peso simbólico, en el sentido del mayor ajuste a las demandas de la comunidad (Vallés, 2000). De esta manera, el CDI se configura como el instituido, permeable, que posibilita que se haga presente este movimiento instituyente, para instituir a la EUCD (Barembliitt, 2005).

Los órganos de gobierno que están en funcionamiento en la EUCD son los pautados en la ordenanza, si bien en la misma se indican las particularidades del caso previendo que no hubiera aún egresados del plan de estudios universitario, que fuera aprobado posteriormente por el CDC, en condiciones de integrar los órdenes, por lo que se integra con docentes, estudiantes y egresados del CDI.



La estructura estable que brinda la ordenanza de la EUCD, por un lado, viene a cumplir su papel de reductor de la incertidumbre (North, en Bentancur 2008) y, por otro, a instituir una institución a través de un movimiento instituyente (Barembliitt, 2005). A su vez, permite observar algunas dimensiones que componen a la organización, como el proyecto en que se sustenta –sus fines–, la estructura organizativa –sus órganos–, el sistema político, la relación con el contexto –la FARQ, por ejemplo–. El nacimiento institucional se configura en una reforma educativa ya que implica un cambio “en el marco legislativo y estructural” (Pedró y Puig, 1988).

Como algunos de los componentes que definen una identidad, y que si cambian generan otra organización (institución), son el tiempo, el tamaño, la localización, las necesidades que cubre y los fines que tiene la organización y su influencia sobre el entorno entre otros, y eso ha cambiado desde el CDI original, el instituido (organizado), a través de un movimiento instituyente (organizante) que instituye a la ECUD, se puede decir que se está frente a otra institución (organización) o a una “refundación” que tiende a preservar al grupo social; identidad nueva que se concreta en una nueva estructura, con relaciones internas y externas diferentes a las instituidas y con propósitos diferentes. (Etkin y Schvarstein, 2005; Barembliitt, 2005). A su vez, el tiempo, el funcionamiento, la interacción entre actores sociales dotarán de identidad a la nueva organización (Etkin y Schvarstein, 2005).

Otro aspecto importante que se puede destacar a partir de la Ordenanza de la EUCD es que la EUCD también lucha por “el monopolio de la competencia científica, comprendida en cuanto capacidad de hablar y actuar legítimamente (esto es, de manera autorizada y con autoridad), [en el campo del diseño], que es socialmente otorgada a un agente determinado.” (Bourdieu, en Da Cunha y Leite, 1996:36)

La nueva institución, que se alojaba en el edificio histórico del CDI de la calle Miguelete, se trasladó al edificio central de la FARQ a mediados de 2012 a raíz de problemas que presentara aquella construcción, lo que resultó en la convivencia de ambas instituciones en un mismo espacio físico, cuestión que nuevamente cambiará a partir de la culminación de las obras en dos edificios – calle Jackson y Ex-Comedor N°1 de la UR- a los que se trasladarían, respectivamente, las actividades de 2º a 4º año de ambos perfiles del plan de estudios y los talleres, permaneciendo en la planta histórica de FARQ los cursos de 1º año. (EUCD, web). El suceso imprevisto de traslado de actividades, en primera instancia al edificio de FARQ y en segunda instancia a otros dos espacios, es un factor contextual que afecta la implementación de las políticas decididas (Grindle, 2009) pues incide sobre las

funciones que desempeñan los agentes, como "soportes y protagonistas" de las instituciones (Baremlitt, 2005). Asimismo estos traslados influyen en la adquisición de la cultura organizacional universitaria, ya que ésta se desarrolla en el intercambio, se aprende, se imita y se adapta (Etkin y Schvarstein, 2005).

A partir de 2013 se abre una nueva etapa para la EUCD a través de la implementación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial, perfil producto y perfil textil-indumentaria, que fuera aprobado en diciembre de 2012 por el CDC. Esto significa no solamente comenzar una nueva experiencia sino también hacerlo de manera simultánea a los últimos años del Plan 2003 del CDI/MEC. Esta situación ha llevado a realizar varios ajustes y reglamentaciones provisorias -en respuesta a la diversidad de situaciones estudiantiles- y a pensar en las bases de razonable equivalencia entre la antigua carrera y la nueva y sus respectivos títulos. (EUCD, web) En el proceso de implementación del plan de estudios se podrán hacer evidentes los distintos factores que influyen en los resultados esperados -previsión de recursos, coordinación entre actores, por ejemplo-, configurándose, en ese caso, la "brecha de la implementación" (Grindle, 2009). Este plan de estudios es otra institución, otra estructura estable que viene a cumplir su papel de reductor de la incertidumbre (North, en Bentancur 2008) y su implementación se transformará en un proceso de institucionalización.

El diseño del nuevo plan de estudios se alinea con la nueva Ordenanza de Grado. De esta manera se presenta como un plan de una carrera de titulación única con dos perfiles - producto, y textil e indumentaria-, de 360 créditos, de ocho semestres desarrollados en cuatro años, estructurada en base a tres ciclos -inicio, semestres 1 y 2; orientación, semestres 3 a 6; egreso, semestres 7 y 8-, con cuatro áreas de formación -Área Proyectual, Área Teórica Metodológica, Área Tecnológica y Área Gestión de Proyectos- y sus respectivas subáreas, que se distribuyen a lo largo de la carrera de manera diferenciada, con unidades curriculares obligatorias, optativas y electivas, dando lugar a un "modelo de formación integrado tanto a través de la Unidad Proyecto, como de espacios donde concurren las áreas y los diversos contenidos presentes en las unidades curriculares." Esta Unidad Proyecto se define como "un espacio de integración disciplinar. Es un espacio de enseñanza y aprendizaje que pone en juego los contenidos de las unidades curriculares de diversas áreas a través de un proyecto integral, de evaluación conjunta." (:9). En varias oportunidades se menciona la integración de las tres funciones universitarias. La orientación pedagógica se muestra coherente con las de la OG, en un modelo de *curriculum* abierto y flexible.



En relación a las demás funciones universitarias, se destaca que la EUCD ha desarrollado especialmente la de extensión a través de la curricularización de la misma en ambos perfiles de la carrera (FARQ, 2012). El informe de Dirección "Dos años EUCD/Udelar. Análisis, reflexiones, desafíos (dic. 2011)" expresa que "Durante 2011 se intentó afianzar el camino de generar lazos que nos dieran sentido de pertenencia a la Udelar. El trabajo conjunto entre FARQ/EUCD de integración de actividades conjuntas ha sido asupicioso." (s/p); en el mismo informe se indica que la EUCD se ha integrado a varias comisiones de la FARQ (de Edificio, de Presupuesto, de Investigación, de Extensión), que se han presentado algunos proyectos de investigación, así como para equipamiento, algunos de los cuales se concretaron, y que la institución ha avanzado en su incorporación a espacios de extensión de la UR así como con otros ámbitos sociales. Se evidencian también algunas áreas en profundo cambio y con necesidades especiales, como la reestructuración académica a través de llamados docentes, el apoyo a la gestión o el "Atender la necesidad manifiesta del cuerpo docente en capacitación sobre la enseñanza."(s/p). A instancias de los llamados a aspirantes a provisión interina de los cargos de Profesor Agregado que se realizaron en setiembre de 2012 (CFA, Res. N° 14: 26.09.12) para las áreas de conocimiento diseño, tecnológica, y teórica-metodológica, la EUCD comienza a implementar la estructura docente desde la UR.

La reestructuración académica a través de llamados a provisión de cargos docentes es un punto sensible relativo a las fuentes laborales, por lo que su implementación puede adolecer de problemas del tipo contextuales, como la hostilidad al cambio, por los costos y beneficios que, como toda política, conlleva (Grindle, 2009). A su vez, estos llamados se configuran como un proceso de legitimación universitaria (Vallés, 2000).

Recapitulando: de manera sintética y en función de lo previamente expuesto se puede indicar que la EUCD es una institución universitaria que lleva casi tres años de existencia y cuenta con un legado histórico terciario de dependencia ministerial de más de 20 años; es una institución con autonomía relativa, dependiente de FARQ, compuesta por los órganos estipulados en su ordenanza para su gobierno, con un cogobierno en actividad en cuanto a sus funciones y relativo en cuanto al estatus transitorio de sus integrantes; está integrada a la estructura de la FARQ a través de algunas de sus comisiones; tiene una estructura académica en profunda e incipiente transformación; desarrolla paulatinamente las tres funciones universitarias, especialmente fuerte la de enseñanza, importante en extensión a través de su curricularización y casi inexistente en investigación; es una institución en la



que conviven una carrera ministerial terciaria con una universitaria de *curriculum* abierto y flexible que recién comienza su camino.

Llegado a este punto es necesario presentar una cronología sintética de la concatenación de políticas, observando las políticas como resultados de procesos, como procesos de resultados, inmersas en estructuras institucionales que las enmarcan:

El *proceso* político de revisión y posterior reordenamiento del sistema educativo propuesto por el MEC en 2005 *resultó* en la necesidad de que el CDI repensara su futuro institucional -lo cual implicó cambios en la forma de conducción del CDI integrando cada vez más a los actores sociales colectivos ya que formaba parte de un rasgo identitario de la orientación política nacional-, *proceso* que a su vez, derivó, luego de múltiples instancias y actores involucrados, en que se *resolviera* la nueva radiación del CDI en la UR, ingresando a esta a través de la FARQ. Esta decisión generó un *proceso* que habilitara las bases para un llamado a cargo de dirección institucional que considerara un proyecto de inserción universitaria, llamado que se *implementó* en diciembre de 2005. La provisión del cargo de dirección del CDI con su proyecto y equipo de dirección, junto con los actores de la comunidad del CDI comenzaron el *proceso* de timoneo de la entrada a la UR a través de FARQ, o sea, la implementación de la decisión previa. El propósito de ingresar a través de FARQ tuvo como *resultado* la decisión de hacerlo como una institución con el estatus de escuela universitaria, resguardando así cierta historia y autonomía. Allí comenzó otro proceso que resultó en una ordenanza de la EUCD. A su vez, la *decisión* de ingresar a la UR habilitó un *proceso* de generación de nuevo plan de estudios universitario, de aprobación del CDC, que *resultó* en el Plan de estudios de la licenciatura en diseño industrial. Asimismo, propició el inicio del proceso hacia la carrera docente, por lo tanto habilitó ciertas instancias de formación, que se enfocaban a los llamados de nuevos cargos docentes, política que se implementó y tiene resultados parciales. Así se continúa: la sucesión de procesos de implementación de políticas públicas educativas, nacionales o universitarias, particulares de la FARQ como de la EUCD, como la puesta en práctica de resultados de procesos políticos es enorme, y lo que muestra es que en la cantidad de actores institucionales involucrados las distintas instancias políticas son interdependientes.

ENTREVISTAS



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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

En este apartado se exponen y analizan las percepciones de los entrevistados en cuanto a las preguntas de investigación referidas a características, influencias, desafíos y expectativas en relación a las dimensiones institucional y curricular de la EUCD en la UR. Se busca no sólo comprender sus concepciones acerca de cada tópico, sino poder analizarlos en clave de la "universitarización", en el sentido de que los actores sociales, los agentes, son los verdaderos "soportes y protagonistas" de las instituciones, por lo tanto quienes las hacen funcionar (Barembliitt, 2005).

- **CARACTERÍSTICAS**

- Principales características de la EUCD a nivel institucional y curricular

Desde la interrogante inicial "¿Cuáles son las características actuales del 'deber ser' universitario y de la EUCD en las dimensiones institucional y curricular?" se busca no sólo identificar esas particularidades sino contrastarlas desde la percepción de los entrevistados, por lo que se indagan a través de las descripciones sobre los aspectos institucionales y curriculares de la EUCD y de la identificación de semejanzas y diferencias percibidas con la FARQ y la UR. En algunos casos se incluyen expresiones de los propios entrevistados para exponer cómo dan cuenta de estas características.

- Características de la EUCD a nivel institucional

En relación a la institución, en general la mayoría de los entrevistados manifiestan que los fines de la EUCD se refieren a la enseñanza del diseño industrial, o más específicamente a la formación de profesionales en diseño industrial en dos áreas; varios amplían el discurso nombrando las tres funciones universitarias; algunos incluyen el compromiso social. Sin embargo algunos manifiestan que el proyecto institucional en sí no está definido. Casi ningún entrevistado menciona a la OG como un marco regulador del proyecto institucional, y en algún caso, se refieren a que "nadie la lee". Dos visiones muestran algunas de estas percepciones:

"[...] Entonces, esos son los cometidos que para mí tiene el Centro de Diseño, porque si somos universitarios los primeros son esos, después vendrán los específicos de cada servicio, pero esos son los primeros, la investigación y la extensión y la educación, es lo primero. Y creo que es en lo que estamos fallando, ¿el por qué? Bueno, creo que son innumerables las variables, porque muchos de los compañeros que integramos el colectivo

Centro de Diseño no estamos preparados desde el punto de vista universitario, con esos tres situaciones, el cogobierno es fundamental en la Universidad, es cómo se estructura la Universidad desde el cogobierno, la participación, cómo proponen los diferentes órdenes y cómo llevan adelante las cosas, el centro universitario...el Centro de Diseño no estaba acostumbrado, en muchos casos no lo conocían y en muchos casos no estaban de acuerdo. Eso arma un combo en el cual los objetivos del Centro de Diseño hoy por hoy, para mí, son muchos. ¿Objetivo como Institución? No lo tiene claro. Yo creo que como institución, vuelvo a lo mismo, para hacerme responsable, como colectivo no lo tenemos claro." (Entrevista 13)

"Bueno, desde que es EUCD creo que estamos en un proceso de ejercicio rápido o intenso del pasaje al entendimiento de las tres patas, por decir así, de la Universidad: investigación, extensión y la docencia. En realidad el Centro de Diseño históricamente tiene una presencia muy fuerte de lo que es la parte docente, entonces en generar profesionales idóneos en lo que sea la concepción de productos y servicios relacionados con el diseño. Creo que el desafío es poder trascender de esa predominancia en la docencia a la participación o a la práctica en extensión e investigación; ese es el ejercicio. A mí me parece que cuesta un poco no solamente por el hecho de un acostumbramiento de los docentes y de los estudiantes, sino a que el Centro de Diseño no fue concebido con una estructura y un presupuesto como para que se pudiera hacer eso." (Entrevista 12)

En relación a la estructura organizacional, a las funciones y responsabilidades, los entrevistados muestran mayor conocimiento sobre las funciones y responsabilidades administrativas que sobre las académicas o institucionales. Muchos entrevistados mencionaron la necesidad de conocer y reconocer esos aspectos a nivel de los docentes en relación al grado que ocupan en la nueva forma, para este colectivo, que la UR tiene de estructurar los cargos y las funciones. Desde los discursos de los entrevistados, especialmente los docentes, aparece el reclamo sobre la delimitación de roles y funciones.

La gran mayoría de los entrevistados nombran principalmente a los estudiantes y a los docentes, y en menor medida a los egresados y a los funcionarios no docentes, como integrantes de la EUCD e indican que las relaciones están pautadas: por la familiaridad y el conocimiento mutuo propiciado por un espacio institucional y académico previo acotado, que mantiene su correlato en la baja cantidad de estudiantes, docentes, funcionarios e incluso egresados en relación a los distintos servicios universitarios; y por la radicación en un espacio físico perfectamente delimitado como lo era el edificio de la calle Miguelete. De esta manera la integración psicosocial actual está pautada por relaciones de tipo horizontal.

Con respecto al sistema político, a la integración y forma del gobierno de la EUCD, la gran mayoría nombró la existencia de una Comisión Directiva y de un Director, mientras que muy pocos hicieron referencia a la Asamblea del Claustro; en muy pocos casos mencionaron que eran órganos con prerrogativas de tales. Asimismo, algunos manifestaron desconocer cómo

se integraba la Comisión Directiva y qué funciones tenía el Claustro. Algunos nombraron a los asistentes académicos como pertenecientes al órgano de gobierno. Muchos consideran el rol de dirección como el ejecutivo de las decisiones de la Comisión Directiva. En otros casos se ubicó al Consejo de FARQ como el gobierno en última instancia de la EUCD. En general está claro que existe un cogobierno, no así que esto implica que se gobierna a través del co-gobierno de los órdenes, es decir, los estudiantes, los docentes y los egresados. Los discursos, en general, permean un conocimiento parcial de todos o algunos de los aspectos relativos a la forma e integración de gobierno, la autoridad, competencias y mecanismos respectivos. Dos entrevistados ilustran con estas palabras:

"Hoy, claro, está todo un poco más complejo porque está todo el tema de cogobierno y una cantidad de cosas más, tampoco lo tengo muy claro, yo en ese sentido soy como medio... reconozco que fui...he sido medio, ¿cómo se dice? negligente en ese sentido, yo no me preocupo, o sea, yo sé quién es el director, sé que hay asistentes académicos, sé que hay ahora figuras de coordinación pero...[...] y después bueno, está el Consejo, está la Comisión Directiva y está el Claustro que no tengo muy claro realmente a qué se dedica uno y a qué se dedica otro [...] y creo que la Comisión Directiva está integrada por integrantes de...de...por la dirección docente del Centro de Diseño, estudiantes, representantes de Facultad de Arquitectura y egresados, y no sé si no están los funcionarios también. Esa es la idea que yo tengo." (Entrevista 17)

"Bueno, está la comisión esta, la Comisión Directiva que supongo, porque nunca estuve, que es como un cogobierno de la Universidad y...y lo que veo es que todos los... o sea, que los problemas pasan...o sea, que todas las...lo que va pasando pasa por esta Comisión Directiva y ahí se evalúa o se...sí, se evalúa todo lo que va pasando." (Entrevista 27)

Muchos entrevistados docentes mencionan que las condiciones laborales son de mala calidad. Explican que la cantidad de horas docentes con las que se cuenta es baja y sobre las que se tienen, existe una sobre exigencia laboral académica muy importante. Como ejemplo citan responder a los enlaces que se requieren con otros cursos, especialmente en instancias de coordinación del segundo semestre o de UP, reuniéndose con equipos docentes diversos en horarios diferentes, sin descontar el tiempo dedicado a la preparación de clases y la evaluación de las producciones de los estudiantes, que sobrepasan ampliamente la cantidad de horas remuneradas. Asimismo, en algunos casos manifiestan el conflicto que generan los llamados a los cargos docentes para la nueva estructura por el costo que genera ya que es una fuente laboral que se puede perder, situación que, indican, se vive con incertidumbre. El tema de los llamados y la nueva estructura académica, de una u otra forma, permea en muchos de los discursos y revela preocupaciones respecto a un aspecto neurálgico de la integración a la FARQ.



“Pésimas, me parece. [...] Porque, es como mucha demanda y... tenés que estar, estar y estar. Pero, bueno, como trabajador no se refleja eso en un sueldo...” (Entrevista 23)

“Lo que sí, claro, que es como una preocupación importante es que las, los cargos actuales que tenemos, que tenemos un montón de grados 3, un montón de grados 2, nos vamos a ver reducidos, ¿no? Entonces, hay mucha gente que va a perder su grado.” (Entrevista 8)

En general los entrevistados consideran que desconocen cómo es actualmente el contexto universitario en el que se integra la EUCD. Asimismo, muchos tienen pocos elementos para referirse a la FARQ. Muy pocos mencionan la RU, y menos nombran el proyecto del actual Decanato de FARQ. En general, y esto se evidencia más claramente en la indagación sobre las posibilidades de desarrollo de la EUCD por estar en la FARQ y la UR que se presenta en páginas siguientes de esta tesis, se refieren a lo que clásicamente se podría aludir, como por ejemplo, a una macro institución con respecto a la UR, o a una facultad con muchas carreras para el caso de FARQ, a aspectos de funcionamiento, pero no específicamente a los grandes temas que se están debatiendo actualmente en el ámbito universitario. Algunos se manifiestan de esta manera:

“Por como lo veo, nosotros nos vinimos a insertar cual pedrada en un contexto que ya estaba funcionando y ya era complejo en sí. O sea, nos vinimos a insertar en un lugar donde había varias carreras funcionando al mismo tiempo, mucha gente.” (Entrevista 22)

“La Facultad de Arquitectura la conozco poco, porque...no la conozco como para decirte. Y la Universidad estaría también, es lo mismo, tiene cosas positivas y cosas negativas. Yo creo que nos permite tener un montón de apoyos, que está buenísimo, de interrelación con otras...Diseño para mí no entra solo, entonces está bueno. Que el Centro de Diseño pueda tener relación con Arquitectura, con Ingeniería, con un montón de otras facultades, tecnicaturas y todo. Y creo que la Universidad tiene el problema de que es muy grande y tiene problemas organizacionales y que, ojalá, que no los adoptemos.” (Entrevista 20)

- Similitudes y diferencias más destacables con UR y FARQ a nivel institucional

En este sentido en general los entrevistados no se explayan sobre similitudes o diferencias a nivel institucional con la FARQ o la UR. Aquellos que lo hacen se refieren a la ejecutividad



de la EUCD frente a la burocracia de la FARQ y UR, cuestión que en otros momentos de la indagación también se manifiesta; al vínculo rápido con la sociedad desde la EUCD. Con respecto a la FARQ se mencionaron las diferencias en cuanto a las condiciones laborales de los docentes en lo referido a la claridad de los roles y las responsabilidades, especialmente asociados a una escala de grados docente amplia; también se refieren a que los espacios de FARQ son de mayor formalidad, y manifestaron que entre los docentes de FARQ encuentran un gran respeto por el intercambio de ideas, así como un discurso elaborado en cuanto a términos universitarios, lo que también se aprecia en otros ámbitos de la UR.

"Tenemos todavía, me parece a mí, en algún lado del ADN de la sangre, sobre todo los que veníamos desde hace más tiempo, el cómo éramos, cómo funcionábamos. No sé. Capaz que el nunca haber sido parte de... Aparte cuando estábamos allá éramos parte, dependíamos del Ministerio de Educación y Cultura, tampoco era que con otras instituciones hacíamos algo, no éramos parte de la UTU, ni de nada. Estábamos un poco solos y eso hacía que nos manejásemos de alguna manera como más sin responder mucho a nadie. Eso hace que, siento yo, que todas las demás carreras que están desde el vamos, concebidas adentro de la Universidad, cualquier estudiante que pasa por ahí o docente forma parte de algo mucho más grande y sabe qué es la FEUU y cuáles son los mecanismos. [...] me parece que podemos traer todavía en el ADN como muy grabado lo que éramos antes y como difícil de diferenciar de repente o capaz que por eso se hace difícil el pasaje de tratar de entender lo que es ser universitario." (Entrevista 6)

Desde el discurso de varios actores relevantes de la EUCD se puede apreciar que a nivel institucional la organización muestra áreas de conflicto de mayor o menor intensidad, pero que están presentes, ya que en el dominio de los propósitos coexisten ideas suplementarias, sino antagónicas, acerca de los propósitos institucionales particulares de la EUCD y en su relación contextual. Estas ideas son más ó menos abarcativas y explícitas en torno a la misión encomendada a la EUCD en su Ordenanza e incluso a las de la LO de la UR. Lo mismo se observa en lo que respecta a la estructura organizativa y a las condiciones laborales, pertenecientes al dominio de las capacidades, cambiantes por el orden instituyente universitario. (Etkin y Schvarstein, 2005). Si bien la baja familiarización con el contexto particular de FARQ y de la UR es otra característica institucional, especialmente en lo relacionado con las líneas estratégicas universitarias, algunos actores dan cuenta de su conocimiento y socialización.

- Características de la EUCD a nivel curricular

Las características curriculares de la EUCD se deben observar desde el legado del CDI, especialmente en relación a los planes de estudios originales y su puesta en práctica, y al cuerpo docente. La implementación del nuevo plan de estudios se realiza en 2013.



En este sentido y en relación a las modalidades de enseñanza, en general existe una clara diferenciación por parte de los entrevistados entre aquellos cursos relacionados netamente a proyecto y los que no lo son. Con relación a los primeros, a los proyectuales, en general destacan el problema como eje de la enseñanza, como "disparador" de las actividades, lo que se centra en la resolución de distintas situaciones problematizadas a través de la experimentación. Se hace hincapié, desde varios entrevistados, en el enfoque interdisciplinario que se da en torno al proyecto.

"Yo creo que es variado, y creo que es cada vez más variado por la incorporación de docentes que tienen formación no necesariamente en la carrera de Diseño, traen un montón de perfiles distintos, lo cual para mí eso enriquece. Y lo que sí podría decir algo que es como común denominador es el hecho de un desafío, un problema, identificarlo y poder arribar a una serie de propuestas, verificarlas y llegar a tener posibles soluciones. Es como el hilo conductor que hace sobre todo al área proyectual como camino, como futuro de la formación de diseñadores. Después, lo que tiene es una variadísima y prolífera serie de asignaturas, y hay instancias donde se va trabajando de forma individual y colectiva. Por supuesto que es otra cosa muy buena el trabajo en equipo, que hace que se transforme en un proceso fermental, esa es la parte que me parece más rica de la carrera." (Entrevista 12)

"Y bueno, más o menos como te decía recién, el, el docente cumple más una función de guía para que el estudiante vaya adquiriendo esos aprendizajes en su propio proceso. Me parece que pasa más por ahí, este, no es una carrera tan, tan teórica, con tanta este... conocimiento... no sé, de teoría. Pasa más por el aprendizaje en la experiencia, en el hacer, no tanto en aquello que está lejos..." (Entrevista 8)

"En lo que veo más general, y comparando con otros lados, la interdisciplinariedad que se trabaja en el área del proyecto me parece fascinante. Poder realmente desde varias materias, poder apuntar a un resultado común, creo que hace que en la cabeza del estudiante tenga sentido todo lo que ve por separado. Eso es un plus." (Entrevista 19)

En relación a los segundos, los entrevistados en general manifiestan que la modalidad de enseñanza de las materias que no se definen como proyectuales se identifica con las academicistas. Así lo expresan algunos de ellos:

"En [...] es más a la usanza Facultad. [...] Se dan distintos temas. Se trabaja sobre ellos pero no hay un ejercicio disparador, o por lo menos no se ha planteado así, que eso te lleve a armar los teóricos." (Entrevistado 36)

"Bueno, generalmente, lamentablemente, se cae siempre en esa enseñanza académica, que el profesor da la clase, los alumnos participan poco, que no es lo correcto ni es lo que está bien [...]" (Entrevista 32)

Con respecto a los cursos en general, pocos entrevistados llegan a manifestar que se enseña sin una línea pedagógica concreta, así como que no se han discutido los objetivos institucionales, y que desde el rol docente prima el disciplinamiento del estudiante en cuanto a la prolijidad, los horarios, la forma de hablar, frente al proceso de aprendizaje.

Con respecto al aprendizaje los entrevistados consideran que se da a través del hacer, de la práctica, de experimentar y de ejercitar, de tomar desafíos, de proyectar, incluso a veces lo nombran como "por prueba y error". Los cursos de corte proyectual son los que más mencionan para hacer referencia al aprendizaje, incluso refiriéndose a que "lo que no pasa por el curso de Diseño, o UP, no se aprende", dotándolos de centralidad. Se hace hincapié en que es el estudiante quien traza su camino. Sobre este aspecto otros entrevistados afirman lo contrario e indican que muchas veces el estudiante está muy pendiente del docente yendo "muy de la mano" para lograr su proceso. A veces, lo que los entrevistados expresan son cuestiones sobre el qué se aprende y no sobre el cómo. Algunos se manifiestan así:

"Creo que lo que diferencia con otras carreras, que capaz que no tanto con Arquitectura, es eso, es que te ponen un objetivo y después te hacen un seguimiento pero el 90% del trabajo lo hacés vos y vos siempre tenés una guía, pero son tus cosas creadas por vos, que en Bellas Artes no tenés guía, pero en Arquitectura es bastante parecida y en otras carreras... olvidate, ¿no? vos repetís lo que dice el libro." (Entrevista 5)

"Sí, creo que se aprende un poco a tratar de siempre estar evaluando como otra posibilidad que vos generaste. Creo que no se aprende tanto del hecho de estudiar y después desarrollar algo sino que siempre estabas tratando de ver la otra posibilidad. Y eso creo que puede ser positivo como negativo porque a la hora de realmente, de encarar un proceso tradicional de estudio, creo que te desacostumbra el Centro de Diseño. Un poco creo que es por la forma en que se dictan algunas materias que creo que, no sé si es por la exigencia o porque siempre termina ganando el proyecto, termina pesando mucho más que la parte, no sé, que tradicionalmente se llama teórica, y entonces termina relegado, y entonces esa máquina para mí no te permite exigir tanto este, en los aspectos más teóricos. [...] es mucho más de algo más pragmático, de "hay que resolver tal problema" bueno, me pongo desde dibujar, a hacer una maqueta, a investigar como ha sido resuelto un problema similar pero bueno, pero no tanto de un proceso de estudio, me parece." (Entrevista 7)

"Es bravo... tenés mucha información que no podés, este... como procesar adecuadamente. Vas rescatando lo que vas pudiendo... y... de a poco cuando, es como que lo bajás a tierra cuando lo vas precisando, cuando realmente ves que lo necesitabas y bueno, por lo menos tenés esa idea de lo que diste y sabés dónde ir a buscarlo. Pero... pero es muy difícil, porque a lo, a lo, al ser tantas materias ya los docentes, ya saben que no te pueden exigir todo lo que te deberían exigir para que salgas sabiendo lo que es esa materia, entonces

termina siendo todo un combo de, de cosas a medias. Todo...todo está como a medias." (Entrevista 18)

"Yo creo que aprenden, [...] a mirarse de otra forma, a mirar sus capacidades. O sea, por eso, porque ellos van trabajando sobre proyectos y los hace verse y analizarse y cuestionarse desde otro punto de vista que el estudiante de Ingeniería. El estudiante de Ingeniería no, estudia, salva y pierde y así toda la carrera al final. Acá no. Acá hay como un cuestionamiento y hay un verse distinto y enfrentarse a otras cosas y a la devolución del docente que de repente en otras carreras me parece que no se da." (Entrevistado 36)

"A los golpes." (Entrevista 30)

Con respecto a la evaluación, los entrevistados hacen referencias a las instancias que se desarrollan en cursos proyectuales. Mencionan la subjetividad entendida como algo intrínseco de la carrera, subjetividad de la que el docente también forma parte. Asimismo, en muchos casos aluden a la focalización de la evaluación en aspectos formales de los resultados y en el logro de objetivos programáticos. Aparecen mencionadas también las prácticas de la autoevaluación y evaluación por pares por parte de los estudiantes, que focalizan los aspectos a evaluar en espejo a los de los docentes. Prácticamente en ningún caso hicieron alusión a instrumentos de evaluación o criterios de aplicación de los mismos y en muchos se focaliza el qué se evalúa sobre el cómo. Los siguientes discursos muestran algunas consideraciones de los entrevistados:

"Creo que es un problema ya del ámbito que es todo muy subjetivo, a veces, pero creo que eso no es lo solucionable porque creo que es una carrera que es... es todo muy subjetivo ya desde nacimiento. Los profesores tendrían que ser lo más objetivos posibles pero hay veces que no es fácil. Sacando eso lo veo bien y eso no lo veo solucionable." (Entrevista 5)

"Creo que hay mucho que está relacionado con la forma de presentarlo. Desde una presentación oral, por lo menos de cuando yo cursé, parece que había mucha preparación de vos venís y presentas esto y de cómo lo presentás, de cómo vos hablas en frente de ese tribunal, hasta de cómo vos presentas esos aspectos de la entrega." (Entrevista 7)

"Nosotros, por ejemplo, estamos implementando el hacer evaluaciones grupales, que hagan autoevaluaciones, evaluaciones cruzadas, por ejemplo [...] equipos y que se crucen, y que tengan que evaluar diferentes cosas. Nosotros les explicamos de dónde viene la calificación. Entonces la calificación, cuando ellos reciben una calificación, por lo menos en nuestra materia, para lograr ese 12, vos tenés que tener en "idea" tantos puntos, en "prolijidad" tantos, en "puntualidad", en "proceso". Les explicamos a cada uno y entonces ellos van viendo dónde fueron fallando, dónde no. Hacemos que ese ejercicio lo tengan que hacer con otro grupo, por ejemplo, que tengan que hacer el ejercicio de evaluar a otro grupo y ver en dónde son buenos y dónde son malos, después ver por qué a ellos los evalúan de una manera. Entender un poco, salirse del lugar del ser el evaluado y empezar a evaluar,

creemos que desde el principio está bueno y ser un poco más críticos de lo que en realidad somos. Eso nos ha resultado." (Entrevista 6)

"Mirá... se evalúa como muy detalladamente. Me parece que se hace... se hacen muchos ítems de corrección (risas) en la... en el momento de la evaluación final, digamos." (Entrevista 16)

En alusión a la forma de seleccionar los contenidos a desarrollar en los cursos, los entrevistados coinciden en que es algo que queda a criterio de los docentes, ya sea por tradición o imitación de los docentes más nuevos sobre las decisiones de los de mayor antigüedad, como por sus preferencias. En algunos casos, al llegar a este punto de la indagación, mencionaron que a veces las temáticas sobre las que se desarrollan los contenidos se relacionan con temas coyunturales, a nivel global o nacional, incluso problemática de tipo social.

"No ha habido una estandarización cierta y creíble y no se ha hecho una exigencia real de la práctica de presentación de programas, la disponibilidad bibliográfica ha sido de pésima a mala y hay poca historia de trabajar en esos contenidos. Y prácticamente en ningún momento ha habido ningún control de esos contenidos." (Entrevista 2)

"Y bueno, eso básicamente es, es, ¿cómo se dice? tradición. Lo que se fue dando desde el principio. En base a estas cosas que había, y la experiencia que uno tiene de cuando cursaba. Ahora, si viene un docente, no sé, de... una materia "X" se queda sin docente, si viene alguien nuevo, seguro la materia se da vuelta y se convierte en otra cosa, porque no hay pautas hasta ahora. Y, y las cosas que están empezando a haber pautas es porque hubimos docentes ahora que, que explicamos de alguna manera y armamos un plan, un plan no, un programa en función de, de lo que hacemos." (Entrevista 8)

"Yo no sé de dónde salieron esos contenidos, no tengo claro, creo saber que salieron de una Institución que no es esta ya, que cambió y los mantenemos. El plan de estudio cambia, los actuales los mantenemos entonces, está complicado, está complicado." (Entrevista 13)

A través de los siguientes discursos se pueden apreciar las percepciones de los entrevistados respecto al trayecto estudiantil global, a la relación que se genera con la institución, intervenciones que aportan a las anteriores puntualizaciones.

"Sobre todo antes, pero también, pero sigue bastante vivo, se lo toma como una, se lo toma al estudiante no como un estudiante pleno, universitario, a ver, desde la postura docente. Generalmente, por lo menos desde mi punto de vista, se toma más como un estudiante liceal, como... la organización funciona así... las notas funcionan así... las faltas funcionan

así... y la actitud docente funciona así. Este... como todo el sistema va a eso. Y se presta también que lo estudiantes se amoldan a eso porque es lo que conocen, vienen del liceo siguen con una... con un ritmo parecido. La cantidad de materias..., es todo muy parecido... al liceal. No llega a ser universitario.[...]" (Entrevista 18)

"El Centro de Diseño tiene entrega tras entrega entonces hay materias fusibles a las cuales uno no le da bolilla [...]" (Entrevista 5)

"Creo que un poco se ha como flexibilizado y creo que además ha generado que haya diferentes... como que es mucho más diverso que antes. Antes me parece que había como una especie de carrera que vos empezabas en primero y tenías que seguir y seguir y terminarla en cuarto en un corto período, ahora me parece como que la gente traza más su camino; como que toman decisiones que antes no había tanto espacio para tomar, capaz que había gente que las tomaba pero eran muy pocos, entonces no se notaba como una masa de estudiantes que hacían ese camino." (Entrevista 7)

"Bueno, eh... muchísima experiencia de trabajo, disciplina de trabajo, metodologías [mhm], este... bueno, y aprendizaje, obviamente, ¿no? de lo que es la, la, la disciplina en sí misma, de cada una de las, es como una especie de, de, de conocimiento básico genérico de un montón de cosas que están vinculadas al, al mundo en el que se introdujo, ¿no? [...]" También, este... aprenden a trabajar en equipo [...]" (Entrevista 8)

"Yo creo que lo principal que logra es poder trabajar, desarrollar proyectos de diseño desde una cantidad de enfoques distintos porque es a lo que se lo acostumbra desde primero con la instancia de unidad de proyecto [...]" (Entrevista 9)

"Yo creo que es una formación como muy... interdisciplinaria, que habilita al estudiante realmente como a trabajar en cualquier tipo de contexto creativo, por ponerle una etiqueta de alguna manera." (Entrevista 16)

- Similitudes y diferencias más destacables con UR y FARQ a nivel curricular

Dentro del grupo de las similitudes curriculares más destacables con la FARQ se mencionan la cuestión epistémica en torno al proyecto, cuestión que más adelante en otras de las preguntas de la indagación se puede observar con más claridad, y las modalidades de enseñanza y aprendizaje en torno al trabajo del tipo taller. Asimismo, algunos entrevistados

destacan, en relación justamente al trabajo de taller, la apropiación del "proyecto" por parte del estudiante, el valor en el sentido de que es "tu creación".

En relación a la UR se menciona que, con el nuevo plan de estudios, la EUCD se va a parecer más a otras facultades.

Con respecto a diferencias en los aspectos curriculares, la diferencia más notoria que la gran mayoría de entrevistados menciona es la UP. Algunos destacan que en la EUCD, con el plan CDI/MEC, se genera una cierta cohesión generacional, "un grupo muy unido", y su contraparte de pérdida si no se logra continuar, surgida a partir de los trabajos grupales de primer año que, debido a las altas exigencias de tiempo que requieren, fomentan las reuniones de estudio en casa de los estudiantes donde se conocen a las respectivas familias de los pares, pasando estas a tener un rol importante de apoyo. Otros aluden a la baja numerosidad estudiantil. Una diferencia que se destaca es la posibilidad que cada estudiante tiene de presentar su trabajo, explicarlo, realizar una breve reflexión sobre su proceso, y también otros se refieren a la "devolución" que realizan los docentes a cada estudiante acerca del trabajo realizado. También, algunos entrevistados consideran que una diferencia es la carencia de bagaje teórico. Por último, cabe señalar que otra de las diferencias percibidas se refiere a la relación docente – estudiante, sobre la que se marca como desequilibrada en la EUCD, donde prepondera el rol docente.

Con respecto a las características de la dimensión curricular de la EUCD, los discursos de los entrevistados permean situaciones diversas. Desde la óptica de los modelos curriculares se podrían encuadrar en dos grandes grupos que no se presentan en estado puro, sino que se combinan, pero que hacen predominar un tipo de enfoque: a) por un lado, el modelo academicista clásico que se desarrolla en los procesos de enseñanza - aprendizaje ligados a la centralidad del docente y de los conocimientos, y relativo a aquellos cursos en los que se describen las clases de tipo magistral; y b) por otro lado, una combinación del modelo interpretativo-cultural con el conductista o eficientista, combinación que se presenta en distintas proporciones y en el sentido de las posibilidades prácticas de interpretación que tienen los docentes sobre el *currículum*, el ingreso de la contextualización, la práctica, entre muchos otros aspectos, pero combinado con el hacer del estudiante, con poco tiempo para la reflexión y con focalización en determinados disciplinamientos (Román y Diez, 2000; Kemmis, 2008). Desde el discurso de algunos entrevistados se puede inferir que existen concepciones suplementarias o antagónicas en relación al *currículum* en acción en cuanto a su función, lo que afecta el dominio de los propósitos, introduciendo un elemento de conflicto

(Etkin y Schvarstein, 2005) lo cual puede generar fuerzas instituyentes (Baremblyt, 2005) hacia un nuevo enfoque curricular.

- Investigación en la EUCD a nivel curricular e institucional

Con respecto a la investigación, la generación o producción de conocimiento, e incluso a la aplicación del mismo, se presentan discursos controversiales acerca de su existencia o no y sobre los parámetros para identificar qué es investigar y generar conocimiento en instituciones y carreras de tipo proyectual. Dos discursos lo muestran así:

"Primera cosa: la educación proyectual es distinta que otras educaciones y tanto la generación de conocimiento, como el rol de los docentes, como la confección de un programa, como otras cosas, son diferentes y muchas veces se pegan mal con las exigencias formales de la educación no proyectual." (Entrevista 2)

"Hay quien investiga. Hay otros que dicen que sí, que investigan. Ahí es donde yo establezco una diferencia. No basta con decir qué estamos haciendo. Hay que mostrar lo hecho." (Entrevista 25)

A nivel institucional, esto es, en relación a la investigación no curricularizada, algunos entrevistados entienden que no se hace y que se va a tender a ello en la medida en que se vea necesario para concursar en los llamados a cargos docentes. Por otro lado, algunos mencionan que hay "muchas ideas circulando pero que no se bajan a tierra". Otros hacen referencia a algún proyecto incipiente de investigación. A nivel curricular, la gran mayoría de los entrevistados manifiesta que los estudiantes hacen investigación para cada uno de los proyectos en los que se abocan y en este sentido algunos destacan las tesis⁶ de grado.

"Bueno... se investiga a un nivel también... un tanto, no es precario, no sé si precario es la palabra pero... investiga el estudiante para, para los proyectos, muchos proyectos tienen una fase de investigación, pero no hay ámbitos o instancias pura y exclusivamente para investigar. O sea, es como un, una parte de, de algo, pero nunca es investigar...por investigar." (Entrevista 18)

⁶Tesis: se refiere al trabajo curricular de fin de carrera, vigente en el plan de estudios de diseño industrial CDI/MEC, en el que el estudiante presenta un proyecto de diseño, actividad que se realiza bajo la tutoría de un docente de la institución, y es posterior a los cuatro años curriculares que incluyen la práctica pre-profesional.

"Yo pienso que sí, porque uno siempre tiene que andar investigando para los proyectos y todo eso." (Entrevista 30)

"Yo creo que sí, que hay generación de conocimiento. Es toda la ... Los proyectos que estamos haciendo, todo el tiempo los alumnos están generando ideas, están generando proyectos. Cumplen con una premisa y en general resuelven, de mejor o peor manera, resuelven cosas. [...] Están todas las tesis que son tremendas." (Entrevista 6)

"Yo creo que el principal conocimiento que se genera es proyectual, de cómo se hacen las cosas, o sea de, de cómo, de prácticas, digamos, de cómo ir y hacer las cosas, que es el conocimiento que se genera también en un taller de arquitectura, o en un... del hacer, más que nada, del hacer pensando, y... pensar así... y después toda esa otra parte es el debe que tenía el Centro de Diseño que me parece que se está superando muy rápidamente, o sea que hay mucha avidez de presentar proyectos de investigación, de iniciación en investigación, que hay, eh, mucha gente presentándose a cosas." (Entrevista 1)

Ya sea en referencia a la posible investigación curricularizada como a la institucional, se hace mención a la necesidad de sistematización.

- Extensión y relación con el medio en la EUCD a nivel institucional y curricular

Con respecto a la actividad de extensión y relacionamiento con el medio, casi no existen discursos contrarios a la existencia del desarrollo de la misma dentro de la EUCD. Algunos, de todas maneras, se interrogan sobre qué es exactamente "extensión". Gran cantidad de entrevistados nombran actividades de extensión e incluso algunos entienden que estas ya se venían desarrollando especialmente en el período preuniversitario así como en el ministerial. Destacan en general la curricularización de la extensión a lo largo de la carrera en ambos perfiles, así como los colectivos sociales a los que se llega, aludiendo a que tienen pertinencia social.

"Y sí. Yo veo que es poco, pero como se dice casi filosóficamente, poco es mucho para mí. Yo que sé... Hay gente que trabaja en el campo con una propuesta muy noble, muy rica, porque ir a buscar una tejedora no sé cuanto y después ir a una cooperativa que están fundidos, casi en la indigencia diría yo, y hay estudiantes o docentes que buscan el contacto con eso, me parece que es una actividad bastante..." (Entrevista 25)

También aquí se refieren a la necesidad de sistematización.



- Nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial de la EUCD: características más destacables, similitudes y diferencias con plan CDI/MEC

Con respecto a las características más destacables del nuevo plan de estudios algunos entrevistados nombran el encuadre con que cuenta a partir de la aplicación de la OG. En relación a eso, algunos enfatizan la condición de plan flexible, articulado, y de grado, importancia que se le da por sí mismo como por estar alineado con la RU. También aluden a la conformación a través de áreas de conocimiento y la integración y reducción de materias en pro de una visión integrada para el proceso del estudiante. Menos destacan, aunque lo nombran, que el mecanismo además requiere de la presentación y fundamentación de programas con orientación de enseñanza. La semestralización de la carrera y de la UP especialmente, quitándole su calidad de examen final pasando a conformarse como una unidad curricular, es otro de los aspectos que más se destaca.

“Yo te digo tres cosas. Me parece que es un plan que aunque no logró una radical transformación de lo que era el viejo plan de la Escuela, lo que logró fue cumplir con las 3 consignas básicas de la reforma, la llamada Segunda Reforma Universitaria. Primero logra una amplia capacidad de flexibilidad, que era una condición para mí necesaria para una carrera proyectual. [...] En segundo lugar esa flexibilidad permite una marcación de trayecto mucho más amplia, que antes era muy cerrada. [...] Primero la flexibilidad, la capacidad de articulación y lo otro que me parece que hace, le brinda a la formación de grado una formación estrictamente de grado. Creo que la Escuela tenía una trampa que era fatal, la cantidad de horas que tenía de acción nos hacía ver como una carrera muy pesada, que permitía dos argumentos. El argumento que esta era una carrera de grado y de postgrado pegada, pero cuando le exigías al estudiante que demostrara que era un estudiante de grado o de postgrado, no podía hacerlo.” (Entrevista 4)

“Con respecto al anterior lo que yo siento es que es un gran acierto; hay varias materias que se fusionaron, que va a estar bueno, porque me parece que esto que hablábamos de ver al estudiante como más integral, a mi me parece que va a ayudar un poco porque hay materias que van a tener que complementarse o complementar sus conocimientos, sus herramientas para poder transmitir un saber, hacer una premisa. No sé cómo lo van a enseñar. Muchas cosas no sabemos cómo se van a llevar adelante. Otra cosa, siento que son muchas menos materias, que eso también está buenísimo porque eso también habla de integrar conocimientos porque siento que hoy en día teníamos en primero 14 materias. En UP éramos 4 o 5 [materias], pero el estudiante respondía a 14 formas de evaluación diferentes, a 14 asistencias, a las que obviamente si nunca te coordinás, te podían caer 3 cosas el mismo día. Entonces cuanto menos materias, creo habla mejor de nosotros y creo que es bastante más pro.” (Entrevista 6)



"Creo que la opción en cantidad de materias, que va a permitir como generar más, creo que fortalecer los campos de conocimiento que componen a las carreras, eso me parece como algo positivo que va a generar ese plan. Creo que es un cambio. Creo que el pasaje para el estudiante va a ser mejor, porque no hay tanta cosa individual, aislada, sino que bueno, cosas más continuadas en el tiempo de la carrera. Un poco eso, por la estructura de áreas me parece." (Entrevista 7)

No escapa a los entrevistados que la implementación del plan es otro tema a resolver, diferenciando la etapa del "dicho al hecho". En palabras de un entrevistado:

"No sé cómo lo van a enseñar. Muchas cosas no sabemos cómo se van a llevar adelante." (Entrevista 6)

Muchas de las diferencias de este nuevo plan de estudios con el anterior quedaron dichas en los discursos que se transcribieron. Otros entrevistados manifiestan que es una gran diferencia que no se cuente con una tesis, sí con un trabajo final; que el tiempo por día en aula sea menor, frente a las largas jornadas de cursos, incluso de hasta 7 u 8 horas diarias en los primeros años del CDI; el mayor protagonismo de las unidades curriculares "teóricas"; y características generales que lo diferencian de "lo liceal".

Con respecto a las similitudes, varios entrevistados expresaron que mantener el concepto de área, y las áreas en sí, es una conexión que da continuidad con el plan de estudios anterior. Asimismo, otra semejanza que se nombra es la de haber mantenido el concepto de UP, ahora devenido en unidad curricular. El hecho de que en principio, y hasta tanto no exista una nueva estructura académica, los docentes sean los mismos fue otro de los aspectos que se mencionó como similar. Algunos de los entrevistados evidencian las similitudes de la siguiente manera.

"Sí, sí, lo esencial sí. Así como te dije que lo que no pasa por la UP o por Diseño no se aprende, diseño sigue siendo diseño, y sigue siendo proyectual, y sigue habiendo UP y lo que no esté ahí, no va a estar. Eso quiere decir que va a cambiar poco, la realidad, a mi juicio." (Entrevista 2)

"Yo te digo tres cosas. Me parece que es un plan que aunque no logró una radical transformación de lo que era el viejo plan de la Escuela, lo que logró fue cumplir con las 3 consignas básicas de la reforma, la llamada Segunda Reforma Universitaria." (Entrevista 4)

A pesar de los grandes cambios que los entrevistados perciben entre el plan de estudios anterior y el nuevo, también manifiestan que las similitudes entre ambos son importantes. La conexión con lo instituido se hace evidente así como la fuerza de la OG que se transforma en un instituyente generando algunos cambios.

INFLUENCIAS

- Políticas universitarias influyentes en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD según la percepción de los entrevistados

La pregunta de investigación "¿Cuáles son las políticas universitarias que influyen en las dimensiones institucional y curricular de la EUCD?" busca no sólo identificar cuáles son esas políticas desde el punto de vista de los entrevistados, sino indagar sobre el conocimiento que se tiene de las políticas entendidas como "leyes, [...] órdenes ejecutivas, decisiones administrativas y hasta acuerdos no escritos acerca de lo que se debe hacer. [...] conjunto o secuencia de decisiones más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular" (Aguilar, 1994: 24). En algunos casos se incluyen expresiones de los propios entrevistados para exponer cómo dan cuenta de estos factores.

Para observar el desarrollo de este tópico es importante destacar que aproximadamente un quinto del total de entrevistados no mencionó ninguna política universitaria central, de la FARQ o de la EUCD que estuviera influyendo en estas dos dimensiones y la misma cantidad mencionó a la FARQ; a su vez, menos de la mitad mencionó políticas relativas a la UR y/o a la EUCD.

- Las políticas centrales de la Universidad de la República

Los entrevistados manifestaron que la relación de dependencia institucional de la EUCD con respecto a la UR es un aspecto regulador en general, así como lo son los procedimientos formales universitarios. Por un lado, se ve a la UR como "reductora de la incertidumbre" y, por otro, como factor de cambio institucional (Bentancur, 2008). Algunos entrevistados dan cuenta de esto de la siguiente manera:

"Bueno, la primera y más clara, que creo que tiene que ver con el exterior, con la Universidad, de incluirnos en lo que es la Universidad de la República. Es una acción que a

nivel institucional nos tocó y nos cambió y nos sigue cambiando cómo nos pensamos y cómo nos hacemos." (Entrevista 9)

Más específicamente, el acceso libre a la educación se referencia, desde muy pocos entrevistados, como un factor de cambio institucional y curricular de la EUCD.

"Y bueno, el tema de la masividad fue algo que complicó. No sé si complicó, pero fue el gran tema que se tocó. El no poder tener el examen de ingreso. Me parece que toda la carrera estaba armada en base a que son 20 estudiantes, o sea, todos los planes, el funcionamiento, todo era en base a que somos 20 estudiantes. Entonces, esa regla número uno que es "no hay examen de ingreso, acá entra el que quiere" influyó muchísimo, porque hubo que cambiar todo." (Entrevista 27)

También muy pocos entrevistados visualizan la política del actual Rectorado como determinante de la forma de implementación y desarrollo de las funciones universitarias en la institución. En palabras de un entrevistado:

"Yo creo que de la Universidad, no tengo dudas, la transformación que plantea el Rectorado de Arocena. Tiene que ver mucho con esta Segunda Reforma. Yo creo que la Facultad particularmente la de Scheps, [...] Creo que la de Scheps se ajusta mucho a este cambio de lógica universitaria de enseñanza, creo que en ese sentido este decanato al ajustarse a esa lógica ha permitido de alguna manera una política muy clara del diseño." (Entrevista 4)

Por otra parte, las políticas sectoriales centrales también se ubican como incidentes en lo institucional en su calidad de promotoras del cumplimiento de las funciones universitarias, y en lo curricular, por el desarrollo que las mismas traen aparejado como enriquecedoras de las funciones de los docentes de la EUCD.

"Sí, yo creo que, me parece que hay puertas que se han abierto y que influyen en la Institución, por ejemplo el tema de los proyectos, ya sea en investigación, extensión, o bueno, la parte de enseñanza también. Creo que eso... como lo que te decía hoy, creo como que el Centro de Diseño se ha apoderado de esos espacios, y me parece que eso influye. Porque eso ayuda a que, por ejemplo, a que el docente no esté solo ocupándose de sus clases sino que también esté construyendo algo más que tiene que ver, por ejemplo, con el área de conocimiento y no tanto con la clase, propiamente dicho." (Entrevista 7)

En otro orden, una política sectorial que varios entrevistados identifican claramente como incidente en lo curricular es la nueva OG. Entre otros aspectos, nombran las características que se proponen para los planes de estudios de las carreras de grado, como la existencia de unidades curriculares opcionales y electivas, y la semestralización y creditización de las mismas.

"Y bueno, yo no tengo duda que la nueva enseñanza de grado. Yo no sé si se visualiza tanto en el cuerpo académico del CDI, pero en la confección de este plan, en la discusión y en los que intervinimos, no hay duda. La nueva ordenanza de grado nos reguló, nos intervino, nos bajó a la cancha." (Entrevista 4)

Por último, la necesidad de generar un plan de estudios que fuera aprobado por el CDC como lo estipula la LO (lo cual se produjo en diciembre de 2012) se visualiza como una política central que influye en lo institucional, lo que se legitima a través de la participación (Vallés, 2000) y se constituye como un proceso de socialización política (Vallés, 2000; Lindblom, 1991) tendiente a la cultura cívica participativa (Almond y Verba, 1963 en Vallés, 2000).

"Bueno, creo que primero fue la aprobación del plan, que... la construcción de ese plan estuvo abierto a todos los órdenes, entonces me parece que, ahí, estaba abierto el espacio a que todo el mundo participara, y bueno, y se llegó a un, como a un producto llamado plan de estudios." (Entrevista 7)

Aunque estos entrevistados dan cuenta de aquellos que identifican estas políticas que se mencionaron como influyentes, la gran mayoría de las manifestaciones recogidas aluden a "universidad" en términos muy generales y sin señalar lineamientos políticos concretos.

- Las políticas de la Facultad de Arquitectura

Así como se menciona con respecto a la UR, también se expresa que la integración del CDI a la FARQ, y la nueva EUCD y su relación de dependencia institucional, es un marco regulador general, como también lo son los procedimientos formales de la FARQ, que se observan como incidentes en el aprendizaje de una nueva cultura institucional, aspectos que vienen a reducir la incertidumbre (North, en Bentancur, 2008) y permiten el aprendizaje de la cultura organizacional por medio del intercambio, la imitación y la adaptación (Etkin y Schvarstein, 2005). Estas cuestiones normativas de la propia Facultad -sus ordenanzas y reglamentos internos- se visualizan como marco ordenador institucional respecto de la estructura organizacional, la estructura académica, especialmente para los llamados a provisión de los cargos docentes futuros.

Algunos entrevistados identifican al CFA como regulador de las acciones institucionales de la EUCD, mientras que otros, si bien lo mencionan, enfatizan que esta cualidad se expresa a través del rol del Decano. Ejemplo de esto son las siguientes expresiones:



"Después, unas cuestiones jerárquicas que tienen que ver... ser parte de un servicio como es la Facultad de Arquitectura, o sea, que la macro política está determinada por lo que el Decano establece dentro del Servicio y un tener que responder al Decano y al Consejo de Facultad en todas las decisiones que hacen a la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Por lo tanto, nuestra autonomía es relativa porque nuestras decisiones pasan por órganos superiores que son el Consejo de Facultad y el Decano de esta Facultad." (Entrevista 15)

La forma de contratación de los docentes de la EUCD por parte de la FARQ se indica como factor que incide en la dimensión institucional, en su faceta de condición laboral inestable.

"Y la situación laboral de los docentes primero que nada. Eso era de lo que hablábamos hoy, vaya si influirán, si yo no tengo una estabilidad laboral desde lo contractual primero que nada, mi recorrido como docente y como trabajador en la Facultad es distinto a que si sí la tuviera. La posibilidad de crecer, todo lo que hablábamos hoy." (Entrevista 13)

Otra de las decisiones que los entrevistados mencionan como influyente, tanto en lo institucional como en lo curricular, es el traslado de la EUCD desde su antiguo edificio de la calle Miguelete al edificio de la FARQ. Se ubica como una arena de conflicto en varios aspectos: las condiciones físicas laborales y de estudio, la ubicación en cuanto a las decisiones previas de radicación barrial, e incluso de pertenencia. La localización es una de las características que definen la identidad, y que se elabora a través del tiempo y el funcionamiento (Etkey Schvarstein, 2005), por lo que este cambio genera conflicto.

Finalmente, en relación a aspectos curriculares, se mencionan otras tres cuestiones como influyentes: por un lado, los contactos mantenidos con el Servicio de Enseñanza de Grado de FARQ, en apoyo a la generación del nuevo plan de estudios y con respecto a la presentación de los programas; por otro lado, la articulación de ese nuevo plan de estudios con las distintas carreras de la FARQ, que se relaciona con los ciclos iniciales; y por último, el plan de estudios 2002 de la carrera de arquitectura, el cual estructura los campos de conocimiento en áreas, las que se ven reflejadas en parte del nuevo plan de estudios de la EUCD. De esta manera, se focaliza la acción hacia el *currículum* de tipo abierto y flexible. Los entrevistados hacen referencia a estos puntos con las siguientes palabras:

"Nosotros, básicamente, era la nueva Ordenanza de Grado de la Facultad, que no es que se estén imponiendo, pero obviamente, la ordenanza es así, la tenemos que hacer porque es así. Pero después también está la...la...los diálogos que hemos tenido con el Servicio de Enseñanza acá de Facultad y también la posibilidad de generar algo horizontal entre las carreras de la Facultad." (Entrevista 28)



Se debe destacar que la mayoría de los entrevistados que mencionaron "políticas" de FARQ como influyentes, se refirieron al rol del Decano.

- Las políticas de la EUCD

Una política fundacional que se visualiza como fundamental, especialmente en los aspectos institucionales, es la decisión de la comunidad del CDI de pertenecer a la UR y de radicarse en FARQ. Se manifiesta que esto implicó integrarse en un régimen de dependencia y asumir como propios los principios y los fines de ambas instituciones. La forma jurídica que posteriormente tomaría la inserción del CDI a la FARQ, se indica a su vez como muy incidente tanto en lo institucional como en lo curricular. Una muestra de esta situación es lo que puntualiza un entrevistado.

"Por ejemplo: decisiones claras que marcaron rumbo fue el momento en que se determinó pertenecer a la Universidad de la República como una Escuela dependiente de Facultad de Arquitectura... se marca ahí el perfil bastante claro... y al realizar el estatuto, lo que te decía, como aceptar la responsabilidad de ser el encargado de enseñar el diseño... a nivel universitario. Esas decisiones son las que obviamente marcaron la cancha." (Entrevista 18)

Por otro lado, se ve a la EUCD como protagonista de las funciones universitarias propulsadas a nivel central y a la Dirección como impulsora del cumplimiento de esas funciones; cumplimiento que se visualiza como promotor de la producción de conocimiento. Esto, a su vez, se entiende como influyente en la dimensión institucional ya que promueve la calidad institucional, vista ésta, además, como aporte a la sociedad. En palabras de un entrevistado:

"Desde lo institucional, por ejemplo la Dirección, entiendo yo, tiene ahora como esa motivación de llevar adelante todo lo que son las funciones universitarias; ya no dedicarnos solamente a la enseñanza sino profundizar lo que es la investigación y la extensión. Creo que eso es un cambio que va a modificar a la Institución porque va a empezar a [...] la generación de contenido, de nuevos conocimientos. En la medida que empiece a haber investigación en diseño, supongo que en algún momento dará resultados y habrá nuevos conocimientos que tengan que ver con eso, con investigar y ser una mejor Escuela que genere algo al resto de la sociedad." (Entrevista 9)

El plan de estudios es mencionado como influyente por la mayoría de los entrevistados que se refieren a la EUCD. Con respecto a la implementación del nuevo plan, algunos sostienen que los problemas de participación de los órdenes en esta instancia, especialmente el estudiantil, pueden incidir en la percepción de ajenidad que puedan tener los estudiantes sobre el mismo.

En otro orden, se opina que el curso introductorio de la EUCD es un factor que incide en aspectos curriculares como la cohesión generacional de quienes, como consecuencia del cupo⁷, prosiguen los estudios; que influye en la no diversificación a través de diferentes corrientes de la formación dentro de la carrera, como lo son los talleres de arquitectura; y también en la enseñanza.

“Creo que el tema del cupo también determina mucho lo institucional. [...] Y, porque creo que sería otro. Si fuera sin ingresos, si fuera libre, creo que sería otro. Si bien pasa en todas las carreras de que al principio, cuando entran, es un, no sé, es sumamente masivo, después cuando llegan al final son muchos menos porque, porque, ta, porque el sistema es así. Pero creo que eso, esos primeros años, por lo menos, primero y segundo, serían muy diferentes. O sea, necesitarían mucha mayor cantidad de docentes, con mayor dedicación horaria, y... Capaz que como diferentes corrientes de formación, como hay acá en la Facultad, me parece. O por lo menos eso es como yo me imagino cómo sería si fuera mucho más masivo.” (Entrevista 7)

Estos aspectos se contraponen a los rasgos identitarios generales universitarios, como son identificados en el concepto de la UR, así como contrarios a las políticas estratégicas universitarias de la Segunda Reforma (PLEDUR, RU).

Los entrevistados entienden que a nivel curricular también influye que la planificación horaria sea compacta en ambos turnos, sin horas “puente”, al posibilitar que los estudiantes realicen las actividades curriculares exigidas por la carrera fuera del aula o incluso el trabajo, cuestiones que podrían estar contemplando la organización de los estudiantes que trabajan, en consonancia con el ingreso de mayor cantidad y heterogeneidad de estudiantes (PLEDUR).

Se debe atender que la mayoría de los entrevistados que mencionaron “políticas” de la EUCD como influyentes en aspectos institucionales y curriculares, se refirieron especialmente al plan de estudios y en muchísima menor medida a la Ordenanza de la EUCD.

7A partir del año 2007, ya en el proceso del camino a la UR, el CDI pasó de tener un cupo anual de aproximadamente 40-60 estudiantes ingresantes previa prueba a un cupo de 200 estudiantes previo curso introductorio.

- Otros factores que influyen en la dimensión institucional y curricular de la EUCD

Los entrevistados también se refieren al escaso conocimiento de la cultura institucional así como del funcionamiento y de las políticas universitarias. Esta baja familiarización con los temas universitarios afecta la participación en la toma de decisiones (Lindblom, 1991), lo que puede generar políticas del tipo no acciones (Mancebo, 2003).

“Me parece que siempre, que estamos como tratando de copiar o formar parte de la estructura como es la Universidad. Intentamos ocupar esos lugares, pero... no nos sale capaz muy bien. Yo creo que en realidad en toda.. la participación es escasa en todos los ámbitos. Pero...Nos cuesta más la gimnasia de decidir cosas, de priorizar, de, este... Tal vez seamos... más ingenuos a la hora de decidir cosas. A veces no sabemos cuándo son decisiones del ámbito, que digas ah, es una decisión académica, es una decisión política, una... mezclamos todo.” (Entrevista 23)

“No hay nada formalizado, entonces, es como todo improvisación. La gente sabe más o menos cuál es el procedimiento para llevar adelante algo pero las cosas no están, no están organizadas ni reglamentariamente, digamos, casi, para que los estudiantes y los docentes sepan como...” (Entrevista 16)

“Más allá de que cada uno se informe por otros carriles y que podamos saber o no por dónde anda la Universidad y qué opina la Universidad en determinadas cosas, pero desde lo institucional, a nosotros no nos llega cuáles son esas decisiones, hacia dónde vamos, ni por parte de la Dirección del Centro de Diseño ni por parte de la Dirección del Decanato de Arquitectura o del Consejo de Arquitectura.” (Entrevista 13)

Retomando el principio de este apartado, es significativo mencionar que de aquellos entrevistados que identificaron a la UR, la FARQ y la EUCD como generadores de políticas universitarias, la gran mayoría no identificó políticas específicas que estuvieran influyendo y determinando los aspectos institucionales y curriculares de la EUCD. Los entrevistados expresan una baja familiaridad con los temas universitarios y quienes la poseen son pocos, lo que influye en el involucramiento y en la participación del proceso de toma de decisiones (Lindblom, 1991), yendo en detrimento de la práctica del cogobierno, lo cual es una de las características de la universidad, retrasando el proceso de “universitarización”.

DESAFÍOS

- Principales desafíos que enfrenta la EUCD a nivel institucional y curricular en su integración y desarrollo en la UR según la percepción de los entrevistados

A través de las preguntas desplegadas desde la interrogante “¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la EUCD para lograr una integración y desarrollo exitosos a nivel institucional y curricular?” se busca no sólo identificar cuáles son esos desafíos en la integración a la UR desde el punto de vista de los entrevistados, sino analizarlos en función de las características universitarias, por lo que se indagan como aspectos que la EUCD puede mantener, debería abandonar, tendría que generar y debería atender. En algunos casos se incluyen expresiones de los propios entrevistados para exponer cómo dan cuenta de estos factores.

- Aspectos de la EUCD que podrían mantenerse para un proceso de integración y desarrollo universitario exitoso

En relación a aspectos institucionales, algunos entrevistados hacen hincapié en conservar la independencia institucional respecto de la FARQ, en función de la historia y del desempeño del Centro de Diseño en general, aunque se habla de integración. Uno de ellos se refiere a estos aspectos de la siguiente forma:

“Para mi debería mantener su independencia. Porque tiene una fuerte historia y creo que cumple con los objetivos. Estaría bueno que se mantenga la independencia del Centro de Diseño. Integrado pero no absorbido, por decírtelo de alguna manera. Integrado a la Facultad, pero con una independencia de decisiones y de plan.” (Entrevista 20)

También, con respecto al sistema de gobierno, los entrevistados mencionan que se podrían mantener la autonomía de las decisiones institucionales, los procesos de toma de decisiones colectivos, la forma de hacer política de los estudiantes y la legitimación de la experticia de los egresados en los procesos de toma de decisiones.

Varios entrevistados se refieren a aspectos de la integración psicosocial de la EUCD, en lo que concierne a sus relaciones verticales y horizontales, y enfatizan que se debería

mantener el vínculo cercano entre los distintos actores sociales tal y como se vivían en la etapa previa a la integración del CDI a la UR. Se refieren al tema con estas palabras:

“Es como que todos se conocen, es diferente, porque no es como la Facultad de Derecho que vas y hay diez mil estudiantes en primero y no conocés a nadie. Te conocen los profesores, vos conoces... te cruzás en el pasillo y les podés preguntar algo. Es como más amigable. Eso está bueno que se mantenga.” (Entrevista 30)

Finalmente, otro aspecto institucional que se menciona como posible de mantener en un ámbito de integración y desarrollo exitosos es el relativo al contexto en el sentido de mantener el vínculo con el medio.

Las características y prácticas propias de la EUCD referidas a la dimensión curricular que los entrevistados manifiestan como posibles de mantenerse en este proceso de integración y desarrollo se detallan a continuación.

En primer lugar, el saber disciplinar referido a lo curricular es una de las cuestiones a mantener. Así lo expresa un entrevistado:

“[...] lo primero que nada que...que mantiene es su episteme disciplinario, eso lo mantiene, la esencia está y se mantiene. Sería muy difícil establecer que la Facultad de Arquitectura hoy por ejemplo, pudiera determinar curricularmente lo de textil-indumentaria, ¿verdad? Fuera del punto de vista disciplinario a trabajar, eso lo mantiene.” (Entrevista 15)

Luego, uno de los aspectos a conservar que más nombraron e identificaron como diferencial institucional en lo curricular es la unidad proyecto, en su configuración de práctica multidisciplinar.

“Este... y... bueno, después todo el tema curricular del trabajo entre materias, que está dado ya, por ejemplo en la UP, ¿no? U otras cosas que se puedan hacer que eso, me parece que, que está bueno mantenerlo.” (Entrevista 14)

Otros entrevistados expresan que las cuestiones a mantener tienen que ver con conocimientos específicos que se abordan únicamente en unidades curriculares de la EUCD y estrategias específicas de aprendizaje que se ven como propias de la institución, como por ejemplo, la práctica en talleres de materiales, en su calidad de espacio de experimentación. Un ejemplo es lo que opina un entrevistado:



“Hago hincapié en los talleres porque para mí es algo que tiene el Centro de Diseño que otros lugares no lo tienen y que es súper importante. Por lo menos para la formación del Centro de Diseño. Creo que eso se puede mantener.”(Entrevista 31)

Finalmente, se repite un aspecto que se expuso y es el de mantener la independencia del plan de estudios de la EUCD con respecto a FARQ, aunque exista articulación.

En relación a los aspectos institucionales que los entrevistados mencionaron como posibles de mantenerse, estos no parecen contravenir características universitarias, y de hecho, algunos se instituyeron a partir de las propias decisiones del colectivo del CDI y la EUCD. Con los aspectos curriculares sucede algo similar, e incluso algunos pueden estar alineados con la enseñanza activa. Son aspectos instituidos por lo que no parece ser un desafío mantenerlos.

- Aspectos de la EUCD que deberían abandonarse para un proceso de integración y desarrollo universitario exitoso

Los aspectos que los entrevistados destacan como necesario abandonar en la dimensión institucional se refieren especialmente al proyecto institucional, a la integración psicosocial y a las condiciones laborales.

Varios entrevistados expresan la necesidad de abandonar la auto-referencialidad en diferentes órbitas. Esto queda muy bien expresado en las citas siguientes:

“Hay una que para mí es fundamental y es qué es ser docente universitario. Creo que ahí hay una cuestión cultural que...una mala cuestión cultural que el Centro de Diseño tiene y que lo tiene que cambiar rápidamente, rápidamente. O sea, la diferencia es diferencia de ideas y no diferencias personales y creo que eso es un cambio que tiene que ser así, de la noche a la mañana tiene que cambiar esa visión muy, muy ombliguista que tiene el Centro de Diseño de creer que es un valor algo que en sí mismo no lo es.” (Entrevista 15)

En lo referido a la integración psicosocial y a la estructura organizacional algunos entrevistados hablan de la necesidad de perder la informalidad en el relacionamiento funcional. Un ejemplo lo expresa un entrevistado:

"...eso de la familiaridad, no digo de ponerla, de dejarla a un lado, pero como de empezar a organizar las cosas. No es, no es burocratizar, pero si no como estipular cuáles son las formas de actuar. Creo que eso facilitaría el pasaje a la Universidad. No porque la Universidad nos acepte más o menos en función de eso, si no porque... creceríamos como institución, me parece." (Entrevista 16)

Y a su vez, varios entrevistados destacan la necesidad de abandonar las relaciones autoritarias, especialmente de los docentes.

"Síííí, autoritarismos y, y... ser el dueño de absolutamente todo lo que pasa por la libreta y.... plan de estudios. Sí, eso..." (Entrevista 23)

Finalmente algunos mencionan la necesidad de abandonar los temores relativos a la pérdida de las fuentes laborales a favor de un fin mayor o por un mejor uso de los recursos de la FARQ, reconfigurando unidades curriculares o tomando algunas ya existentes de fuera de la EUCD.

En lo que se refiere a la dimensión curricular son varios los aspectos que los entrevistados nombran como necesarios abandonar. En este sentido en algunas oportunidades se menciona un aspecto compartido con el institucional, abandonar el acceso estudiantil restringido.

"Yo creo que por ejemplo el curso de Introductorio va a tener que dejarlo." (Entrevista 36)

"Bueno, por lo pronto el ingreso. El ingreso creo que es una práctica que definió durante muchos años al Centro de Diseño. Ya ha cambiado de hecho, pero eventualmente va a tener que desaparecer. Otra vez. Pero desde lo político, por ejemplo, la FEUU no está para nada de acuerdo con que se limite el ingreso. Yo creo que se entendió siempre que el Centro de Diseño estaba limitado a un grupo de élite a la sociedad y lo era. Realmente lo era. Los que ingresaban eran estudiantes con determinado perfil. Eso me parece que se va a ir como popularizando, si se quiere. Eso va a generar como una masa crítica de estudiantes más diversa que creo que va a dar más riqueza a..." (Entrevista 9)

También varios entrevistados aluden a la necesidad de abandonar la postura institucional en general y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en particular de tipo liceal.

"Creo que la experiencia para el estudiante debe de ser mucho más sencilla, tiene que ser mucho más autónomo en algunos puntos. De que haya más, mayor trabajo en las cátedras



de, mucho mayor trabajo en el tema de la bibliografía, que el estudiante trace su camino, y que no sea tan, que no sea tan dependiente de ese método liceal, de venir y de recibir la clase, y ta..." (Entrevista 7)

En referencia a los contenidos y las metodologías de enseñanza se indica que se debe abandonar el abordaje de lo práctico desprovisto del análisis teórico. Las palabras de un entrevistado son claras al respecto.

"Lo primero que tiene que perder es la tradición del hacer. En el sentido de... A ver: la idea no es que pierda la tradición como insumo para el pensar, pero sí la tiene que perder como insumo para el hacer. Es decir, no puede ser un argumento el criterio que porque lo hacíamos así, se mantenga. Pero sí tiene que ser un argumento el 'che, lo hacíamos así, pensemos por qué lo hacíamos así y ver si esto tenemos que seguir haciéndolo así', ¿entendés? Esto es lo que yo creo que al mismo tiempo deberíamos perder, pero no deberíamos olvidar. Las dos cosas." (Entrevista 4)

El abandono de la autorreferencialidad que mencionan algunos de los entrevistados apoya la necesaria permeabilidad que debe tener una institución para que fuerzas instituyentes puedan instituirse cambiando lo instituido (Baremlitt, 2005) y de esa manera lograr un mejor proceso de "universitarización", lo que se evidencia como necesario porque en función de los discursos de los entrevistados se visualizan características propias del nivel terciario y tal vez del secundario, -por ejemplo en la relación enseñanza-aprendizaje con un fuerte peso en el rol docente, en la autoridad-, congruentes en algunos términos con los modelos de aprendizaje conductistas de *curriculum* cerrado (Román y Diez, 2000; Kemmis, 2008), lo que difiere de las líneas estratégicas de la UR (OG, PLEDUR, RU). Asimismo, los temores de la pérdida de los puestos de trabajo en la reestructura docente y eventualmente académica, evidentemente puede generar hostilidad al cambio, ya que forman parte de los costos de las políticas asumidas (Grindle, 2009). Asimismo, el acceso libre se reconoce como un rasgo universitario incompatible con el cupo, que a la vez rige en algunos casos para FARQ, convirtiéndose en una paradoja. En algunos casos los entrevistados dan cuenta de la necesidad de abandonar la informalidad en los procedimientos, lo que se alinea con la función de reducción de la incertidumbre que cumplen las instituciones (North, en Bentancur 2008) a través, por ejemplo, de las reglamentaciones o pautas de funcionamiento de la UR y de la propia FARQ.

- Aspectos que deberían generarse en la EUCD para un proceso de integración y desarrollo universitario exitoso



Los entrevistados evidencian que existen cuestiones que se deberían generar en ambas dimensiones, tanto en la institucional como en la curricular.

A nivel del proyecto institucional varios enfatizan la necesidad de generar propuestas y viabilizarlas por el camino de la participación en pos de una visión común universitaria. Asimismo, remarcan la necesidad de formar parte de las estructuras de la FARQ. Un ejemplo es lo que expresan dos entrevistados:

"Y después el Centro de Diseño tiene que animarse a proponer, no esperar a... tenemos que animarnos, bueno, en el Centro de Diseño queremos tal cosa, hacer... plantearse caminos, plantearse objetivos, proponerlo con Arquitectura y tratar de lograr objetivos comunes. Porque si no, terminás siendo una institución con escuelas dentro que cada uno va para su lado... y no podemos salirnos del objetivo principal universitario o sea, estamos bajo... somos Universidad, más allá de que estemos en Arquitectura, somos Universidad. Entonces el objetivo tiene que ser común para todos." (Entrevista 13)

"Ah, yo creo que se tiene que abrir a la Facultad. Sí. Yo creo que cuando hay comisiones, por ejemplo, yo que sé, tiene que estar la comisión, ser la comisión. No sé, si hay una comisión de enseñanza, que sea la comisión de enseñanza, que sea...[...] capaz que sí, que nosotros tenemos que tener como una micro estructura pero que luego eso también esté en la macro estructura, ¿no?" (Entrevista 28)

Por otro lado ven necesario generar una nueva estructura académica, carrera docente y aprendizaje sobre nuevos roles, como el de grado 4, y aprender sobre las funciones de los grados 3, 2 y 1. Otros entrevistados mencionan la generación de la cultura de provisión de cargos por concurso así como dar formación a los recursos humanos docentes y no docentes. Los entrevistados lo exponen de esta manera:

"Entonces, yo digo, bueno, lo que estamos generando ahora, docentes nuevos, docentes viejos, generemos formación académica, generémosle carrera universitaria a esos docentes, que lleguen a grado 5 con...con...habiendo publicado, habiéndose formado, habiendo dado seminarios, habiendo dado charlas, habiéndose formado ellos a nivel teórico." (Entrevista 11)

"Y, y, y después es la dinámica de esos recursos humanos. Darles posibilidades reales de formación... Financiar esa formación... Darles los tiempos y las formas para que esa formación se produzca..." (Entrevista 2)

Por último, en relación al contexto, se indican múltiples aspectos a generar. Uno de ellos es el referido a la política nacional y a la vinculación con las fortalezas productivas del país. En otro orden, esta participación también es señalada por varios entrevistados como necesaria a nivel académico en el vínculo intrainstitucional:

"Yo no sé si está contemplada en el plan de estudios, pero para mí lo que tendría que haber serían más instancias de mezclarnos con la gente de Arquitectura y de la Licenciatura. Eh, materias que fueran compartidas, yo qué sé, asignaturas que fueran compartidas, hacer más asignaturas así, que sean optativas y que vos tengas gente de distintos cursos mezclada." (Entrevista 1)

"Yo creo que el Centro de Diseño tendría que integrarse más en proyectos, por ejemplo en proyectos de extensión, de investigación, que no sean solo de él. Yo creo que así como, o sea, podría haber proyectos donde participara Arquitectura, Comunicación Visual, el Centro de Diseño, etc. Y creo que serían más ricos y serían...y potenciarían la integración del Centro de Diseño." (Entrevista 20)

El vínculo extrainstitucional internacional regional y global es otro de los aspectos que se señalan a generar. Un ejemplo es el siguiente:

"Es muy débil el relacionamiento institucional con Facultad o con otros organismos que hagan lo mismo que hacemos nosotros. Típicamente deberíamos tener una relación mucho más fuerte, capaz que con la FADU o una brasilera, o la Universidad de Chile, yo que sé con quién. Pero con alguno que esté haciendo las cosas mejor que nosotros o por más tiempo." (Entrevista 20)

En lo que respecta a la experiencia de los estudiantes, muchos entrevistados indicaron necesario generar cultura universitaria estudiantil, ya sea en lo curricular como en lo político:

"Sí. La cultura universitaria me parece que tiene que ir sembrándola en los estudiantes desde que entran. [...] Si el chiquilín entra a los 18 y nunca pasó por ningún tipo de orden estudiantil porque no lo necesitó, cuando entra tiene que saber que si él es estudiante y tiene algún problema tiene todo un centro de estudiantes a su disposición. Que si él necesita hablar con tal docente, tiene la posibilidad de hacerlo en tal ámbito. Si tiene algún problema extra, puede hablar con los estudiantes o mismo puede dirigirse a la Comisión Directiva. Ese tipo de cosas que son de funcionamiento, pienso que son de funcionamiento que hacen a la vida universitaria, en definitiva. Está bueno que lo sepan desde el principio para poder manejarse más fluidamente." (Entrevista 22)



Cuatro son los aspectos que se destacan como necesarios generar para lograr un buen proceso de integración y desarrollo: aquellos relativos a la participación en el cogobierno – espacio donde se gestiona el conflicto (Vallés, 2000) y donde se desarrolla el juego del poder (Lindblom)- y a la participación en lo curricular a nivel de la FARQ –lo que se alinea con los objetivos estratégicos de la UR y de la FARQ-; los relacionados con la nueva estructura docente, la cultura de concursos y la carrera docente asociada con los roles y las funciones –mostrando la necesidad de lo formal como reductor de incertidumbres (North, en Bentancur 2008)-; aquellos relativos a la formación del personal docente y no docente -que se alinea con las estrategias de la UR-; los relacionados especialmente con los estudiantes, ya sea en el orden de lo político como de lo curricular, donde se distingue la preocupación por llevar al estudiante al eje del proceso.

- Aspectos que deberían atenderse para un proceso de integración y desarrollo universitario exitoso

A continuación se detallan los aspectos que los entrevistados enfatizaron como necesario prestar atención, en tanto de no hacerlo, se convertirían en un factor de riesgo para el proceso de integración universitaria.

Muchos de los entrevistados hacen referencia a que se debe prestar atención a aspectos estudiantiles y docentes. Con respecto a los primeros, se hizo referencia al acceso a los programas de Bienestar estudiantil, a la heterogeneidad del estudiante que ingresa a la UR y a la EUCD, a la necesidad de realizar seguimientos de trayectoria estudiantil. Con respecto a los segundos, algunos se refieren a la acreditación de los años de práctica docente desarrollados en la etapa previa al ingreso a la UR, otros a la necesidad de atender el cumplimiento de las responsabilidades docentes, a la fuga de cerebros, y otros a la revisión del "ser docente". Un ejemplo de esto son las siguientes palabras:

"Hacia adentro se tiene que mirar mucho el cuerpo docente, muchísimo el cuerpo docente, porque creo que en estos momentos nosotros estamos en una línea muy peligrosa y es: cuando vos estás fuera de la Universidad se te veía... un imaginario de algo que funcionaba, entre comillas, bien pero que no hacía a las funciones universitarias. Cuando estás adentro de la Universidad vas a tener que cumplir con la función universitaria. Hacer bien lo que antes se te veía como hacías bien y vas a tener que mostrar que eso, que era imagen, que se te veía como bien, esa es la realidad. Y yo creo que ahí puede haber una ruptura si los equipos docentes no trabajan obligadamente ese tema. [...] Una cosa es lo que a nosotros se nos ve de afuera y otra cosa es lo que nosotros somos realmente. Creo que ahí puede

haber un problema si los equipos docentes no asumen eso como una cuestión crítica." (Entrevista 15)

El tema de la difusión tanto de las oportunidades de la UR como de los procesos de toma de decisión también se nombra como aspectos a atender. Asimismo se reflexiona acerca de que la recarga de actividades no permite visualizar la situación en la que se encuentra la EUCD y su contexto.

"No, no me doy cuenta. Ahora estoy pensando... como que claro, eso de que estamos siempre bastante exigidos tampoco nos permite visualizar correctamente cosas. El tiempo... termina en cosas más chiquitas que las que me estás preguntando, capaz." (Entrevista 23)

Estos son, entonces, los aspectos que se perciben que si no se atienden se tornan riesgosos para el proceso de "universitarización", algunos con más peso que otros. Destaca la presión sobre la actividad de los actores de la EUCD dadas las consecuencias institucionales y curriculares que conlleva, y evidentemente, el rol docente, sobre el que se presiona hacia el cambio para la adquisición de las funciones universitarias.

Los principales desafíos que se visualizan son aquellos tendientes al cambio, o sea, los aspectos que se perciben que se poseen y se deben abandonar y aquellos de los que no se goza y se deben generar.

Desde los entrevistados externos a la EUCD se marcan otros desafíos a enfrentar, tanto a nivel institucional como curricular.

A nivel institucional destacan aquellos relativos a lo funcional organizativo, incluyendo adecuarse a las formas de contrato universitario, a la presupuestación, a la revisión constante de los cargos docentes aún siendo efectivos –diferente del sistema previo-, todas cuestiones que hacen al componente de las condiciones laborales; los relacionados con la participación en el gobierno institucional a través del cogobierno; así como aquellos del contexto político institucional dadas las exigencias de las políticas centrales universitarias, las particulares de la FARQ y las propias. También plantean como desafío que la EUCD pueda mostrar qué es el diseño industrial y para qué es útil.

A nivel académico-curricular encuentran que los actores de la EUCD deberán aprender a investigar y a producir conocimiento en el campo específico así como desarrollar y



desplegar por completo las funciones universitarias. Manifiestan, también, que un aspecto a mantener es la práctica de la enseñanza activa, aunque entienden que se la debe de dotar de fundamento teórico que respalde los conocimientos.

EXPECTATIVAS

- Principales expectativas a nivel institucional y curricular de la integración y el desarrollo de la EUCD en la UR según la percepción de los entrevistados

A través de las preguntas desplegadas desde la interrogante "¿Cuáles son las principales expectativas de actores relevantes de este proceso de integración?" se busca no sólo identificar esas expectativas desde el punto de vista de los entrevistados, sino analizarlos en función de los lineamientos universitarias, por lo que se indagan aspectos que la EUCD podría desarrollar en la FARQ y la UR, los que la FARQ y la UR podrían desarrollar por contar con la EUCD, cuáles no podrían desarrollarse desde la EUCD, y cómo ven los entrevistados a la EUCD en un escenario a corto plazo. En algunos casos se incluyen expresiones de los propios entrevistados para exponer cómo dan cuenta de sus expectativas.

- Aspectos que la EUCD podría desarrollar por pertenecer a la FARQ y a la UR

Entre los aspectos de la dimensión institucional que la EUCD podría desarrollar por integrarse a la FARQ y a la UR, algunos entrevistados mencionan el relativo a la cultura organizacional universitaria, a los mecanismos de este nivel institucional, ya sea en plano administrativo, a través de las formalizaciones de los procedimientos, en el plano académico, por ejemplo, en el aprendizaje sobre la presentación a llamados de proyectos, como en el del gobierno institucional.

Otro aspecto al que hacen referencia los entrevistados tiene que ver con las condiciones laborales y económicas: se menciona el desarrollo de la carrera docente, la definición clara de roles integrando el cumplimiento de las funciones universitarias según las responsabilidades del cargo, así como la posibilidad de generar y financiar otras actividades

institucionales docentes y no docentes, contando con un mayor acceso a los recursos económicos.

“El tema de recursos humanos y su... [...] formación, dedicación, especialización... carrera docente.” (Entrevista 2)

Para otros entrevistados surge el tema del desarrollo del vínculo con el contexto relativo a la política nacional, como el Plan Nacional de Diseño.

En lo referido a la dimensión curricular algunos entrevistados indican que esta integración permitirá generar un proceso de acreditación y de legitimación de las actividades de grado y de postgrado previas del CDI/EUCD -actuando la UR y la FARQ como factores legitimadores-, arrastrando en consecuencia a los egresados y transformando a la institución en un referente disciplinar.

“¿Qué es lo que va a permitir este nuevo proceso? La acreditación en todo orden, de grado, de postgrado, profesional, académico, intelectual. En todo lo que vos quieras, este es el primer escenario que la EUCD-FARQ va a permitir.” (Entrevista 4)

Algunos entrevistados entienden que el hecho de haber generado un plan de estudios de carácter universitario permitirá visualizar un objetivo académico claro debido a su división en áreas de conocimiento con objetivos específicos cada una de ellas. Muchos consideran que se podrá contar con educación permanente y que se podrán desarrollar postgrados desde la EUCD así como formar una comunidad de diseño a partir de los mismos, pues ven estos espacios de formación como un factor de aglutinación.

“se podrían generar esas instancias de tener maestrías, doctorados, de todas esas áreas de postgrados y diplomas. Todas esas cosas que hoy por hoy no existen, que ayudan a generar como una comunidad del diseño más importante y de mayor relevancia, o sea, en lo que es la sociedad toda.” (Entrevista 9)

Otro aspecto que destacan es el desarrollo de vínculos. Por un lado, el interinstitucional, con los servicios de la UR en general y con aquellos que se puedan articular curricularmente en particular. Por otro lado, el extra-institucional internacional, a través de la participación en redes, de la generación de convenios -por ejemplo de intercambio estudiantil-, del acceso a becas de formación y a posgrados, así como de formación en otras áreas de conocimiento.



Además, hacen referencia a las posibilidades de descentralizar las actividades de la EUCD, interviniendo en carreras de la FARQ o de otros servicios o instituciones fuera de Montevideo.

Dos aspectos que tienen relación con la dimensión institucional y curricular, como lo son la investigación y la extensión y su relación con las funciones universitarias, son indicados de manera recurrente como actividades que se podrán desarrollar por pertenecer a la FARQ y a la UR. Se hace un énfasis particular en promover la investigación direccionada hacia la producción de conocimiento valioso para la sociedad.

“Y después una gran posibilidad que tenemos es hacernos, vincularnos con la sociedad, por medio de extensión, investigación, o como sea, de una...vincularnos de una vez porque no nos estamos vinculando pero vincularnos mucho más, que la sociedad nos conozca, digamos hay una escuela que se llama Centro de Diseño que está dentro de la Universidad que nos puede proponer determinadas cosas, que puede incidir en la sociedad, en el mundo laboral, en lo político, puede incidir de determinadas situaciones. Pero como estamos en la Universidad tenemos esa posibilidad de hacerlo y hay que hacerlo, hay que tomar esas situaciones de una vez.” (Entrevista 13)

Los aspectos que los entrevistados mencionan como posibles de desarrollar se refieren especialmente a la legitimación y regulación -laboral, académica, profesional-, a la formación –en distintos niveles-, a la consolidación institucional, académica y disciplinar con un enfoque de pertinencia social, y a la expansión o relacionamiento a la interna de la UR como a nivel nacional, regional e internacional. Aspectos que será necesario adquirir y desarrollar, además del ordenamiento funcional y organizacional necesarios, para el cumplimiento de las funciones universitarias, especialmente para la producción y aplicación de conocimiento pertinente. En general se condicen con los lineamientos de la UR que fueron mencionados previamente, de vínculo con el medio, relacionamiento regional e internacional, formación de funcionarios docentes y no docentes, entre otros.

- Aspectos que la FARQ y la UR podrían desarrollar por contar con la EUCD

En lo referido a los aspectos que tanto la FARQ como la UR podrían desarrollar por contar con la EUCD, los discursos de los entrevistados se focalizan parcialmente en la dimensión institucional y mayormente en la curricular. Un entrevistado acota:



“Lo que pasa es que eso va a depender de nosotros, de mostrarle a la Facultad de Arquitectura que podemos desarrollar determinadas cosas en las cuales ellos no están formados. Para eso me parece que va de la mano de nosotros poder mostrar los productos seriamente...” (Entrevista 11)

Algunos entrevistados ven en la EUCD el vehículo para el logro de metas supra y extra institucionales que involucran al Estado, la academia y la industria. La siguiente expresión lo muestra claramente:

“Hay inclusive, creo, entiendo yo, hay una intención del Estado de formar la tríada de industria, academia y Estado, el Estado como articulador, entonces creo que el Centro de Diseño es una buena oportunidad para formar parte de eso. La academia muy vinculada por nuestra historia, digamos, con lo que es la industria propiamente. Me parece que sería una oportunidad pero no se aprovechó.” (Entrevista 9)

A su vez, otros entrevistados consideran que esta integración permite que la UR comprenda mejor el rol del diseño y del diseñador en la sociedad, habilitando otras formas de respuestas a las demandas sociales y posicionando mejor a la FARQ. Dos ejemplos pueden ilustrar sobre estas afirmaciones:

“hay un montón de proyectos que entran a la Facultad y que terminan en el Centro de Diseño. Porque son el canal por el cual...o sea que la Facultad tiene una oferta mayor a la sociedad tanto en formación como en respuestas para la sociedad, ¿no? Creo que la Facultad en ese sentido, no sólo con el Centro de Diseño, sino con otras carreras, ha ganado muchísimo por cómo se está insertando en el medio.” (Entrevista 15)

“Ahora en la, en la Facultad, este... se logra, bueno en la Universidad toda... se logra un intercambio y se explica de otra manera el diseño, que la Universidad no tiene en sí para nada claro lo que es el diseño y lo que puede aportar, ni a la ciudadanía ni a la Universidad en sí. Yo creo que en ese aspecto se va a poder generar una idea más clara de lo que el diseño puede aportar.” (Entrevista 18)

A nivel curricular, se menciona que la FARQ contará con una “visión multidisciplinar de la producción del saber” y contribuirá a generar una comunidad epistémica. También se puntualiza que esta integración permite diversificar la oferta curricular de la FARQ dando mayor amplitud de respuesta social.



"Yo creo que particularmente una mirada multidisciplinar de la producción del saber. Si hay una carrera hoy que se puede arrogar ese derecho es la nuestra. La nuestra lo puede hacer porque es la esencia de la profesión." (Entrevista 4)

"Y el CD entra por el trabajo de campo, muchas veces. Y creo que eso podría ayudar a la Universidad a, a bajar un poco a tierra todo, todo ese tipo de cosas." (Entrevista 16)

Otros entrevistados precisan que la FARQ gana un modelo de enseñanza y aprendizaje diverso en cuanto a la metodología proyectual. De distintas formas los entrevistados expresan estos aspectos:

"yo creo que el Centro de Diseño tiene mucho para aportar en diferentes dimensiones a la Universidad. Ya...de por sí de lo que hablamos, la unidad proyecto yo creo que es un buen ejemplo para la Universidad, la evaluación de, de proyectos de diferentes, a diferentes materias y... a ver... Tenemos como esa forma de trabajar que no sé si podría describirla que es diferente y que generalmente aporta, al trabajar con equipos multidisciplinarios." (Entrevista 18)

"Muchísimas cosas. Sí. Sí. Muchísimo. Se está en cierta forma, como toda una contaminación permanente entre todos. Sin duda que si para nosotros todo es aprendizaje, para ellos también debe significar algo este acercamiento. Te miran como gente rara, como locos raros en los proyectos." (Entrevista 24)

"Sí. El trabajo de diseño interdisciplinario... Yo realmente, [...] una de las cosas que empecé a notar a partir de las actividades de coordinación de UP y demás, es que DyC [Diseño y Creatividad] contaba con una metodología para Creatividad o para el proyecto, donde se manejaban técnicas de creatividad, un poco desmitificando esta idea de que la creatividad te cae, no sé, porque te invadió como un espíritu y te salió el proyecto..." (Entrevista 35)

Asimismo establecen que esta integración permitirá el desarrollo de la articulación curricular con otras carreras de la UR y la vinculación entre servicios.

"No sé... se me ocurre que se pueden abrir los talleres."[...] "Sí, los talleres de madera... No digo que vaya toda la Universidad a los talleres, pero capaz que dar la posibilidad. O cómo se puede hacer una materia, como cuando uno arma su carrera, porque el Centro de Diseño tiene un montón de materias que están buenas para todo el mundo. Entonces está bueno que en ese sentido un estudiante universitario pueda venir y decir "bueno yo quiero hacer Marketing de tercero" y pueda o el taller de cerámica o el taller de madera." (Entrevista 30)

“Sí, yo creo que la Universidad está carente de diseño en algunos aspectos. Sería bueno que el Centro de Diseño se integre. Y creo que hay muchos proyectos de otras facultades en que estaría bueno la participación del diseñador, y por lo tanto el Centro de Diseño. Creo que el taller ese, “Encararé”, creo que es uno de los mejores ejemplos. Ahí se juntan Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Química, el Centro de... bueno, Facultad de Arquitectura, pero es el Centro de Diseño. Y ahí se trabaja entre los cuatro en proyectos que sean vinculantes, y entonces creo que ahí se potencia el diseño, y se potencia la ingeniería y la economía.” (Entrevista 20)

Muchos actores de la EUCD encuentran que la institución cuenta con características y prácticas valiosas con las que puede aportar al colectivo de la FARQ e incluso de la UR, a lo que un entrevistado agrega que dependerá de la propia EUCD poder mostrar que eso sea así. El modelo de enseñanza-aprendizaje en torno a la UP, con la convergencia de unidades curriculares, y el aprendizaje a través de la práctica, son algunos de ellos.

Tanto la tarea de mostrar y demostrar los aportes del diseño como los de la enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la EUCD, son aspectos que actores universitarios externos a dicha institución marcan como importantes.

- Aspectos que la EUCD no podría o sería dificultoso que desarrollara por integrarse al contexto universitario

La gran mayoría de los entrevistados no encuentran aspectos que la EUCD no pueda desarrollar o que fuera dificultoso que desarrollara dada su radicación en la FARQ o en la UR. Por el contrario, en esta etapa de la indagación responden que es difícil visualizar obstáculos y que esta integración es “todo ganancia”.

Aquellos entrevistados que identificaron limitaciones al desarrollo se refirieron, por un lado, a los problemas relativos a la burocracia en el sentido del aumento de los tiempos resolutivos y las reglamentaciones, y por otro lado, a la dificultad de mantener las prácticas de relacionamiento con el sector privado que se realizaban previo al ingreso a la UR en función de que perciben que existen preconceptos universitarios negativos con respecto a este sector. Así lo indica un entrevistado:

“Creo que hay un conflicto con el tema del vínculo con lo empresarial, que creo que en la Universidad, es medio complicado, siempre. Pero, porque ta, porque es una universidad pública.” (Entrevista 7)



“Creo que tiene que romper, la UDELAR, con algunos preconceptos que tiene del sector privado para dejar hacer lo que el Centro de Diseño venía haciendo.” (Entrevista 9)

De esta manera se pueden observar posibles áreas de conflicto en un marco general que es percibido como de oportunidad.

- Expectativas sobre la EUCD a corto plazo

Los aspectos que los entrevistados nombran sobre las expectativas a corto plazo se refieren casi exclusivamente a la dimensión institucional, que por cierto tiene sus derivaciones curriculares, y a muy pocos aspectos de esta última dimensión. Entre los primeros destaca la alusión de muchos entrevistados a la consolidación de un proyecto institucional con fines y funciones claramente establecidas, con un fortalecimiento en la forma del gobierno a través del cogobierno y con una estructura académica ya organizada a través de la consolidación de los cargos docentes de profesor agregado. Asimismo destacan el desarrollo del vínculo con los proyectos a nivel nacional y la atención a las demandas sociales. Sin embargo, varios entrevistados no tienen expectativas sobre grandes cambios o consolidaciones institucionales e incluso dudan sobre la existencia futura de la EUCD como una organización dependiente de FARQ a favor de la dependencia en formato de carrera.

Se destacan las menciones al crecimiento en cuanto a ofertas de carreras de grado y cursos de educación permanente, así como también de postgrados creados desde la EUCD, desde la EUCD y la FARQ, y de egresados de la EUCD cursando postgrados en la UR. Se habla de los vínculos a nivel inter-servicios y extra-institucional internacional.

La mención al espacio físico definido, para dar lugar al espacio existencial, y común entre EUCD y FARQ, como integrador y potenciador institucional, también es un aspecto que nombran algunos entrevistados.

La producción de conocimiento y su difusión igualmente está dentro de las expectativas de algunos de los entrevistados con especial referencia a la generación de publicaciones por áreas de conocimiento elaboradas por referentes institucionales.

Algunos entrevistados esperan que exista mayor coherencia interna del plan de estudios. Muchos se refieren a la necesidad de la formación ética del estudiante, el futuro egresado.

A través de los discursos de los entrevistados es posible visualizar gran cantidad de expectativas de gran envergadura con respecto a la EUCD en el corto plazo, que ponen en situación de exigencia no sólo a sus actores sino que también requieren movimientos desde la FARQ y la UR, actores colectivos que incluyendo a la EUCD transitan actualmente por desafíos centrales y particulares. Muchas de ellas se refieren a la resolución de los conflictos por los que pasa la EUCD actualmente o el afianzamiento de los caminos ya tomados y son coincidentes con las demandas que la UR le hace a su propia comunidad expresadas en las políticas estratégicas universitarias, como la mayor calidad y cantidad de formación ética, el desarrollo de la extensión, la diversificación. Muchas de estas expectativas requieren de recursos presupuestales lo que hará que la EUCD deba entrar en el juego político y para que se instituyan, se concreten, deben generarse fuerzas instituyentes las que requieren "altos grados de participación, cooperación y cogobierno" (Baremlitt, 2005). El interés que exista en lograr estos escenarios, junto a otras prácticas que apoyan la socialización política, colaboraría en el proceso de "universitarización" que emprende la EUCD.

SECCIÓN III

CONCLUSIONES



A partir del análisis y la interpretación de los datos obtenidos desde las entrevistas a actores relevantes del proceso de "universitarización" de la EUCD y de las fuentes documentales, en conjunto con los análisis primarios realizados en los distintos capítulos, y retomando el concepto de "universitarización" entendido como: "aquel proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad. En el caso uruguayo, dado el papel absolutamente preponderante de la Universidad de la República en el mundo universitario, la "universitarización" implicaría adoptar los rasgos clave de dicha institución: la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, y el ejercicio del cogobierno y de la autonomía, entre otros"; se puede concluir que:

1. La EUCD nace en el ámbito universitario, pero los actores sociales actuales que la integran pertenecían al ámbito educativo terciario no universitario, con *habitus* diferente al universitario. El campo universitario es el campo científico por excelencia, productor del conocimiento, y como a todo campo, le corresponde un *habitus* particular. Para que la EUCD pueda desarrollarse como una institución universitaria, sus agentes, que son los "verdaderos soportes y protagonistas" de las instituciones, deben adquirir el *habitus* de este nuevo campo. (Bourdieu, 1983, en Da Cunha y Leite, 1996) Para que este *habitus* se instituya es necesario que existan ideas antagónicas o suplementarias en el dominio de los propósitos para que se genere el conflicto en el dominio de las relaciones, y el conflicto genere el motor de la fuerza instituyente. A su vez, para que esta fuerza instituyente se instituya necesita de un instituido, rol que en este caso cumple el legado del campo y el *habitus* del CDI, sobre el cual poder compararse y generar el cambio (Etkin y Schvarstein, 2005).
2. Dado que los cambios necesitan de una gran participación, colaboración y cogobierno para que las fuerzas se instituyan, eso es para que la EUCD se instituya en institución universitaria (Baremblytt, 2005), o sea que se "universtarice", será necesario que los agentes que la constituyen se socialicen y familiaricen con los temas propios del campo universitario (Lindblom, 1991), para aumentar la participación, percibir las diferencias de los fines institucionales, y que se genere entonces el antagonismo en el dominio de los propósitos, se conflictúe el de las relaciones, y la fuerza del conflicto genere la fuerza instituyente necesaria para el proceso de institucionalización que permita adquirir el *habitus* para desarrollarse en el campo universitario (Etkin y Schvarstein, 2005).
3. Dado que cuando los rasgos de identidad de las organizaciones cambian se genera una nueva organización, y esos rasgos son, entre otros, la influencia que tiene la

organización sobre el entorno, las necesidades que el producto o servicio satisface, su localización y tamaño, y esos aspectos cambiaron desde el CDI a la EUCD, se puede decir que se está frente a una nueva institución. En este caso el grupo social se mantuvo cohesionado a través del cambio. (Etkin y Schvarstein, 2005) Sin embargo, se puede apreciar que se está frente a una nueva institución que aún no está instituida puesto que aunque cuenta con una ordenanza instituyente que regula algunos aspectos en relación a la estructura y reduce como tal el grado de incertidumbre (North, en Bentancur, 2008), aún necesita del tiempo y el espacio, por ejemplo, para generar los rasgos identitarios, lo que significa que está en el camino de la "universitarización" y aún no está "universitarizada".

4. Dado que la cultura organizacional se desarrolla en el intercambio, se aprende, se imita y se adapta (Etkin y Schvarstein, 2005), el traslado de la institución EUCD desde el edificio de la calle Miguelete al de la FARQ, favoreció el cambio desde una cultura organizacional terciaria a una universitaria. Si bien este proceso puede verse dificultado a partir del traslado de las actividades hacia el edificio de Jackson, algunas actividades y el primer año de la carrera de LDI tendrán lugar en el edificio de FARQ, lo que favorece el intercambio beneficiando a los estudiantes y a los docentes en el proceso de "universitarización".
5. Un área de conflicto notorio que aún tiene por delante crecimiento es la de los llamados a cargos docentes para una nueva estructura académica, que se relaciona con las fuentes laborales, lo que genera "incentivos y oportunidades para los actores individuales y/o colectivos" (Cox-McCubbins, 1996, en Mancebo, 2003) y se condice con las políticas universitarias estructuradas por sus textos constituyentes -política como estructura-, de revisión de cargos y llamados periódicos a sus docentes, política que los legitima (Vallés, 2000). De esta manera se observa la dependencia de la EUCD de un poder central. A la vez, la apertura de los llamados a la estructura académica favorece el intercambio futuro con otros docentes universitarios, lo que ayudaría a adoptar rasgos universitarios (Etkin y Schvarstein, 2005), por lo tanto a la "universitarización".
6. Lo anterior se constituye como algunos de los costos y beneficios de la gestión del conflicto resultante de la revisión del futuro institucional del CDI en función de las políticas públicas del gobierno universitario: costos por pérdidas de fuentes laborales, beneficios por los concursos (Grindle, 2009). Entre otros aspectos esta situación muestra que se está ante un tipo de política que genera conflictos puesto que "alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores"

(Mizala, 2007; BID, 2005; Navarro, 2006, en Mancebo y González, 2012:5) lo que es percibido en los discursos de los protagonistas.

7. En relación a la política como proceso, donde los actores individuales o colectivos intervienen, y con respecto al sistema político (Lindblom, 1991) y la cultura política (Almond y Verba, 1970), en muchos actores sociales de la EUCD parece predominar una cultura política de tipo localista en cuanto a la UR (Almond y Verba, 1963). Si aceptamos la correlación que estos autores encontraron entre cultura política de tipo participativa y estabilidad institucional, y el discurso de algunos actores relevantes sobre el futuro de la EUCD, la supervivencia de la EUCD podría depender del grado de participación política de sus integrantes, lo que se relaciona con la socialización política y la familiarización con los temas, cuestiones estas que si no se logran, hacen que los actores queden por fuera de la elaboración de las políticas que finalmente les atañen (Lindblom, 1991).
8. De los discursos se desprende que no para todos los actores relevantes están claros los aspectos que implica la "universitarización", variando de unos a otros el grado de conocimiento sobre ellos. Esto puede observarse cuando se refieren a la UR como macroinstitución o a la FARQ como multicarrera, especialmente a aspectos de funcionamiento, pero no específicamente a los grandes temas que se están debatiendo actualmente en el ámbito universitario, como la RU o la LO.
9. Finalmente, a nivel institucional es donde parece haber un mayor grado de "universitarización", en el sentido de que, por lo menos formalmente, se ejerce el cogobierno, se cuenta con determinadas políticas, en forma de normas, como la Ordenanza de la EUCD, e incluso con determinadas prácticas incipientes. La organización debe funcionar y los mecanismos para que ello se lleve a cabo parecen asequibles, de hecho no se podría funcionar sin poner en práctica los mecanismos institucionales universitarios. Sin embargo, a nivel curricular la "universitarización" es más compleja porque los cambios necesarios cruzan prácticas de mayor arraigo y constancia en los actores sociales institucionales en el sentido del tiempo de desarrollo de la enseñanza del diseño desde el CDI, quienes además cuentan con cierta discrecionalidad.
10. En función de los discursos de actores sociales relevantes, ha comenzado a aparecer la brecha de la implementación de la política, al implementar el plan de estudios nuevo, lo que implicaría reinterpretaciones, sabotajes y/o errores con respecto a la misma (Grindle, 2009). Esta situación iría en detrimento de la "universitarización" a nivel curricular, si la brecha se produjera por el predominio de acciones ya conocidas del

campo terciario, como resultado de la recurrencia de los actores a ellas, en tanto conllevan su *habitus*. Si para los actores no existe un proyecto institucional claro, no se perciben las funciones que se requieren llevar adelante, no se genera un conflicto, y por tanto una política que lo gestione. La existencia de un proyecto podría favorecer la ejecución en el sentido propuesto.

11. Los discursos de los entrevistados en general muestran prácticas curriculares próximas a las orientaciones establecidas en la nueva OG, aspecto que favorece la "universitarización". Sin embargo, de los discursos también emergen prácticas suplementarias o antagónicas que conflictúan este proceso (Etkin y Schvarstein, 2005) y, que adquiriendo el carácter de *habitus* (Bourdieu, 1991, en Gutiérrez, 1995), ayudan a la autorreproducción a través de sus agentes (Bourdieu y Passeron, en Torres, 1996), lo cual se traduce en una fuerza contraria a la "universitarización".
12. Las exigencias de "universitarización" de la EUCD a nivel curricular son altas: no solamente debe instituir el *habitus* universitario que le permita la entrada al campo científico, sino que debe hacerlo en una etapa de cambios en la concepción curricular muy importantes, tanto a nivel de la UR como de FARQ.
13. El análisis documental permite observar que entre la EUCD y la FARQ existe una pugna por el campo del diseño (Resoluciones CFA, carrera LDInt, LDCV; LDP y Ordenanza EUCD, carrera LDI), lo que podría conflictuar el proceso de "universitarización" en tanto no exista un proyecto en el que se contemplen mutuamente las expectativas de los participantes de las instituciones. (Bourdieu, 1983, en Da Cunha y leite, 1996).

Finalmente, a través del análisis de los datos se puede observar que la EUCD se encuentra en un proceso de "universitarización" incipiente, tanto a nivel institucional como curricular, moldeado por las políticas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L. La implementación de las políticas. México: Porrúa, 1993. ISBN 968-842-321-1
- Alonso, L. La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos, 1998. ISBN 84-245-0766-2
- Ares, J. 150 años de la Universidad de la República. 1999



- Barco, S. (coord.). Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trincheri, A. Universidad, docentes y prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue. EDUCO, UNCo, 2005
- Barembliitt, G.; Compendio de análisis institucional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2005. ISBN 987-1231-10-5
- Bentancur, N. Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual. Montevideo: Banda Oriental, 2008. ISBN 978-9974-1-0526-3
- Bentancur, N.; Mancebo, M.E. Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. En: Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. Bentancur, N. y Mancebo, M.E. (compiladores). Revista Uruguaya de Ciencia Política. ICP.UR. Vol. 21. Nº 1. Enero-julio 2012. ISBN 0797-9789
- Bentancur, N. Proyecto "Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe". IESALC.UNESCO. 2ª entrega para el tema de apoyo "Reformas de la Educación Superior en América La tina y el Caribe". 15.10.2007
- Bordoli, E. Aportes para pensar la extensión universitaria. En Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Montevideo: UR, 2010. ISBN 978-9974-0-0597-6
- Bordoli, E.; Collazo, M.; De Bellis, S.; Sánchez, E. Currículo Universitario - Conceptos Básicos. Comisión Sectorial de Enseñanza. [Montevideo](#): UR, 2005
- Brunner, J. Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica. 1990
- Brunner, J. Universidad y sociedad en América Latina. México: UAM, 1987
- Corrales, J. Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. PREAL.Nº 14, 1999
- Da Cunha, M. Leite, D. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. São Paulo: Papirus, 1996
- De Alba, A. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Minho y Dávila, 1995
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (coordinadores). Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, 1995

- Elmore, R. Modelos organizaciones para el análisis de la implementación de programas sociales. En: Aguilar, L. La implementación de las políticas. México: Porrúa, 1993. ISBN 968-842-321-1
- Etkin, R.; Schvarstein, L. Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio. Buenos Aires: Piadós, 2005. ISBN 950-12-4624-8
- Facultad de Arquitectura. Universidad de la República. Montevideo: UR, 1997
- Flick, V. Introducción a la investigación cualitativa. 2ª Ed. Madrid: Morata, 2007. ISBN 978-84-7112-480-7
- Grindle, M. La brecha de la implementación. En: Mariñez Navarro, F. y Garza Cantú, V. (Comp.) Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación. México: Porrúa, 2009.
- Gutiérrez, A. Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994. ISBN 950-25-2159-5
- Kemmis, S. El curriculum: más allá de la reproducción. 4ª Ed. Madrid: Morata, 2008. ISBN 978-84-7112-323-7
- King, G.; Keohane, R.; Verba, S. El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid: Alianza Editorial, 2000. ISBN 84-206-8697-2
- Landinelli, J. ¿Antiguos principios para nuevos rumbos?: Notas sobre el reformismo universitario en el Uruguay actual. Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). UAM: México DF, 3 a 5 de noviembre de 2008
- Lindblom, Ch. El proceso de elaboración de políticas públicas. 1ª Ed. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991. ISBN 84-7088-951-X
- Lundgren, U. Teoría del curriculum y escolarización. 2ª Ed. Madrid: Morata, 1997. ISBN 84-7112-362-2
- Mancebo, M. E. La «larga marcha» de una reforma «exitosa»; de la formulación a la implementación de políticas educativas. En: Mancebo, M.E. (Comp.). Uruguay: La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000). Montevideo: Banda Oriental, 2002

- Mancebo, M. E. Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Tesis doctoral. Montevideo: UCUDAL, 2003
- Mancebo, M E.; González, G. Actores sociales e instituciones en la arena educativa: Uruguay y Chile entre los años 2005 y 2010 (trabajo presentado en el Cuarto Congreso Uruguayo de Ciencia Política "La Ciencia Política desde el Sur", Asociación Uruguaya de Ciencia Política de Montevideo, 14-16 de noviembre de 2012)
- Marc, E.; Picard, D. La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Buenos Aires: Paidós, 1992.
- Meny, I.; Thoenig, JC. Las políticas públicas. Madrid: Ariel, 1992.
- Roman, M.; Diez, E. Aprendizaje y Curriculum. Diseños Curriculares Aplicados. 6ª Ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. ISBN 987-9191-88-9
- Salinas, D. Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En Poggi, M. (compiladora). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz, 1999. ISBN 950-13-6183-7
- Schlemenson, A. Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- Suárez, V. Una mirada histórica a la formación en diseño industrial. Centro de Diseño Industrial 1987-2009. Montevideo: UR, 2011. ISBN 978-9974-0-0825-0
- Taylor, S.; Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1994. ISBN 84-7509-816-9
- Torres, J. El curriculum oculto. 5ª Ed. Madrid: Morata, 1996. ISBN 84-7112-351-7
- Tünnermann, C. Estudios sobre la teoría de la Universidad. San José de Costa Rica: Universitaria Centroamericana, 1983
- Vallés, J.M. Ciencia política: una introducción. Barcelona: Ariel, 2000. ISBN 84-344-1816-9
- Vallés, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión, metodología y práctica. Morata: Madrid, 2007. ISBN 978-84-773844-9-6
- Van Horn, C.; Van Meter, D. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar, L.; La implementación de las políticas. México: Porrúa, 1993. ISBN 968-842-321-1

-Zabalza, M. Diseño y desarrollo curricular. 6ª Ed. Madrid: Narcea, 1995. ISBN84-277-0752-5

- DOCUMENTOS:

-AAVV. Jornada Preparatoria – Seminario Sobre Reforma Universitarias. Montevideo: UR 2011

- Equipo de Dirección CDI. Aportes en borrador para una discusión sobre Plan de Estudios y estructura universitaria del CDI. Documentos de Trabajo de Dirección N°1. El camino a la Universidad. Montevideo, CDI, julio 2006

-Arocena, R. Propuestas para el Despegue de la Reforma Universitaria. Montevideo: UR, 2010

-Arocena, R. Una Perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria. Montevideo: UR, 2011

-Flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria. Montevideo: CDC. 15/04/07

-Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública. CDC. 31/03/17

-Hacia la Reforma Universitaria. Montevideo: UR, 2007 a 2013

-Informativos del Rectorado. UR

-Informe de Dirección de EUCD. A un año de trabajo UDELAR. Montevideo: ECUD, Diciembre 2010

-Informe de Dirección de EUCD. Dos años EUCD/ UDELAR. Análisis, reflexiones, desafíos. Montevideo: ECUD, Diciembre 2011

-La Universidad al Servicio de la República - Contribución del Equipo Rectoral a la Elaboración del Plan Udelar 2010-2020. Versión preliminar. Montevideo: UR, 2010

-Ley Orgánica de la Universidad de la República

-Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Montevideo: UR, 2011

-Ordenanza de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. En Recopilación de Ordenanzas y Reglamentos de la Facultad de Arquitectura. 8ª Ed. Montevideo: FARQ-UR, noviembre 2012



-Reglamento de Organización y Ejercicio de las Funciones Docentes. En Recopilación de Ordenanzas y Reglamentos de la Facultad de Arquitectura. 8ª Ed. Montevideo: FARQ-UR, noviembre 2012

-Scheps, G.; Ideas para la Facultad de Arquitectura. Agenda 2011-2013

-Síntesis de avances entre octubre y diciembre. Comisión para la elaboración de un Anteproyecto de Ley Orgánica-18.12.09

- INTERNET

www.rae.es

www.udelar.edu.uy

www.cse.edu.uy

www.cseam.edu.uy

www.csic.edu.uy

www.farq.edu.uy

www.eucd.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria

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



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación